

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 95 número 241 set./dez. 2014

RBEP

ISSN 0034-7183
ISSN 2176-6681
Online



Presidência da República Federativa do Brasil

Ministério da Educação

Secretaria Executiva

**Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



EDITORIA CIENTÍFICA

Ana Maria de Oliveira Galvão – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Flávia Obino Côrrea Werle – Unisinos – São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil
Guilherme Veiga Rios – Inep – Brasília, Distrito Federal, Brasil
Marília Pontes Sposito – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Rogério Diniz Junqueira – Inep – Brasília, Distrito Federal, Brasil
Sofia Lerche Vieira – UECE – Fortaleza, Ceará, Brasil
Wivian Weller – UnB – Brasília, Distrito Federal, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Alceu Ravello Ferraro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Ana Maria Saul – PUC-SP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-MG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Celso de Rui Beisiegel – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Cipriano Luckesi – UFBA – Salvador, Bahia, Brasil
Clarissa Baeta Neves – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb – Salvador, Bahia, Brasil
Guacira Lopes Louro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Jader de Medeiros Britto – UFRJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Janete Lins de Azevedo – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil
Leda Scheibe – UFSC – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil
Luiz Carlos de Freitas – Unicamp, Campinas, São Paulo, Brasil
Magda Becker Soares – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Maria Clara di Pierro – Ação Educativa – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Marta Kohl de Oliveira – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Miguel Arroyo – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
Nilda Alves – UERJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar – São Carlos, São Paulo, Brasil
Rosa Helena Dias da Silva – Ufam – Manaus, Amazonas, Brasil
Rosângela Tenório Carvalho – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho – Minho, Braga, Portugal
Carlos Alberto Torres – University of California – Los Angeles (UCLA), EUA
Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal
Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica
Izabel Galvão – Universidade de Paris 13, Paris, França
Juan Carlos Tedesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IIPE/Unesco, Buenos Aires, Argentina
Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IIPE/Unesco, Buenos Aires, Argentina

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**

volume 95 número 241 set./dez. 2014

RBEP

ISSN 0034-7183
ISSN 2176-6681 Online



© 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

EDITORIA EXECUTIVA

Andreza Jesus Meireles andreza.meireles@inep.gov.br
Clara Etienne Lima de Souza clara.souza@inep.gov.br
Tânia Maria Castro tania.castro@inep.gov.br

REVISÃO

Português:

Aline Ferreira de Souza aline.souza@inep.gov.br
Amanda Mendes Casal amanda.casal@inep.gov.br
Elaine de Almeida Cabral elaine.cabral@inep.gov.br
Josiane Cristina da Costa Silva josiane.costa@inep.gov.br
Mariana Fernandes dos Santos mariana.santos@inep.gov.br

Inglês:

Andreza Jesus Meireles andreza.meireles@inep.gov.br

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Elisângela Dourado Arisawa elisangela.arisawa@inep.gov.br
Sâmara Roberta de Souza Castro samara.castro@inep.gov.br

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich marcos.hartwich@inep.gov.br

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

José Miguel dos Santos josem.santos@inep.gov.br

CAPA

Marcos Hartwich

TIRAGEM 2.300 exemplares

APOIO ADMINISTRATIVO

Luana dos Santos luanad.santos@inep.gov.br

EDITORIA

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

Setor de Indústrias Gráficas - Quadra 04 - Lote 327, Térreo, Ala B

CEP 70.610-440 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3077, 2022-3078

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

DISTRIBUIÇÃO

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

Setor de Indústrias Gráficas - Quadra 04 - Lote 327, Térreo, Ala B

CEP 70.610-440 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3070

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

Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep

Edubase/Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Educ@/Fundação Carlos Chagas (FCC)

Elektronische Zeitschriftenbibliothek (EZB)

E-Revistas

Hispanic American Periodicals Index (HAPI)

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)

SciELO – Scientific Electronic Library Online

Avaliada pelo Qualis/Capes: Educação – B1

Interdisciplinar – A2

Letras – Linguística – A2

**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 2014

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 (impresso); 2176-6681 (online)

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

Editorial	477
------------------------	------------

Estudos

<i>El Contrato Social de la pax capitalis: La necesidad de un juicio educativo en red</i>	481
Carlos Riádigos Mosquera	

<i>Montaigne: a fundamentação da educação nos moldes céticos e estoicos</i>	497
Gustavo Araújo Batista	

<i>Percepção dos estudantes universitários acerca do acesso à educação superior: um estudo exploratório</i>	508
Caterine Vila Fagundes	

<i>Comprometimento do aluno ProUni: acesso, persistência e formação acadêmica</i>	526
Vera Lucia Felicetti	

<i>Aprender no ensino superior: relações com a predisposição dos estudantes para o envolvimento na aprendizagem ao longo da vida</i>	544
Rita Barros	
Angélica Reis Monteiro	
J. António Marques Moreira	

<i>Monitoria: fonte de saberes à docência superior</i>	567
Otilia Maria Dantas	
<i>Profesores de Educación: perfiles y prácticas profesionales</i>	590
María Eugenia Vicente	
<i>O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico</i>	609
Leni Aparecida Souto Miziara	
Ricardo Ribeiro	
Giovani Ferreira Bezerra	
<i>Contribuições de uma experiência sobre o conteúdo de Tratamento da Informação no programa Pró-Letramento em Matemática</i>	636
Neura Maria De Rossi Giusti	
Jutta Cornelia Reuwsaat Justo	
<i>Sujeito, educação e o trabalho com a Língua Portuguesa na escola básica</i>	662
Tânia Guedes Magalhães	
Lucia Furtado de Mendonça Cyranka	
<i>Perfil, concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe</i>	676
Cláudia da Mota Darós Parente	
<i>A evolução dos recursos federais nos programas de transporte escolar: impactos na educação básica</i>	696
Andreia Couto Ribeiro	
Wellington Ferreira de Jesus	
Resenhas	
<i>Considerações construtivistas sobre oportunidades e vulnerabilidades na adolescência</i>	711
Janine Marinho Dagnoni	
Índice do v. 95	717
Agradecimentos	747
Instruções aos Colaboradores	751

Editorial	477
------------------------	------------

Studies

<i>The Social Contract of pax capitalis: the need for an educational judgment in network</i>	481
Carlos Riádigos Mosquera	

<i>Montaigne: the foundation of education in the skeptic and stoic molds</i>	497
Gustavo Araújo Batista	

<i>Perception of college students about access to higher education: an exploratory study</i>	508
Caterine Vila Fagundes	

<i>Engagement of ProUni students: access, persistence and academic background</i>	526
Vera Lucia Felicetti	

<i>Learning in higher education: relations with the predisposition of students to be involved in lifelong learning</i>	544
Rita Barros	
Angélica Reis Monteiro	
J. António Marques Moreira	

<i>Monitoring: source of knowledge for higher education teaching</i>	567
Otilia Maria Dantas	

<i>Education Teachers: profiles and professional practices</i>	590
María Eugenia Vicente	
<i>What the researches reveal about the performance of pedagogical coordinators</i>	609
Leni Aparecida Souto Miziara	
Ricardo Ribeiro	
Giovani Ferreira Bezerra	
<i>Contributions of an experiment about the content of Information Treatment in the Pro-Literacy in Mathematics Program</i>	636
Neura Maria De Rossi Giusti	
Jutta Cornelia Reuwsaat Justo	
Subject, education, and work with the Portuguese Language in basic education	662
Tânia Guedes Magalhães	
Lucia Furtado de Mendonça Cyranka	
<i>Profile, conceptions and pedagogical practices of teachers working in multigrade classes of public schools in Sergipe</i>	676
Cláudia da Mota Darós Parente	
<i>The evolution of federal resources in the school transportation programs: impacts on basic education</i>	696
Andreia Couto Ribeiro	
Wellington Ferreira de Jesus	
Reviews	
<i>Constructivist considerations on opportunities and vulnerability in adolescence</i>	711
Janine Marinho Dagnoni	
Index v. 95	717
Acknowledgments	747
Instructions for the Collaborators	751

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/346712824>

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) completa, em 2014, 70 anos. Nesse período, muitos foram os colaboradores que se dedicaram à contínua melhoria da qualidade do conteúdo da revista e à profissionalização de seu processo editorial. Um marco recente nessa trajetória foi a criação, no ano de 2008, da Editoria Científica, composta por membros da comunidade acadêmica responsáveis pela avaliação e aprovação dos artigos submetidos à RBEP, contribuindo para o debate científico transparente e contínuo. De 2008 a 2014, esteve à frente desse trabalho a professora Bernadete Gatti, que conduziu com rigor e cuidado a avaliação dos números 222 a 240. Registramos nosso profundo agradecimento à professora que, ao dedicar-se ao fortalecimento da RBEP, elevou-a a um novo patamar de reconhecimento junto à comunidade acadêmica.

Outro avanço que evidencia o empenho em consolidar a RBEP como referência na produção científica educacional brasileira é sua inserção, em 2012, na Coleção SciELO Brasil, a partir do número 235. A indexação na Scielo visa dar maior visibilidade e alcance aos seus textos. A partir de então, novos desafios surgem, como é o caso da ampliação e internacionalização da revista, tanto em relação a seu público leitor quanto em relação a seus potenciais autores. Este número da RBEP, ao publicar três artigos cujos autores estão filiados a instituições internacionais, procura trazer para o

debate nacional experiências e estudos de outros países que tratam de assuntos relevantes para nossa realidade. Trata-se de um processo de ampliação dos horizontes de análise e do diálogo. Nesse sentido, a RBEP está aberta para receber propostas de autores que tenham estudos e pesquisas originais, realizadas com rigor metodológico, de instituições brasileiras ou estrangeiras.

Neste número, os artigos podem ser agrupados em três grandes conjuntos: ensaios teóricos sobre questões educacionais; textos sobre o acesso e a permanência na educação superior; e trabalhos que problematizam aspectos diversos da educação básica, como a atuação e a formação de profissionais, as práticas pedagógicas e as políticas públicas. Abrimos o número com o artigo *El Contrato Social de la pax capitalis: la necesidad de un juicio educativo en red*, no qual o autor destaca respostas que a educação pode dar às formas hegemônicas de conceber a sociedade como um contrato entre partes desiguais e diferentes. Aponta-se, nas conclusões, que essas respostas implicam em um entendimento da educação como ação voltada para a democracia participativa e, conseqüentemente, para a justiça social. Em seguida, contamos com um artigo que apresenta as contribuições do pensamento filosófico de Michel de Montaigne à reflexão educacional.

A expansão das matrículas no ensino superior nos últimos anos tem buscado, de alguma forma, responder à pressão gerada pelo aumento do número de estudantes oriundos de escolas públicas que estão concluindo o ensino médio e que desejam ingressar na educação superior, preferencialmente em universidades públicas. Nesse sentido, observa-se, nos últimos anos, um aumento do número de estudos e pesquisas sobre ações afirmativas, acesso e permanência na universidade, bem como de estudos que buscam analisar o desempenho acadêmico e o comprometimento desses estudantes. O presente número apresenta artigos que retratam algumas experiências e apontam para a necessidade de maiores investimentos no campo da educação superior, a qual parece não estar preparada para receber os novos estudantes.

O terceiro eixo de estudos e pesquisas presente neste número diz respeito à educação básica, tratando da atuação do coordenador pedagógico, dos perfis e das práticas profissionais de professores em diferentes contextos, assim como de experiências de aprendizagem em matemática e língua portuguesa. O número encerra-se com um artigo sobre a evolução do volume de recursos federais nos programas de transporte escolar e de seus impactos na educação básica.

Há, neste número da RBEP, artigos oriundos de pesquisas empíricas e artigos que remontam a análises de temas específicos. Observa-se que o crescimento do número de estudos empíricos na área educacional está fortemente associado à expansão dos programas de pós-graduação em

Educação e a uma forte tradição de estudos de natureza qualitativa nas universidades. Entre outros desafios, a área de Educação terá de assumir a tarefa de avaliar a qualidade dos estudos empíricos e de seus métodos de pesquisa e incentivar a realização de pesquisas em rede, bem como de estudos de natureza comparativa, tanto qualitativos como quantitativos.

A Editoria Científica

Ana Maria de Oliveira Galvão

Flávia Obino Corrêa Werle

Guilherme Veiga Rios

Marília Pontes Sposito

Rogério Diniz Junqueira

Sofia Lerche Vieira

Wivian Weller

El Contrato Social de la *pax capitalis*: la necesidad de un juicio educativo en red

Carlos Riádigos Mosquera

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/335312409>

Resumen

El Contrato Social es el concepto filosófico empleado durante siglos para encuadrar las relaciones de convivencia entre los seres humanos en diferentes sociedades, una vez "superado" el prepolítico Estado de Naturaleza. En los sistemas capitalistas contemporáneos, estamos reproduciendo sociedades asimétricas en relación al poder a través de contratos sociales que habitualmente abrigan un estado de paz ficticia y forzada, mediante la naturalización de las desigualdades y la imposición de los dogmas del capital. Esa es la *pax capitalis*, similar a la *pax romana* que el imperio imponía en sus territorios a todos los pueblos conquistados. Mediante esta reflexión teórica, apoyada en análisis documental de autores de la teoría contractual, se pretende contribuir a mostrar caminos que, desde la educación, puedan dar respuesta a esta forma hegemónica de concebir la sociedad como un contrato entre partes desiguales y además diferentes. Las conclusiones obtenidas del trabajo apuntan que esa respuesta tiene que pasar por una forma de entender la educación orientada a la democracia

participativa y por lo tanto a la justicia social, con la utilización de la estructuración en red como vehículo que dé coherencia interna al sistema, además de funcionalidad práctica para el siglo XXI.

Palabras clave: contrato social; estado de naturaleza; capitalismo; paz; educación en red; justicia.

Abstract

The Social Contract of pax capitalis: the need for an educational judgment in network

The Social Contract has been a philosophical concept used for centuries to frame the relationships among people in different societies, once the pre-political State of Nature is "overcome". In contemporary capitalist systems, we are reproducing asymmetrical societies in relation to power through social contracts that usually harbor a state of fictitious and forced peace, through the naturalization of inequalities and the imposition of capital dogmas. That is the pax capitalis, similar to the pax romana imposed inside the empire to all the conquered peoples. Using this theoretical reflection, supported by documentary analysis of authors of the contract theory, this study intends to show paths that, through education, can respond to this hegemonic way of thinking society as a contract between unequal and, also, different parts. The conclusions of the study show that this response has to go through a form of understanding education oriented to the participatory democracy and, therefore, to social justice, with the use of a network structure as a vehicle that gives internal consistency to the system, as well as practical functionality for the XXI century.

Keywords: social contract; state of nature; capitalism; peace; network education; justice.

Resumo

O Contrato Social da pax capitalis: a necessidade de juízo educativo em rede

O Contrato Social é o conceito filosófico empregado, durante séculos, para enquadrar as relações de convivência entre os seres humanos em diferentes sociedades, quando "superada" a situação pré-política do Estado de Natureza. Nos sistemas capitalistas contemporâneos, estamos reproduzindo sociedades assimétricas em relação ao poder, por meio de contratos sociais que habitualmente abrigam um estado de paz fictícia

e forçada, mediante a naturalização das desigualdades e a imposição de dogmas do capital. Essa é a pax capitalis, similar à pax romana que o império impunha em seus territórios a todos os povos conquistados. Mediante essa reflexão teórica, apoiada em análises documentais dos autores da teoria contratual, pretende-se contribuir para a demonstração de caminhos que, a partir da educação, possam responder a essa forma hegemônica de conceber a sociedade como um contrato entre partes desiguais e também diferentes. As conclusões obtidas pelo trabalho demonstram que essa resposta tem que passar por uma forma de entender a educação orientada para a democracia participativa e, portanto, para a justiça social, de modo a utilizar a estruturação em rede como veículo que dá coerência interna ao sistema, além de funcionalidade prática para o século XXI.

Palavras-chave: contrato social, estado de natureza, capitalismo, paz, educação em rede, justiça.

Un Estado de Naturaleza socialmente impuesto

El concepto de Estado de Naturaleza hace referencia a aquel en el que rige la ley natural, en el que la fuerza y el deseo de cada persona dirigen todas las conductas. No existen contratos ni límites legales que regulen las relaciones entre los seres humanos, por lo que, acudiendo a la teoría clásica, es un estado prepolítico. Es por esta ausencia que la tradición filosófica marca dos pautas claras: en primer lugar, los seres humanos sin leyes sociales estarían predestinados al conflicto y a la guerra, y en segundo, serían esas leyes las que solucionarían esos problemas del Estado de Naturaleza.

[...] En una condición así, no hay lugar para el trabajo, ya que el fruto del mismo se presenta como incierto; y consecuentemente no hay cultivo de la tierra; no hay navegación... no hay letras; no hay sociedad. Y, lo peor de todo, hay un miedo constante y un peligro constante de perecer de muerte violenta. Y la vida del hombre es solitaria, pobre, desagradable, brutal y corta. (Hobbes, 1984, p. 107).

Con esa postura, Hobbes defiende que en Estado de Naturaleza todo es caos para la existencia humana. Además de haber confrontación, no hay para él posibilidad alguna de avanzar si no es en la vida en sociedad, con unas normas que le den forma y un poder coercitivo que mantenga la situación. El vínculo social está presente por los beneficios reportados, no proviene de un imperativo natural, y vivir en sociedad no es suficiente en sí mismo para eliminar el instinto del ser humano tendente al conflicto.

Por su parte, Locke (1995) consideraba que el Estado de Naturaleza es la condición en la cual no hay autoridad gubernamental ni propiedad personal. Señala entre las deficiencias a corregir del Estado de Naturaleza, la tendencia de los seres humanos a no respetar la propiedad de otras

personas y a castigar esas transgresiones con más severidad que la que la ley natural permite. Para el autor, el estado natural del ser humano es de *libertad e igualdad*, y el hombre debe conservarse a sí mismo en virtud de la ley fundamental de naturaleza, primando la defensa de los inocentes (Locke, 1995). Esta postura muestra ya cierta tendencia a preservar la vida de determinadas personas no beligerantes o inocentes, lo que lo distingue de Hobbes, y que significó un paso importante en la teoría contractual hacia caminos más inclusivos dentro de la misma.

Kant (2006) también entendía que la vida en Estado de Naturaleza es globalmente negativa para el ser humano, pudiendo desarrollar mejor sus potencialidades cuando comparte ésta con más personas. Señaló que fuera de la asociación civil no hay aprovechamiento de la condición humana. También en esa línea, Rousseau (1993) defendía la postura de que no hay derechos naturales de personas sobre otras, ya que parte de la idea de que todos los "hombres" nacen libres e iguales por naturaleza. Son así las convenciones entre personas iguales y libres las que decidirán quién tendrá autoridad legítima.

Pero la contemporaneidad ha venido a romper con esta separación dicotómica entre Estado de Naturaleza y Contrato Social en relación a la paz social y el caos. Así, autores como Santos (2007) argumentan que esa distinción supuestamente clara entre ambos no lo es tanto. Los enormes desequilibrios sociales actuales en el marco de los contratos sociales demuestran un panorama en el que, muchos seres humanos quedan desprotegidos frente a la violencia, que ya no es directa y personal, es sistémica y difusa, a lo que el autor denomina *fascismo social*, y que es un falseamiento del contrato porque nos lleva de vuelta a un estado natural (entendido como salvaje), presocial.

Es posible pensar en comunidades, a las que el pensamiento hegemónico bien podría atribuirles el "Estado de Naturaleza", es decir, sin un control firme y a través de leyes por parte de una figura central de poder, como el Estado. Algunas de esas comunidades, gracias a sencillas normas de convivencia, funcionan de forma autónoma, fluida y relativamente satisfactoria, al mismo tiempo que otras sociedades mucho más complejas y clásicas, y que fijan sus ejes políticos en la teoría del contrato, tienen serios problemas de legitimidad democrática en relación a respetar sus propias leyes. En cuanto al primer caso, y basándonos en las interpretaciones contractualistas de autores como Sen (2010) y Nussbaum (2006), podemos ver, por ejemplo, cómo movimientos sociales como el brasileño de 2013 o el español de 2011, o experiencias políticas ciudadanas como las de Porto Alegre (Brasil), basan fuertemente su convivencia interna en acuerdos prepolíticos, en el sentido de que están basados en lo que nos debemos unas/os a otras/os por pertenecer a la misma especie, muy en sintonía con la Declaración de los Derechos Humanos. Al mismo tiempo, y en relación al segundo caso, estados autodenominados como "civilizados" por tener una teoría del contrato temporalmente asentada, como es el caso de diferentes

países europeos, incumplen sistemáticamente requisitos indispensables para cohabitar en paz internamente, en relación a la justa distribución de recursos, por ejemplo.

Lo anterior es perfectamente aplicable a diferentes sistemas educativos que nos encontramos por el mundo. Muchos de ellos están fuertemente estandarizados y violentados por evaluaciones competitivas, debido a la coacción de normas estatales e incluso internacionales, como sucede con la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y su sistema de evaluación educativa PISA (*Program for International Student Assessment*) (Torres Santomé, 2011). Se suma a la estandarización una creciente reglamentación interna, a la que no acompaña el crecimiento en derechos distributivos o participativos, por ejemplo, y a pesar de la cual continúa siendo difícil facilitar por esta vía a sus sociedades (las educativas) ambientes de convivencia justos y pacíficos (Castro García, 2006). Son ambientes educativos que están volviendo a un estado de pseudonaturaleza desde la perspectiva de la inevitable violencia fuera de lo social, tal y como defendía Hobbes.

Y es que la historia nos muestra que la justicia social siempre estuvo más ausente que presente en diferentes sociedades, aunque es cierto que hubo importantes avances con el paso del tiempo. Justicia, entendida en este punto, en relación a la capacidad de hacer que todas las personas afectadas por el contrato fueran también firmantes del mismo, en el sentido de disfrutar de todos los derechos y posibilidades que su época les otorgaba para ser protagonistas activos en la búsqueda de su felicidad. El momento actual, marcado por la trayectoria capitalista que viajó de la mano con la modernidad, es especialmente grave en este sentido, ya que a pesar de las grandes contribuciones modernas a la sociedad, como el gran desarrollo de la tecnología y los medios de producción, estos no han sido utilizados para satisfacer las necesidades de los seres humanos a gran escala. Estamos en un momento de superpoblación planetaria, pero al mismo tiempo nunca tuvimos como ahora tantas y tan buenas herramientas para cubrir nuestras demandas, y sin embargo el mundo se polariza en cuanto a recursos. Un ejemplo claro en este sentido es todo lo que sucede en buena parte de Europa desde el año 2008, comienzo de la llamada "crisis" económica, la mayor desde la Gran Depresión de 1929, y que es sólo una continuación de las recetas neoliberales antes aplicadas en África y América Latina. Por ejemplo, la cantidad de dinero (cuatro billones y medio de euros) entregados a la banca de diferentes países en el mundo para solucionar los problemas financieros creados por sus propias prácticas especulativas, y permitidas por los gobiernos de los distintos países afectados, sería suficiente para paliar el hambre en el mundo 92 veces (Oliveres, 2012), hambre que se lleva 60.000 vidas cada día en el planeta. Aquí no es posible hablar ni siquiera de que se violenta el trabajo, la tierra o la vivienda, siguiendo a Hobbes, porque es la vida la que es robada.

En este sentido, Locke (1995) mantenía que el hombre debe conservarse a sí mismo en virtud de la ley fundamental de naturaleza, primando la defensa de los inocentes. Pero los países que sufrieron las mayores

agresiones coloniales, fundamentalmente en África y América del Sur, fueron saqueados durante siglos y aún padecen, en la actualidad, de políticas externas o internas que afectan muy negativamente a su ciudadanía. La población de esos países no estaba “presente” en el momento de la “firma”. Entonces, ¿quién “firmó” por ella?. En un momento histórico en que tenemos información, capacidades y materiales más que suficientes para que todas las personas se puedan desarrollar en plenitud, no poder hacerlo por causa de las asimetrías contractuales es un error sistémico que anula cualquier base de paz democrática.

El capital como falsa firma de los contratos sociales

El Contrato Social, como acuerdo (explícito o implícito, impuesto o acordado) pactado por los miembros de un grupo, lleva asociado, entre otras cosas, que estos renuncien a parte de su libertad personal, la cual proviene del Estado de Naturaleza, cediendo, por ejemplo, el uso privado de la fuerza ante una autoridad, para así obtener paz, seguridad y expectativas de beneficio mutuo. Ese pacto o contrato otorga a la ciudadanía legítimos deberes y derechos que pasan a ser regulados por el órgano competente, mediante distintas constituciones, convenciones y leyes.

Es importante tener en cuenta que, cuando hablamos de contratos sociales, es necesario saber si son sólo una construcción filosófica o también una realidad social. Hume (1988), por ejemplo, ridiculizó la idea de que sean reales y cuestionó el valor que los acuerdos imaginarios puedan tener para explicar las obligaciones políticas. La mayoría de autoras/es del contrato admiten que casi nunca se da un acto explícito de acuerdo en una comunidad, pero todo acuerdo está implícito cuando los miembros de la sociedad participan en determinados actos por los que dan su consentimiento tácito al régimen de gobierno, y por lo que renuncian a ciertas libertades para cohabitar en armonía.

Dentro del contractualismo, la corriente filosófica del utilitarismo fue decisiva en las configuraciones de las sociedades en los últimos siglos. Filósofos como Hume, Smith, Bentham y Stuart Mill fueron firmes defensores de esta teoría, basada en el principio de que la justicia se consigue cuando la sociedad está correctamente ordenada, y esto sucede cuando las instituciones sociales más importantes se ordenan de forma que obtienen el mayor equilibrio neto de satisfacción, distribuido entre todos los individuos pertenecientes a ella. Así, el principio fundamental de justicia sería la maximización de la utilidad del colectivo, o sea, que el bienestar de una sociedad depende de la suma del bienestar de sus integrantes.

En los contratos que fueron la base para las primeras teorías sólidas sobre el mismo, las personas afectadas por él eran mayoría, comparadas con aquellas que se constituyeron en partes contratantes “oficiales”. Estas personas pertenecían a una minoría, por lo que la diversidad no estaba presente y no había una justa distribución de derechos. Sólo hombres adultos y “ciudadanos” (lo cual estaba muy relacionado con la alta clase

social y ese sexo), y organizaciones formadas por ellos, podían aspirar, por ejemplo, a las garantías legales de la época. Las/os demás, mujeres, menores o minorías étnicas, entre otros, vivían en esa sociedad y no figuraban como titulares de la misma para los derechos, pero sí para los deberes, pues eran fundamentales para el funcionamiento del sistema productivo, entre otros.

Hobbes (1984) defendió que, en estado político, la garantía de la no violencia del ser humano viene derivada de la coerción. Es el Leviatán, el Estado, la institución necesaria para resolver el problema humano de la convivencia y el orden social ya que, con un poder superior, los humanos pueden optar a convivir, algo que no conseguirían por sí mismos, beneficiándose así de la vida en sociedad.

Para Locke (1995), todas las personas son fundamentalmente iguales, algo a lo que otorgó carga moral al eliminar las subordinaciones entre las mismas siempre que formen parte del contrato. Pero, la línea de la teoría clásica consideraba que los seres humanos que podían formar parte del contrato eran hombres adultos y ciudadanos. Además, entendía la implantación de la ley como un modo de preservar y mejorar nuestra libertad, porque veía la vida en sociedad como un modo de proteger aquello que en el estado de naturaleza corre peligro, como es la paz o la propiedad. Así, sostenía que:

[...] la finalidad de la ley no es abolir o restringir, sino preservar y aumentar nuestra libertad. [...] Pues la libertad consiste en estar libre de la violencia de los otros, lo cual no puede alcanzarse donde no hay ley. (Locke, 1995, p. 95).

Por su parte, Kant (2006) basaba su idea de contrato en el beneficio mutuo entre las partes. Avanzó en la concepción del contrato social con un renovado concepto sobre la moral, con la creencia de que los seres humanos deben ser tratados siempre como fines y nunca como medios:

El hombre, como todo ser racional, existe como fin en sí mismo, no solamente como medio para el uso arbitrario de ésta o aquella voluntad, sino que debe considerarse en todas sus acciones... al mismo tiempo como un fin. (Kant, 2006, cap. 2).

A pesar de que abordó en su moral el problema de las personas dependientes, Kant argumentaba que las partes del contrato deben "aportar" en el sentido defendido por el beneficio mutuo, quedando al descubierto la problemática de las personas que no están capacitadas para contribuir.

Rousseau (1993) partió de la tesis que supone que todos los hombres nacen libres e iguales por naturaleza, y sostuvo que el pacto social convierte en iguales a los hombres por convención y derecho. Pero, como Locke, se refiere a los "hombres" que disfruten de independencia social, dejando nuevamente a todo el resto de población "fuera". Formuló en los siguientes términos su idea del pacto social: "Cada uno de nosotros pone en común su persona y todo su poder bajo la suprema dirección del beneficio general,

recibiendo a cada miembro como parte indivisible del todo.” (Rousseau, 1993, p. 47).

Contrastando con estos autores clásicos, las formas de contractualismo más contemporáneas son modelos que tienden más a la equidad o a la mutua aceptabilidad de todo tipo de personas, y no están tan centrados en el beneficio mutuo. Así, la idea principal de la teoría de Rawls (2002) es de que los principios de justicia son el resultado de un acuerdo original. El acuerdo sustituye a la noción tradicional de contrato, y a ese acuerdo llegarían personas libres y racionales interesadas en promover sus propios fines en una situación inicial de igualdad (posición original).

La teoría rawlsiana es más inclusiva que las tradicionales con respecto a personas de todo tipo, pero su concepto de “racionales” es problemático en relación a las personas con necesidades específicas y a los animales no humanos, debido a la presencia de la idea de beneficio mutuo en su teoría, ya que, al contrario de Nussbaum (2006), por ejemplo, descarta toda presunción de altruismo o benevolencia. Para Nussbaum, la forma correcta de fundamentar la igualdad moral no pasaría por ninguna supuesta igualdad de facultades, porque las partes del contrato no tendrían nunca igualdad en ese sentido.

Así, las personas afectadas por el mismo deben ser libres, iguales y no necesariamente independientes, ya que muchas de ellas no son autosuficientes, como las de corta y avanzada edad, las que tienen problemas psíquicos o físicos, o los animales no humanos. La defensa del altruismo frente al beneficio mutuo es clave para un funcionamiento contractual justo, básico para la cooperación social. En esta dirección, Sen (2010) argumenta que el contractualismo clásico estaba basado en la aplicación coactiva del acuerdo, mientras que el moderno lo estaría en la voluntad de todos los humanos, en lo pactado. Habría así dos grandes maneras de proponer el éxito de beneficios mutuos a través de la cooperación: contratos sociales o con normas sociales que evolucionan hacia la voluntariedad.

El estado de crisis en el que se encuentra el contrato en nuestros días es destacado por Santos (2007), ya que éste fue y es víctima de un falseamiento, debido al aumento en las restricciones de los derechos de una parte de los contratantes. Señala al respecto dos conceptos clave: *post-contractualismo*, que se refiere a que grupos e intereses incluidos hasta ahora, son excluidos; *precontractualismo*, que se refiere al bloqueo de entrada a grupos que antes tenían la expectativa de hacerlo. Estos dos conceptos están ligados a la contemporaneidad por medio del consenso liberal, que se sostiene sobre cuatro pilares (Santos, 2002): 1) Consenso económico neoliberal; 2) Consenso del Estado débil; 3) Consenso democrático liberal (democracia “formal” y no real); 4) Consenso del primado del derecho y de los tribunales.

Esos desequilibrios y la falta de coherencia democrática provocadas por las élites conducen a la “desocialización de la economía”, entendida como la desregulación de las transacciones económicas en beneficio del capital, dejando sin amparo a las personas más desfavorecidas.

Por razones como las analizadas, se puede pensar que la cuestionable “paz social”, fruto tantas veces de contratos no legítimos en todo el mundo,

es más parecida a un estado de forzada calma que a una situación de natural tranquilidad derivada de la justicia en ellos. Es, por tanto, una paz artificial, al estilo de la "Paz Romana" (*pax romana*), que fue el período de tensiones y guerras impuesto por el Imperio Romano a los pueblos que estaban bajo su dominio. Después de la caída del Muro de Berlín, y con el comunismo derrotado como bloque, el vencedor reclamó sus derechos a través de una paz estable, que no es otra cosa que la tranquilidad derivada de la imposición de sus postulados, aunque la propia paz sea la sacrificada. Y es la idea de contrato social, como en el pasado, la utilizada nuevamente para legitimar las asimetrías de poder propias de nuestra época, la encargada de diseñar la *pax capitalis*.

En muchos de los denominados países democráticos, donde la crisis económica está azotando fuerte, sobre todo a los sectores sociales que poco tienen que ver con su origen, incluso la paz social impuesta está corriendo serio peligro. Asistimos en 2011 a fenómenos de importancia planetaria, tales como la *Primavera Árabe*, el *15M* u *Occupy Wall Street*, que muestran claramente que se está rompiendo, también, el Contrato Social impuesto, la "pax" del imperio.

Muchos de estos movimientos sociales tienen en el anticapitalismo un nexo común, y están poniendo a prueba la estabilidad hegemónica con sus acciones, postulados e iniciativas, con la participación realmente pacífica como señal diferenciadora. Pero las manifestaciones y concentraciones legales son reprimidas con contundencia por las fuerzas de seguridad de los distintos países, porque tal y como defendía Arendt (1998), la violencia y el terror son fundamentales en el sistema para mantener el *statu quo*. Cumplen la doble función de demostración de la supuesta verdad, y de castigo frente al desvío de las normas y leyes de la propaganda.

Necesitamos salir de la artificial *pax capitalis* construyendo otra distinta, auténtica, que sea la hija legítima de la justicia social. Distintas sociedades en el mundo reclaman que todas las figuras humanas afectadas por los contratos sociales tienen que estar incluidas, en todas sus variedades, y no sólo las de la monocultura del poder. Más allá del beneficio mutuo, el altruismo y la búsqueda del bien y justicia para todas las personas (dependientes o no) y animales no humanos deben tornarse en nueva pieza clave de un contrato distinto, en el que la justicia social sea objetivo y herramienta al mismo tiempo, para que el contrato tenga legitimidad y duración.

Una educación que forme para conseguir acuerdos en red y no contratos parciales

Todos los autores clásicos del contrato dieron una importancia decisiva a la educación a la hora de cambiar las cosas en lo social. Hobbes (1984) defendía que el ser humano vive bien en sociedad gracias a la llegada de la educación y no por naturaleza. Locke (1995) partió de la idea de que no hay principios innatos en la mente y que son la educación, la razón, el

aprendizaje o la política las que construyen los principios. Kant (2006) puso en las manos de la educación la labor de crear y alimentar valores como la bondad, la amistad, la belleza, la solidaridad, que son, según él, cuestiones que tienen que ser aprendidas y que no vienen dadas. Rousseau (1993) consideraba a la educación como el camino idóneo para formar ciudadanía libre consciente de sus derechos y deberes en el nuevo mundo que estaba por nacer.

En las teorías clásicas de estos autores, existen elementos morales que están levemente presentes. Pero la moralidad es una cuestión que puede jugar un papel decisivo a la hora de defender modelos educativos inclusivos y basados en el altruismo y la solidaridad, a través de un camino alternativo al del dominio utilitarista de la *pax capitalis*. En modelos contractuales contemporáneos, como el propuesto por Nussbaum, la carga moral es mayor y por lo tanto se apoya más en asuntos derivados de los derechos naturales, es decir, prepolíticos y no contractuales. Su teoría "utiliza una concepción política de la persona como un animal social y político, cuyo bien es irreductiblemente social y que comparte fines complejos con otras personas en muchos niveles" (Nussbaum, 2006, p. 166). Así, el bien de las demás personas sería también mi propio bien. Siguiendo esta dirección propuesta por la autora, es posible hacer el ejercicio de reflexionar sobre cómo podría ser el Contrato Social hoy en día según este modelo y con respecto a la educación:

1. El cumplimiento de unas circunstancias de la justicia: según las cuales las partes asumen el contrato porque les interesa a todas. Pero es fundamental saber por qué asumen las partes el contrato, si es por voluntad propia, necesidad o imposición. En los contextos educativos, como en el social, el equilibrio de poder entre las partes no suele ser una realidad, y son mayoría los casos en que, por ejemplo, el alumnado y familias no disponen de espacios para expresarse o tomar decisiones, y el miedo a la represalias es con frecuencia suficiente para que las partes dominadas no acaben con esa paz impuesta.

2. Partes libres, iguales e independientes: alumnado y familias (entre otros) son dependientes de las partes fuertes del contrato, las que organizan políticas educativas, editoriales o la dirección de los centros. Así, no disfrutan de completa libertad e igualdad necesarias para su inclusión en condiciones equitativas dentro del mismo, por su clara dependencia.

3. El beneficio mutuo como finalidad de la cooperación social: el altruismo y la búsqueda del bien y justicia para las demás personas (dependientes o independientes) son posturas que incluyen este nuevo tipo de contractualismo, y que fueron tradicionalmente descartadas por las/os filósofas/os como elemento central del Contrato Social. La cuestión primaria aquí es la pertenencia a la condición humana, no tanto la capacidad de contribuir socialmente. Así, estudiantes y familias, aunque tuvieron menos posibilidades de contribuir en ese contrato educativo, deberían ser parte integrante y protagonista del mismo, bajo este tipo de parámetros.

Los sistemas educativos son una parte esencial para el establecimiento de los contratos sociales, y además podemos visualizarlos como contratos

en sí mismos, compuestos de partes con intereses enfrentados en muchos momentos.

Para poder llegar al acuerdo que da paso al contrato, es interesante saber a qué tipo de libertades renuncia cada parte para conseguir la deseada armonía en la convivencia. El contrato puede estar alterado o no funcionar bien porque haya una descompensación de libertad, igualdad e independencia entre las partes que lo componen. Con esta situación corremos el riesgo de que, por falta de cumplimiento del contrato por una de las partes, las otras estén en constante tensión. La desconexión de los estudiantes con los contenidos, procedimientos y actitudes formales y tradicionales, las muestras de problemas de convivencia en los centros educativos, o la visión de que estos son más un requisito para satisfacer demandas sociales que lugares donde fluya un conocimiento vivo, interactivo y cambiante, pueden ser muestras de que el contrato no está equilibrado y de que hay problemas de convivencia dentro de él, que existe una imposición de la paz.

Este modelo desequilibrado entre las fuerzas diseña así un contrato falseado, de pseudoestado de naturaleza. Es por eso que, atendiendo a exigencias democráticas y de justicia social, se hace necesario un pacto que sea más equitativo, justo y válido para las partes que lo componen, y sobre todo para aquellas más desfavorecidas en él.

Conflictos como los señalados, así como la constante percepción social de que las cosas no funcionan como deberían dentro de numerosas esferas educativas a lo largo del mundo, brindan información sobre esas situaciones que necesita ser analizada. Siguiendo características básicas de la teoría del contrato, mediante éste deberíamos poder garantizar en buena medida la paz y armonía dentro de las escuelas e instituciones de las que dependen, para poder cohabitar con la seguridad de poder llevar una vida acorde con las necesidades de todas las comunidades educativas.

La violencia, la falta de redistribución en los recursos, la exclusión educativa o la competitividad son sólo algunos ejemplos de un estado de naturaleza encubierto (en el peor de los sentidos clásicos del concepto) que se da con demasiada frecuencia. Con enormes y crecientes situaciones de injusticia y falta de equidad dentro y fuera de las aulas, la estabilidad del Contrato Social que abriga esas condiciones debería ser puesta en tela de juicio, ya que sin justicia no puede haber paz social, y sin paz no hay motivos para tener que cumplir el contrato. Paz a la que, curiosamente, deberíamos llegar mediante el conflicto político, o dicho de otro modo, a través de la politización de las prácticas socioeducativas, cuestionando la pretendida asepsia y neutralidad de la *pax capitalis*, esa otra paz impuesta. Además de esto, podríamos plantear en este contexto que, algunos elementos propios del estado de naturaleza como los derechos prepolíticos, puedan ser interesantes para encontrar esa otra paz social. Así, recurrir a derechos derivados de la pertenencia a la especie humana, según los cuales podríamos tener garantizadas una serie de capacidades básicas para ser felices y desarrollarnos (Nussbaum, 2006) sería una radical forma de inclusión social y educativa.

Para alcanzar ese estado es necesario intentar avanzar apostando por formación humana, ética, solidaria, actual, de calidad, y sobre todo crítica, y que recoja las necesidades del alumnado, de modo que haya un acuerdo en el contrato por aceptación de las condiciones y no por coerción. Este último punto es necesario para evitar la desconexión del estudiantado de lo que sucede dentro de las escuelas y las aulas, para lo cual necesita gozar de autonomía y cuotas de participación efectiva dentro de los diferentes consejos y asambleas escolares, para legitimar así un Contrato Social dentro de los muros de los centros que es constantemente debilitado por la ausencia de equidad participativa entre los diferentes colectivos.

Apostando por ese tipo de educación, ésta podría obtener sus raíces epistemológicas de fuentes diversas, de forma que se ejercite una filosofía inclusiva de los saberes y que tenga sus principios fundamentados en modelos contractuales fuertemente basados en la solidaridad y la benevolencia, para lo cual es necesario volver a afrontar las cuestiones morales con valentía a la hora de hacer frente a las lógicas utilitaristas.

En este sentido, Santos (2007) sostiene que la enorme diversidad del mundo no es atendida por su diversidad epistemológica, que está por ser construida a través de lo que denomina Ecología de Saberes. Es fundamental en ella el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos para construir una nueva forma de percibir el mundo, a través por ejemplo, del estudio de las injusticias y la historia de la dominación, así como de posibles caminos de comprensión y colaboración para su solución.

Una educación comprometida con otra forma de acordar, de pactar entre seres humanos para convivir, tiene que tener estos elementos muy en cuenta. El respeto y valoración de diferentes formas de ser, conocer y aprender es fundamental para una paz social verdadera y no impuesta, una paz basada en la justicia epistemológica.

Para conseguir objetivos tan ambiciosos debe haber una respuesta educativa a los desafíos que presenta la globalización capitalista. Una educación entendida desde la radicalidad democrática puede tener como soporte la perspectiva de red, con características constituyentes como la participación real de toda la comunidad educativa, la multiplicidad epistemológica, la inclusión educativa, la horizontalidad y la participación democrática, la solidaridad, el altruismo, la bondad, etc., y donde la justicia curricular sea protagonista (Torres Santomé, 2011, p. 11):

El resultado de analizar el currículum que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a la necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático.

Esa educación debe beber de las experiencias sociales para aprender nuevos modelos de organización, más acordes con el tiempo en el que tiene

que intervenir y con los objetivos deseados para crear una vía alternativa a la *pax capitalis*. Desde la perspectiva de la complejidad, Escobar (2004, p. 650) señaló una serie de características sobre los movimientos sociales contemporáneos y su forma de organizarse en malla o red, que pueden ser muy pertinentes para estas nuevas formas de organización educativa: la malla no puede ser jerárquica, es autoorganizada y maleable; existe un doble desafío: defensa de lo local para su expresión y la reestructuración de los mundos locales por la cultura global; el carácter político de la malla apoya buena parte de su peso en las intersecciones de las identidades diversas conformantes; los resultados de las prácticas de las mallas pueden ser encuadrados como la creación de configuraciones alternativas de cultura, economía, naturaleza e identidad, que no se subordinan a los principios organizativos neoliberales y modernos.

Por la propia idiosincrasia estructural de las redes, éstas necesitan de un tejido conectivo no sólo amplio, sino infinito, no sólo equilibrado a nivel participativo, sino horizontal, no sólo con presencia parcial de sus nodos, sino global y constante. El tejido social en red requiere de conexiones y coordinación para funcionar, y dentro de éste se debe encuadrar la educación como elemento catalizador de las mismas. Puede ser una senda a seguir por la propia educación para caminar con coherencia en las democracias participativas y la justicia social. Para ello, la escuela debe salir y tejer alianzas y conexiones, compartiendo el trabajo de educar con un conjunto de personas y organizaciones también presentes en la vida del alumnado, tales como ONGs, cooperativas, sindicatos, bibliotecas, asociaciones ciudadanas, etc., al mismo tiempo que dentro de ella se elaboran proyectos necesarios para el resto del tejido social.

La red implica que lo que sucede en un nodo afecta a todo el conjunto de la misma, de forma que la actuación coordinada es imprescindible a la hora de intervenir en ella. En un mundo cada vez más complejo y en el que la estancamiento tanto epistemológica como procedimental está siendo cuestionada, la defensa de las relaciones complejas entre saberes, personas y/o instituciones parece una expresión más del tejido en red. En él, el concepto de hibridez (Bhabha, 2011), es decir, lo referido a lo que no puede ser situado en categorías sociales y que se esconde de las mismas desde la asunción de su complejidad, desde la diferencia, se postula como esencial.

Diferentes nodos en la sociedad o en la educación, o lo que es lo mismo, diferentes personas, grupos o instituciones podrían explotar su complejidad interna, valorándola en lugar de renunciar a ella. Es por esto que, para este modelo de educación en red, necesitamos alumnado que forme y profesorado que aprenda, familias que enseñen y educadoras/es que amen y cuiden, políticas/os que eduquen y educadoras/es que politicen...

La organización de la educación y el conocimiento en red, y la importancia de la conexión de creencias o informaciones por medio de nodos que actúan como unión, mezcla y reelaboración de todas ellas, es una forma de organización propia del avance del conocimiento y del tipo de sociedad que está siendo construida, de forma que es adoptada tanto por aquel que es denominado alternativo como por el hegemónico, por lo que surge una

nueva forma de orden global, un imperio (Negri; Hardt, 2004), una red de poder que contribuye con otro tipo de soberanía. A la vez, la educación tiene en esta vía alternativa de conocer y de organizarse, una herramienta indispensable tanto para su coherencia interna como para su colaboración en la construcción de nuevos pactos sociales horizontales.

Cuestiones como las planteadas indican la necesidad de experimentar, intentar o apostar por otra forma de relacionarnos y de percibir el mundo. Pensar, investigar y educar en red exige, entre otras cosas, la posibilidad de probar múltiples y diversos caminos, la inexistencia de jerarquías o la vía de la multidisciplinariedad (Alves, 2001). Desde esta diferente forma de entender el conocimiento y la educación, estaríamos cumpliendo con dos requisitos:

1. El de la *justicia epistemológica*: la complejidad del mundo sólo puede aspirar a ser percibida por la diversidad y trabajo conjunto de los saberes de la humanidad, asumiendo su interconexión pasada y presente, su mutua dependencia y su necesaria independencia de la creación a posteriori de las jerarquías de poder entre las personas y los grupos humanos. Por lo tanto, el rigor y la seriedad a la hora de educar demandan un tratamiento serio de las diferentes realidades a través de conocimientos diversos.

2. El de la *justicia social*: cuando hablamos en serio de sociedades democráticas no podemos permitir su definición y comprensión a través de una educación jerarquizada y no participativa. Una educación que aspire a ser coherente con un sistema realmente democrático en el que esté inserta, no puede tejer un camino con métodos unidireccionales y homogéneos; no puede ser democrática, en definitiva, sin la negociación, la comprensión y el diálogo. La justicia social y la democracia necesitan para su buen funcionamiento de formas de educar acordes con lo que demandan intrínsecamente.

Conclusiones

Para poder entender mejor la contemporaneidad es necesario romper la barrera que separa las herramientas conceptuales del Contrato Social y del Estado de Naturaleza. Vivimos en sociedades crecientemente complejas y en las que las explicaciones dicotómicas habitualmente fracasan, por lo que asumir el reto de entenderlas desde la intersección de perspectivas se antoja no sólo como un ejercicio de responsabilidad democrática, sino también como un requisito indispensable para cumplir esta tarea con rigor.

Contextos sociales temporalmente estructurados en los que reina el caos, y supuestos estados de naturaleza donde es posible encontrar una cierta armonía, conforman muchas de las realidades de nuestro mundo. Denominamos como *pacíficas* sociedades enfermas desde posiciones de radicalidad democrática por tener una estructuración social y legislativa ya instalada, al mismo tiempo que consideramos enfermas experiencias sociales democráticamente satisfactorias por el hecho de no contar con

ella. La actual crisis capitalista nos ofrece la posibilidad de penetrar en estas contradicciones para hacerles frente.

Para llevar a cabo esta tarea de aprendizaje, es necesario contribuir desde la educación en el juicio crítico hacia esa forma de entender el mundo, utilizando para ello la idea de red, que además de ser un objetivo a perseguir como forma de estructuración socioeducativa, puede ser también un camino de expresión de la propia calidad democrática.

Bibliografía

ALVES, N. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.) *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ARENDT, H. *Los orígenes del totalitarismo*. Madrid: Taurus, 1998.

BHABHA, H. *O bazar global e o clube dos cavalheiros ingleses: o entrelugar das culturas*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

CASTRO GARCÍA, M. Violencia escolar y victimismo general. *Rebelión*. Disponible en: <<http://www.rebelion.org/noticia.php?id=39688>>. Acceso el: 7 mayo. 2014.

ESCOBAR, A. Atores, redes e novos produtores de conhecimento: os movimentos sociais e a transição paradigmática nas ciências. In: SANTOS, B. de S. *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004.

HOBBES, T. *Leviatan, o la materia, forma y poder de la República Eclesiástica y Civil*. Madrid: Sarpe, 1984.

HUME, D. *Tratado de la naturaleza humana*. Madrid: Tecnos, 1988.

KANT, I. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Tecnos, 2006.

LOCKE, J. *Segundo tratado sobre el gobierno civil*. Barcelona: Altaya, 1995.

NEGRI, T.; HARDT, M. *Prefacio: vida en común: multitud. guerra y democracia en la era del imperio*. Madrid: Debate, 2004. 464 p.

NUSSBAUM, M. *Las fronteras de la justicia*. Barcelona: Paidós, 2006. 448 p.

OLIVERES, A. Se da a la banca 92 veces lo que se pide para erradicar el hambre en el mundo. El Correo. Disponible en: <<http://www.elcorreo.com/vizcaya/v/20120521/guipuzcoa/arcadi-olivares-banca-veces-20120521.html>>. Acceso el: 7 de mayo. 2014.

RAWLS, J. *La justicia como equidad*. Madrid: Tecnos, 2002. 288 p.

ROUSSEAU, J. J. *Contrato social*. Madrid: Espasa Calpe, 1993. 170 p.

SANTOS, B. de S. *Reinventar a democracia*. 2. ed. Lisboa: Gradiva, 2002. 75p.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 78, p. 3-46, out. 2007.

SEN, A. *La idea de la justicia*. Madrid: Taurus, 2010. 470 p.

TORRES SANTOMÉ, J. *La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata, 2011. 312 p.

Carlos Riádigos Mosquera é doutor em Educação na área de Currículo (2014) pela Universidade de A Coruña (UDC), Galiza, Espanha. É pesquisador na área de Educação em Teoria Geral de Planejamento e Desenvolvimento Curricular, com trabalho específico em justiça social, novas tecnologias/redes sociais, movimentos sociais, e análise de material curricular na Faculdade de Educação da Universidade de A Coruña (UDC), Espanha, e na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Brasil.

carlos.riadigos.mosquera@udc.es

Recebido em 12 de maio de 2014.

Aprovado em 14 de agosto de 2014.

Montaigne: a fundamentação da educação nos moldes céticos e estoicos*

Gustavo Araújo Batista

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/296711269>

Resumo

Afirma-se que a filosofia de Montaigne, sob a perspectiva educacional, oferece a possibilidade de uma pedagogia pautada no ceticismo intelectual e no estoicismo moral. Em virtude da necessidade de aproximar filosofia e educação, demonstra-se a aplicabilidade do pensamento filosófico de Montaigne à reflexão educacional, apresentando uma visão panorâmica da sua vida e de seus *Ensaios*. O referencial teórico desta pesquisa bibliográfica é o materialismo histórico-dialético.

Palavras-chave: ceticismo; educação; estoicismo; filosofia; Montaigne.

* O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Observatório de Educação (Obeduc) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig).

Abstract

Montaigne: the foundation of education in the skeptic and stoic molds

The main result of this article is the affirmation that Montaigne's philosophy, thought under an educational perspective, offers the possibility of a pedagogy based on intellectual skepticism and moral stoicism. Justified by the necessity of nearing philosophy and education, the objective is to demonstrate the applicability of Montaigne's philosophical thought to the educational reflection, offering a panoramic view of his life and of his Essays. The theoretical reference of this bibliographical research is the historic-dialectic materialism.

Keywords: skepticism; education; stoicism; philosophy; Montaigne.

Introdução

Este artigo tem como principal propósito tratar da perspectiva educacional presente no pensamento filosófico de Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592), em cuja obra capital, *Ensaaios*, ao discorrer sobre os mais variados temas, discute a educação, seja para reprová-la nos moldes em que era praticada em sua época, seja para sugerir como a considerava correta.

Desse modo, aqui se propõe esboçar os tópicos principais do pensamento do ensaísta francês, à guisa de oferecer uma compreensão geral de sua filosofia e, particularmente, de suas ideias acerca da educação.

A título de facilitar a abordagem encetada pelo presente texto, será feita uma explanação sumária de sua trajetória existencial, bem como da classe social à qual pertencia. Depois, será feito um levantamento dos conceitos gerais do seu pensamento, posto que tal exercício será a chave para a interpretação de suas reflexões de ordem educacional. A razão de tal abordagem repousa no materialismo histórico-dialético segundo Lucien Goldmann (1913-1970), referencial teórico-metodológico selecionado para a elaboração desta pesquisa. Goldmann pondera que:

O pensamento é apenas um aspecto parcial de uma realidade menos abstrata: o homem vivo e inteiro. E este, por sua vez, é apenas um elemento do conjunto que é o grupo social. Uma ideia, uma obra só recebe sua verdadeira significação quando é integrada ao conjunto de uma vida e de um comportamento. Além disso, acontece frequentemente que o comportamento que permite compreender a obra não é o do autor, mas o de um grupo social (ao qual o autor pode não pertencer) e sobretudo, quando se trata de obras importantes, o comportamento de uma classe social. (Goldmann, 1967, p. 7).

A importância de Montaigne para se pensar a educação repousa precisamente em seu ceticismo, ou seja, na opção teórica segundo a qual

não se deve aceitar facilmente nem praticar incondicionalmente tudo aquilo que se propugna certo, já que o raciocínio é aleatório: “Raciocinamos ao acaso e inconsideradamente, diz o Timeu de Platão, porque, como nós mesmos, é a nossa razão grandemente influenciada pelo acaso” (Montaigne, 2004a, p. 256). Em assim argumentando, sua mensagem é bem clara e precisa: se nosso julgamento é relativo, isso significa que nossa opinião é circunstancial, motivo pelo qual algo que seria adequado em certa situação, seria igualmente inadequado em outra e vice-versa; o mesmo aplica-se àquilo que se considera benéfico ou maléfico, porquanto:

O mercador só faz bons negócios porque a mocidade ama o prazer; o lavrador lucra quando o trigo é caro; o arquiteto quando a casa cai em ruínas; os oficiais de justiça com os processos e disputas dos homens; os próprios ministros da religião tiram honra e proveito de nossa morte e das fraquezas de que nos devemos redimir; nenhum médico, como diz o cômico grego da antiguidade, se alegra em ver seus próprios amigos com saúde; nem o soldado seu país em paz com os povos vizinhos. Assim tudo. E, o que é pior, quem se analise a si mesmo, verá no fundo do coração que a maioria de seus desejos só nascem e se alimentam em detrimento de outrem. (Montaigne, 2004a, p. 114-115).

Imbuindo-se de tal perfil de pensamento, Montaigne ensinaria que a educação é um objeto constantemente passível de revisão e de desconfiança: de revisão, por tratar-se de uma prática que precisa ser ininterruptamente repensada, seja em seus princípios, seja em seus fins, ou mesmo em seus métodos, os quais não são imutáveis, tampouco infalíveis; de desconfiança, por ser um objeto cujos efeitos podem ser opostos àqueles que são dele esperados, isto é, efeitos danosos ao invés de proveitosos, uma vez que o ensaísta defende que não se deve ingenuamente deixar-se convencer pelo que quer que seja, por mais sedutor ou simpático que pareça:

Não é sem motivo que atribuímos à simplicidade e à ignorância a facilidade com que certas pessoas acreditam e se deixam persuadir, pois penso ter aprendido outrora que acreditar é por assim dizer o resultado de uma espécie de impressão sobre a nossa alma, a qual a recebe tanto melhor quanto mais tenra e de menor resistência: “Assim como o peso faz pender a balança, assim a evidência determina o espírito”. Quanto mais a alma é vazia e nada tem como contrapeso, tanto mais ela cede facilmente à carga das primeiras impressões. Eis porque as crianças, o povo, as mulheres e os enfermos são sujeitos a serem conduzidos pela sugestão. Por outro lado, é tola presunção desdenhar ou condenar como falso tudo o que não nos parece verossímil, defeito comum aos que estimam ser mais dotados de razão que o homem normal. (Montaigne, 2004a, p. 174).

A operacionalização da educação torna-se, pois, sob tal perspectiva, uma pedagogia cética, para a qual não existem fundamentos, finalidades, metodologias inquestionáveis ou acima de qualquer suspeita. Montaigne, como um dos representantes modernos da filosofia cética, estabelecendo que em nada se pode confiar cegamente, alega, indiretamente, que não se deve acreditar que a educação tem poderes plenos ou absolutos sobre o desenvolvimento do ser humano, razão pela qual só lhe restaria atuar

no âmbito daquilo que seria, no máximo, provável, baseando-se no que é possível auferir pela vivência, apesar de a probabilidade também não ser algo a que se deva aquiescer sem quaisquer restrições.

Além de seu ceticismo lapidar, Montaigne também oferece de si próprio a imagem de um filósofo estoico, uma vez que, criticando a ênfase desnecessária dada à memorização, muito em voga na prática educativa de sua época, questiona a razão pela qual uma mente em que estão alojados tantos conhecimentos não consegue, em contrapartida, servir-se deles para aprimorar-se moralmente:

Mas como pode ocorrer que uma alma enriquecida de tantos conhecimentos não se torne mais viva e esperta, e que um cérebro vulgar e grosseiro armazene, sem se apurar, as obras e juízos dos maiores espíritos que o mundo produziu? (Montaigne, 2004a, p. 138).

Isso constitui, pois, um grave dano não apenas ao conhecimento, mas também à moralidade, haja vista que esse modo pelo qual se ensina e se aprende, apesar de tornar as pessoas mais doutas, as deixa incapazes de se aperfeiçoarem, não apenas intelectualmente (já que cultivar a memória não implica, necessariamente, desenvolver o intelecto), mas, sobretudo, moralmente:

Pelo modo como a aprendemos não é de estranhar que nem alunos nem mestres se tornem mais capazes embora se façam mais doutos. Em verdade, os cuidados e despesas de nossos pais visam apenas encher-nos a cabeça de ciência; de bom senso e virtude não se fala. Mostrai ao povo alguém que passa e dizei "um sábio" e a outro qualificai de bom; ninguém deixará de atentar com respeito para o primeiro. Não mereceria essa gente que também a apontassem gritando: "cabeças de pote!" Indagamos sempre se o indivíduo sabe grego e latim, se escreve em verso ou prosa, mas perguntar se se tornou melhor e se seu espírito se desenvolveu – o que de fato importa – não nos passa pela mente. Cumpre entretanto indagar quem sabe melhor e não quem sabe mais. (Montaigne, 2004a, p. 140).

Por tal razão, espera-se que as considerações no tocante às ideias filosóficas e educacionais desse autor suscitem reflexões a respeito da problemática da fundamentação teórica da educação, no sentido de conceber a pedagogia como uma atividade que, malgrado os incansáveis esforços especulativos e pragmáticos de seus profissionais, inevitavelmente comporta limites, falhas, preconceitos e imperfeições de diversas ordens, de modo que jamais deverá ser considerada um receituário incontestado ou dogmático para a formação do ser humano, mas sim um guia para seu autoaperfeiçoamento.

Montaigne: o homem e a sua formação

Montaigne descendia de uma família burguesa, os Eyquem, que eram comerciantes de vinho, peixes salgados e pastéis na cidade de Bordeaux (Bordéus), na região sudoeste da França conhecida como Aquitânia.

Começaram modestamente suas atividades que, com o tempo, prosperaram. O mais antigo Eyquem conhecido, cujo nome era Ramon, adquiriu uma propriedade entre Guienne e Périgord, próxima a Bordéus. Embora não fosse uma vasta área, dava-lhe título nobiliárquico. Destarte, tornou-se o primeiro *Seigneur de Montaigne*, por ser este o nome das terras compradas. A partir de então, a família Eyquem ascendeu não apenas economicamente, mas também socialmente, constituindo-se, assim, um exemplo típico do fenômeno da ascensão da burguesia, que, progressivamente, tornava-se a classe hegemônica que protagonizaria o curso da história da civilização ocidental.

Ramon herdou a seu filho Grimon o título e a propriedade. Este, por sua vez, continuou o processo de ascensão social e econômica da família. Tornou-se magistrado civil e casou as filhas com membros da magistratura judiciária; dois de seus filhos tornaram-se advogados e conselheiros no parlamento de Bordéus. Tais acontecimentos, pensados para além do âmbito pessoal e familiar, representam modos pelos quais a florescente burguesia europeia buscava galgar patamares cada vez mais elevados na sociedade, a fim de fazer prevalecer seus interesses. Assim, a classe burguesa, ao conquistar poderio econômico e social, buscava, igualmente, tornar-se politicamente influente e hegemônica, ainda que a expensas de estabelecer laços sanguíneos, seja consigo mesma, seja com a decadente nobreza de origem feudal, que, apesar de caminhar para o precipício da ruína econômica, ainda usufruía poder político e social, o qual interessava à burguesia, a título de expandir e consolidar seu domínio.

O primogênito de Grimon, Pierre, deixou a carreira contábil para se tornar militar, participando de guerras na Itália, e, ao retornar, retomou os negócios comerciais e políticos, além de ocupar-se da vida no castelo de Montaigne, exercendo e ampliando, destarte, a influência conquistada pelos Eyquem há, pelo menos, duas gerações.

Ao se casar com Antoinette de Louppes de Villeneuve, filha de um mercador de vinhos de Toulouse e descendente de uma família judaica de comerciantes luso-espanhóis, formou com ela uma típica família aristocrática de origem burguesa, o mesmo tipo que progressivamente substituía as decadentes famílias nobres de origem medieval, arruinadas pela economia feudal, a qual, sistematicamente, entrava em colapso devido ao advento da economia mercantilista, que auspiciava o advento do capitalismo. Ao se enobrecerem, os Eyquem conjugavam, pois, elementos nobiliárquicos e burgueses, visto que, à guisa de exemplo, adquiriram títulos e propriedades, somando-se a isso o empreendedorismo comercial, próprio do espírito burguês.

A educação dada ao filho Michel é uma prova incontestada da preocupação que seus pais tinham de formá-lo nos mais refinados moldes aristocráticos. Outrossim, Montaigne pode ser tomado como um exemplo de indivíduo para quem uma educação muito bem lapidada tornara-se imperativo, uma vez que, para um recém-aristocrata cuja família havia conquistado posição econômica, política e social de destaque, possuir uma educação aprimorada

ou sofisticada era uma distinção notória, já que era uma forma de ostentar e manter ainda mais seu *status quo*.

Durante a infância, o futuro quarto Senhor de Montaigne recebeu uma esmerada formação, muito bem diferenciada, mesmo para os padrões da mais refinada aristocracia europeia. Sua primeira língua foi, como ele próprio relata, o latim em vez do francês, por ser aquele um idioma de alta reputação, já que era – e ainda é –, ao lado do antigo grego ático, uma língua para eruditos. O ensaísta, antes de relatar a maneira pela qual seu pai havia se empenhado em fazer com que aprendesse tanto a língua do Lácio quanto a da Hélade, declara:

O latim e o grego são sem dúvida belos ornamentos, mas custam caro demais. Pois direi aqui o modo de adquiri-los mais barato que de costume, modo esse experimentado por mim mesmo. Quem quiser que o adote. (Montaigne, 2004a, p. 170).

Destarte, o filósofo aqui anuncia o método que julga mais eficaz para se ensinar e aprender idiomas – expressando sua opinião a respeito do modo por que julga mais adequado processar-se a educação linguística, condenando, assim, a prática de ensino/aprendizagem de línguas por meio da coerção ou da violência –, o qual consiste em forçar o indivíduo a ouvir e a falar servindo-se dele, uma vez que foi graças a isso que adquiriu fluência em língua latina, antes mesmo de tornar-se francófono.

Meu falecido pai, tendo procurado por todos os meios, entre homens de saber e inteligência, a melhor forma de educação, percebia os inconvenientes do método então em uso. Disseram-lhe que o tempo que levávamos a aprender as línguas que a gregos e romanos nada haviam custado era o único motivo por que não podíamos alcançar a grandeza de alma e os conhecimentos dos antigos. Não creio que essa seja a única causa, mas o que importa no caso é a solução que meu pai encontrou. Logo que desmamei, antes que se me destravasse a língua, confiou-me a um alemão, que morreu médico famoso em França e que ignorava completamente o francês, mas possuía perfeitamente o latim. Esse alemão, que meu pai mandara vir de propósito e pagava muito caro, ocupava-se continuamente de mim. Dois outros menos sábios do que ele acompanhavam-me sem cessar quando folgava o primeiro. Os três só me falavam em latim. Quanto aos outros de casa, era regra inviolável que nem meu pai, nem minha mãe, nem criados ou criadas, dissessem em minha presença senão as palavras latinas que haviam aprendido para se entenderem comigo. Em suma, tanto nos latinizamos que a coisa se estendeu às aldeias circunvizinhas onde ainda hoje se conservam, pelo uso, vários nomes latinos de artífices e ferramentas. Quanto a mim, aos seis anos não compreendia mais o francês ou o dialeto da terra do que o árabe. Mas sem método, sem livros, sem gramática, sem regras, sem chicote nem lágrimas, aprendera um latim tão puro quanto o do meu professor, porquanto nenhuma noção de outra língua o podia perturbar. (Montaigne, 2004a, p. 170-171).

Ao expor a eficácia do método com que aprendera latim, Montaigne sai em defesa de uma educação que se faça de maneira mais natural ou espontânea, sem castigos, punições ou coações de quaisquer gêneros, porquanto isso garantiria um aprendizado sólido e duradouro, assim

como tornaria o ensino mais prático ou útil. Outrossim, aqui se nota uma articulação entre o conhecimento e a liberdade, uma vez que educar espontânea ou naturalmente não significa apenas trabalhar disciplinas ou conteúdos de modo tranquilo ou prazeroso; diz respeito, sobretudo, ao exercício livre ou independente da capacidade de o ser humano pensar e expressar-se individualmente, conforme sua vontade.

Destarte, percebe-se que tal postura em relação ao que deveria ser considerado a mais correta forma de educação exprime magistralmente uma das múltiplas facetas do movimento renascentista, segundo a qual saber e ser livre constituem um dos ideais forjados por este espírito da época, o qual enfatizou a imprescindibilidade do conhecimento para a liberdade, da mesma forma que sublinhou a condição pela qual a liberdade não se realizaria sem o conhecimento. Cassirer (2001) pondera que, sobretudo na Renascença:

O problema da liberdade entrelaça-se intimamente com o problema do conhecimento: a concepção de liberdade determina o conceito de conhecimento, assim como, inversamente, a concepção de conhecimento determina o conceito de liberdade. Pois a espontaneidade e a produtividade do conhecimento são o que, em última análise, selam a convicção acerca da liberdade e da força criativa do homem. (Cassirer, 2001, p. 201).

Montaigne, argumentando em prol de uma formação que aliasse conhecimento e liberdade, discute, a exemplo do que percebeu ter ocorrido consigo próprio, a respeito da importância de educar-se de maneira jocosa, ressaltando, assim, o aspecto lúdico do processo educativo, fator que propiciaria, simultaneamente, o aprendizado sem coerção, embora um tanto quanto artificial, e o exercício prático da liberdade. Ainda que tal método lúdico aplicado por seu pai para lhe ensinar a língua grega não lhe tenha sido tão prolífico, não descarta os seus méritos, por tratar-se de um conjunto de procedimentos que lhe franquearam aprender a portar-se livremente, sem prejuízo de seu aprimoramento intelectual e moral, como demonstra a seguinte passagem:

Quanto ao grego quase não o compreendo. Meu pai tentou ensinar-me com método, mas não como habitualmente, antes sob forma de jogo e folguedo. Inscrevíamos as declinações em pedacinhos de papel que dobrávamos e pregávamos ao acaso, à maneira dos que aprendem aritmética ou geometria. Porque entre outras coisas lhe tinham aconselhado que me levasse a amar as ciências e o dever não pela força, mas por minha própria vontade, e que me educasse pela doçura e sem rigor nem constrangimento, dando-me inteira liberdade. E isso até a superstição, porquanto em sustentando alguns que perturba o cérebro tenro da criança acordá-la em sobressalto e arrancá-la ao sono, mais profundo nelas do que em nós, de repente, bruscamente, mandou que me acordassem ao som de algum instrumento, e nunca faltou quem o fizesse. (Montaigne, 2004a, p. 171).

Ao narrar sua própria formação intelectual, seja em seus triunfos, seja em seus fracassos, Montaigne demonstra não se vangloriar dela, uma vez que os princípios cétricos por ele adotados lembravam-lhe constantemente

que nada era absolutamente confiável, razão pela qual seria inútil agarrar-se a um saber que poderia ser facilmente contestado. Mesmo assim, a obra que legou à posteridade revela a invejável erudição por ele adquirida, a qual foi construída pelas reflexões que fazia nutrindo-se da leitura dos filósofos greco-latinos, bem como dos pensadores judaico-cristãos, somando-se a tal o contato com os escritos de autores europeus, contemporâneos seus, o que lhe propiciou uma perspicácia que, por fim, mergulhou sua mente em si mesma, para dela fazer emergir o retrato de um homem que, ao procurar descrever-se a si próprio, acaba por esboçar a própria imagem da natureza humana.

Ademais, a autodescrição por ele concebida converte-se, segundo alega Theobaldo (2008, p. 245), na chave que abre as portas para a educação intelectual e moral do próprio indivíduo, haja vista que:

Montaigne prescreve a experiência que cada um tem de si mesmo como único apoio para orientação de suas ações. Só o voltar-se para si mesmo, para a matéria da própria experiência, é a única maneira de orientar as condutas e de alimentar as reflexões. (Theobaldo, 2008, p. 245).

Em assim sendo, é como se o precípua ensaísta de Bordéus, colocando-se na qualidade de preceptor, dissesse: “Conhece-te a ti mesmo, para te educares”!

Se, por um lado, o ceticismo intelectual de Montaigne adverte que não se deve deixar levar pela sedução do saber, por outro lado, seu estoicismo moral é irredutível, em se tratando de a virtude ser indispensável para o êxito da educação. Quanto a esse quesito, aqui já não resta mais dúvida: sem virtude, impossível ser bem educado; impossível ser útil a si mesmo e aos semelhantes; impossível até mesmo fazer o devido uso de tanto saber acumulado. Por tal motivo, Montaigne ressalta que: “O proveito de nosso estudo está em nos tornarmos melhores e mais avisados” (Montaigne, 2004a, p. 153).

Ao subordinar a formação intelectual à formação moral, a perspectiva de educação proposta por Montaigne revela uma tríplice problemática: o problema do conhecimento, que, por sua vez, vincula-se ao problema da liberdade, o qual, por seu turno, conecta-se ao problema da virtude, da mesma forma que este último se liga ao primeiro. Tais questões não estão, pois, isoladas, porquanto o conhecimento está ordenado à liberdade e à virtude do indivíduo, ou seja, ele conhece a si mesmo para se tornar livre e virtuoso; do mesmo modo, para ser livre há que se buscar o saber e o cumprimento do dever (virtude), o que, por sua vez, tornar-se-á irrealizável sem o mínimo de conhecimento e de liberdade da parte da pessoa humana – eis o triângulo que constitui o cerne do desafio educacional elucidado pelo ensaísta.

A inter-relação conhecimento, virtude e liberdade, expressa por Montaigne, sintetiza seu ideário filosófico-educacional cético e estoico, uma vez que o processo educativo por ele concebido funciona em torno destes princípios:

- a) deve-se ser educado para a sabedoria (ou seja, para se ter conhecimento teórico e prático tanto de si próprio quanto do mundo¹). Este ideal de sabedoria, que funde os aspectos intelectuais e morais, aproxima Montaigne muito mais do estoicismo do que do ceticismo. Ademais, vale aqui ressaltar que, segundo o ensaísta, sabedoria e erudição não são termos intercambiáveis, porquanto:

Um erudito, com seu discurso eloquente repleto de adornos emprestados, até pode disfarçar-se de sábio, mas isto não passa de aparência. A verdadeira sabedoria [*sagesse*] não é erudição, uma vez que poucos são os conhecimentos compreendidos nesta última capazes de incidir no crescimento da alma. Montaigne afasta-se do erudito, daquele que exclusivamente abastece a alma com assuntos e conhecimentos alheios, numa atividade que apenas mobiliza a memória. A verdadeira finalidade da formação está na capacidade de mobilizar, através de variados meios pedagógicos, as condições que conduzam ao exercício do julgamento. (Theobaldo, 2008, p. 41; grifo da autora).

- b) deve-se ser educado para a liberdade (seja nos próprios pensamentos, seja nas próprias ações, sem qualquer tipo de preconceito, limitação ou coação). Conforme frisa Theobaldo, “O que atrai Montaigne ao ceticismo é justamente a liberdade de levar a investigação a qualquer assunto, liberando o julgamento para se exercitar em qualquer direção” (Theobaldo, 2008, p. 90; nota 96). Destarte, esta predileção pelo livre pensamento é convertida no modo em que o ensaísta acredita que o indivíduo deva ser educado, uma vez que uma mente servil, curvada aos preconceitos, ao pedantismo, à superstição, ao fanatismo e a coisas do gênero, somente será inclinada à obediência irracional e à reprodução cega em relação a doutrinas que, além de impedirem o avanço e o aprofundamento do saber raciocinado e do livre pensamento, alimentam a intolerância e o obscurantismo em suas mais variadas formas, jamais derrubando o império da ignorância, algo da humanidade.

- c) deve-se ser educado para a virtude (isto é, para a aquisição do hábito de conduta irrefreável, em se tratando do cumprimento do dever), já que a virtude consiste na justa medida do comportamento, razão pela qual, “Pelo hábito da virtude aprende-se a usufruir de todos os bens da vida de forma regrada, tornando a existência afortunada e natural” (Theobaldo, 2008, p. 50). Consequentemente, mesmo em meio a uma existência repleta de instabilidade ou incerteza, a virtude é, para Montaigne, o porto seguro no qual o indivíduo encontrará o domínio das próprias paixões, a balança na qual fará sua mente repousar em equilíbrio, para que possa portar-se racionalmente, nunca perdendo o senso da medida e da proporção, de maneira que sua existência, por mais breve ou insignificante que seja, ao menos se torne útil ou honrosa, ainda que somente em proveito próprio.

Para que os princípios supracitados sejam realizáveis, torna-se imperativo o recurso à filosofia: “Afinal, a filosofia nos ensina a viver, e o

¹ Montaigne não faz apologias ao conhecimento enciclopédico, muito defendido e difundido em sua época. Ao contrário de uma educação mnemônica e pedante, propõe que:

“Para um filho de família que procura as letras, não pelo lucro (pois um fim tão abjeto é indigno da graça e do favor das musas e, por outro lado, não depende de nós), nem tanto pelas vantagens exteriores que nos oferece, como pelas suas próprias, e para se enriquecer e adornar por dentro, para um rapaz que mais desejaríamos honesto do que sábio, seria útil que se escolhesse um guia com cabeça bem formada, mais do que exageradamente cheia e que, embora se exigissem as duas coisas, tivesse melhores costumes e inteligência do que ciência” (Montaigne, 2004a, p. 151).

aprendiz deve ser convencido de todas essas vantagens e utilidades, sendo incentivado a permanecer junto dela” (Theobaldo, 2008, p. 50). Contudo, não se deve ser tão apressado em tirar daí conclusões irrefutáveis, sobretudo em se tratando de um autor tão sinuoso e sutil como Montaigne, para o qual:

As tendências naturais desenvolvem-se e se fortalecem pela educação, mas não se modificam. Tenho visto milhares de indivíduos voltarem-se para a virtude ou o vício, apesar de uma educação que os deveria impelir para o lado oposto. (Montaigne, 2004b, p. 158).

Desse modo, há que se convir que, malgrado sua apologia à virtude, por defender que a educação deve também girar em torno dela, isso não constitui, por si só, garantia segura de êxito, posto que, além de ser a natureza humana imprevisível, a instabilidade e a incerteza que governam a realidade não a tornam absolutamente confiável, restando que, pela educação, aumentariam apenas as chances de uma existência pessoal mais bem sucedida, embora ausente de certeza de sucesso.

Considerações finais

O ceticismo de Montaigne conduz à constante desconfiança em relação a tudo, inclusive a si mesmo, razão pela qual nunca se deve ficar iludido a seu próprio respeito, o que, inevitavelmente, implica reconhecer a condição de fraqueza e humildade. Em contrapartida, seu estoicismo está direcionado à virtude como aquilo de mais precioso que a educação pode sedimentar no indivíduo, coroando seu exercício da liberdade e nele provando a sabedoria de seus pensamentos e ações.

A filosofia de Montaigne incomoda, uma vez que seu autor não quer em momento algum que se confie incondicionalmente nos poderes do conhecimento, seja ele de que natureza for. Da mesma forma, o ensaísta desfere golpes contra a infalibilidade da razão, apesar de reconhecer a importância e a imprescindibilidade dessa faculdade e também não quer apostar cegamente nos poderes da educação, uma vez que ela é apenas um instrumento de aperfeiçoamento, o que não garante felicidade, tampouco mudança das predisposições naturais individuais.

A educação nos moldes céticos e estoicos, preconizada por Montaigne, consiste em duvidar que a educação, por si mesma, resolva os mais profundos desafios existenciais humanos; em contrapartida, sua proposta educacional não hesita em defender a virtude, porquanto é indispensável para o aprimoramento do próprio ser humano. Ademais, por ela, instaurar-se-á a liberdade humana, posto que um indivíduo virtuoso não terá sua mente subserviente a preconceitos, erros, superstições e coisas do gênero.

A virtude, força que propulsiona o progresso intelectual e moral da natureza humana, é aquilo que liberta de paixões que predisõem ao vício. Consequentemente, por sua senda, a humanidade poderá alçar os patamares mais elevados da sua própria evolução, cuja responsabilidade é inalienável, motivo pelo qual o homem se torna artífice de seu próprio destino. Por isso, a educação cética e estoica de Montaigne é um apelo à busca pela sabedoria,

a qual se orienta para a aquisição da virtude, que, por sua vez, é a chave para a libertação das imperfeições de que padece a condição humana.

Aprender a sabedoria pela dúvida, para elaborar uma idiossincrasia sólida e independente; aprender a cultivar a virtude, para construir uma índole inquebrantável e implacável no cumprimento das próprias obrigações, concernentes às condições nas quais o indivíduo pode se encontrar, a fim de que sua liberdade não se converta em irresponsabilidade libertina: esta é a mensagem do ensaísta e este é um dos múltiplos matizes do espírito de época da Renascença, a qual, reabilitando o ceticismo e o estoicismo (sendo Montaigne um exemplo capital de um e de outro), faz com que seus ideais ecoem até os presentes dias, com muita atualidade, considerando-se a urgência de uma formação intelectual e moral capaz de oferecer à sociedade indivíduos de conduta íntegra e de espírito indagador, pessoas valorosas dispostas a tornar o mundo em que vivem um lugar prazeroso e digno, tanto para si mesmas, quanto para seus semelhantes, promovendo, simultaneamente, um modo de viver em harmonia com o universo.

Referências bibliográficas

- CASSIRER, Ernst. *Indivíduo e cosmos na filosofia do renascimento*. Tradução do alemão: João Azenha Jr. Tradução do grego e do latim: Mário Eduardo Viaro. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 309 p. (Tópicos).
- GOLDMANN, Lucien. *Dialética e cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 235 p.
- MONTAIGNE, Michel de. *Ensaíos*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 2004a. 511 p. (Os Pensadores, v. 1).
- MONTAIGNE, Michel de. *Ensaíos*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Nova Cultural, 2004b. 400 p. (Os Pensadores, v. 2).
- THEOBALDO, Maria Cristina. Sobre o “Da educação das crianças”: a nova maneira de Montaigne. 2008. 258 f. Tese (Doutorado em Filosofia) — Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

Gustavo Araújo Batista, doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professor da Universidade de Uberaba (Uniube), Uberaba, Minas Gerais, Brasil.

mrgugaster@gmail.com

Recebido em 20 de junho de 2013.

Revisado em 13 de fevereiro de 2014.

Aprovado em 25 de março de 2014.

Percepção dos estudantes universitários acerca do acesso à educação superior: um estudo exploratório

Caterine Vila Fagundes

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/310212495>

Resumo

Este artigo tem como objetivo descrever o perfil de acesso dos alunos de diferentes cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a percepção deles sobre a experiência educativa prévia ao ingresso à universidade. Discute-se, ainda, o desempenho acadêmico como indicador de qualidade do acesso à educação superior. Este estudo é do tipo exploratório-descritivo de abordagem quantitativa. Os dados foram obtidos por meio de questionário e procedeu-se ao tratamento estatístico recorrendo ao programa "SPSS" (versão 12.0). Evidencia-se, como resultado da amostra, um regular domínio de competências e habilidades adquiridas que facilitam o desenvolvimento de novas aprendizagens na educação superior. Conclui-se que é iminente a instauração de intervenções na orientação para o acesso à educação superior visando à qualidade do processo educativo.

Palavras-chave: acesso à educação superior; desempenho acadêmico; intervenção pedagógica.

Abstract

Perception of college students about access to higher education: an exploratory study

This article aims to describe the access profile of students from different undergraduate courses at Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) and their perception about their educational experience prior to entering the university. The academic performance as an indicator of quality of access to higher education is also discussed. This study is exploratory, descriptive and quantitative. Data were collected by questionnaire and submitted to statistical treatment, using SPSS (version 12.0). Sample results indicate a regular domain of competencies and skills acquired that facilitate the development of new learning in higher education. It is concluded that an introduction of interventions on the orientation for the access to higher education, aiming at the quality of the educational process, is imminent.

Keywords: access to higher education; academic performance; pedagogical intervention.

Introdução

O prognóstico de que o século 21 promete poder e emprego aos que melhor desenvolverem suas faculdades intelectuais superiores (capacidade de análise, síntese, avaliação, flexibilidade e criatividade) serve de base a propostas que fundamentam a qualidade da educação na adoção de um único modelo curricular/educativo para todos os alunos. Essa premissa respalda-se, também, no estímulo ao modelo ou ao modismo de "educação por competências", termo definido pelo sociólogo e antropólogo Philippe Perrenoud (1999) como a capacidade de agir eficazmente numa determinada situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) segue esse modelo, e configura a escola a partir de quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser (Delors, 1999).

Com o apogeu do processo de globalização econômica neste início de século e, conseqüentemente, a permanente mudança no decurso do desenvolvimento social e pessoal, que resulta da expansão do capitalismo e das profundas modificações nas sociedades contemporâneas com a imposição de novos desafios, a tendência é trabalhar mais intelectualmente, com autonomia e capacidade criativa. Assim, as exigências desta sociedade não estão embasadas somente nos livros, na Internet e nas técnicas, mas fundamentalmente no indivíduo, que deve incorporar essas transformações aos seus valores.

Tal contexto põe em cena a reedição da sexagenária, porém, mais atual do que nunca, teoria do capital humano, que propõe que os investimentos em educação ocupem papel central no progresso das sociedades. Não é novidade que os indivíduos mais escolarizados têm melhor inserção no mercado de trabalho e que tendem a lograr maiores rendimentos financeiros.

A formação superior, atualmente, caracteriza-se por exigir maior empenho dos alunos em seu processo formativo. Também, segundo Mora Ruiz (1999), uma série de fatores socioculturais e econômicos, como o nível educativo e ocupacional dos pais e a existência de um maior ou menor acesso aos ambientes culturais (ou à cultura letrada), condiciona o êxito dos alunos na educação superior.

Na complexidade do problema a ser enfrentado na organização institucional e curricular para acolher maior número de estudantes e, ao mesmo tempo, promover a atualização programática requerida pelos novos tempos da ciência, da cultura e do desenvolvimento social e econômico do Brasil, destacamos, neste estudo, uma questão: como reconhecer a diferente (ou insuficiente) preparação acadêmica da nova geração universitária e trazer esta situação ao planejamento institucional e didático-pedagógico de modo a evitar o baixo desempenho dos estudantes, o abandono dos estudos e, conseqüentemente, desperdícios de recursos públicos e privados com a educação superior?

Neste sentido, o presente estudo – de caráter exploratório, que faz parte de uma pesquisa mais ampla no âmbito de uma tese de doutorado em ciências da educação que consistiu em conhecer os fatores que estão associados ao desempenho acadêmico dos estudantes nos dois primeiros semestres de estudos na universidade – teve por objetivo conhecer alguns aspectos referentes às características dos estudantes que transitam na educação superior, bem como suas percepções sobre a experiência educativa prévia ao acesso à universidade e, assim, produzir conhecimento que permitisse melhor predição, explicação e entendimento dos fatores condicionantes do desempenho acadêmico dos alunos na educação superior no Brasil.

No contexto latino-americano, evidenciam-se iniciativas de realizar estudos sobre a transição ensino médio–educação superior, mas existe a tendência de deixar às instâncias encarregadas pelas estatísticas oficiais a realização desses estudos. Isso faz com que não exista uma articulação entre as investigações nem unanimidade entre os critérios de análise. Essa realidade implica a instauração de novas ações em relação ao acesso ao ensino superior, como a elaboração de planos de orientação acadêmica visando a intervenções para a melhora da qualidade da educação superior.

O acesso à educação superior

O substancial aumento de alunos na educação superior, evidenciado na última década do século 20, especialmente na rede privada, ocorreu sem planificação prévia ou processos efetivos de regulação e avaliação,

questão que colocou em tela de juízo a qualidade da educação. Em paralelo, ocorreu também forte expansão do acesso à educação básica. São mudanças importantes do ponto de vista social e promissoras para o desenvolvimento do País, mas que implicam recepcionar, nas universidades, jovens com perfil sociocultural e educacional distinto, assim como oferecer-lhes conteúdos e condições de aprendizagem significativamente diferentes.

Ao analisarmos o acesso à educação superior a partir da perspectiva do aluno, faz-se pertinente retomarmos o conceito de transição acadêmica, definido pelo grupo de pesquisa TRALS (Transições Acadêmicas e Laborais)¹ (2002, p. 4) como:

[...] o processo iniciado pelos estudantes com a escolha de uma trajetória acadêmica e um futuro campo profissional durante os estudos de Ensino Médio e que culmina com a superação dos créditos matriculados correspondentes a dois semestres de estudos na Universidade.

Este processo, explicam Figuera e Torrado (2002, p. 2), “implica tanto a pessoa que transita como o seu contexto”. De acordo com Cabrera (2005), a transição ensino médio–educação superior comporta um salto qualitativo da educação obrigatória à autônoma, com todas as descontinuidades sociopedagógicas implicadas.

No Brasil, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), os cursos de ensino médio têm como finalidade consolidar e aprofundar, em um período mínimo de três anos, os conhecimentos adquiridos na educação fundamental obrigatória e habilitar o estudante a prosseguir os estudos ou prepará-lo para o exercício profissional de nível técnico.

Podemos mencionar que existe um transcurso contínuo e gradual para o estudante integrar-se ao novo entorno acadêmico. Esse processo tem um caráter de transformação multifatorial devido à intervenção de diferentes fatores sociais, culturais, individuais e acadêmicos que afetam o nível do impacto da mudança no período específico em que ela ocorre, sendo esse impacto mediado pela natureza do apoio disponível e por estratégias de *coping*² com relação às mudanças inerentes ao próprio indivíduo (Schlossberg, 1984).

As características individuais dos estudantes assumem um papel mediador dos efeitos produzidos pelo contexto acadêmico no acesso e na adaptação à educação superior (Pascarella; Terenzini, 1991). Por exemplo, a respeito da influência da universidade na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos, diversos autores estão de acordo que essa influência, ainda que positiva, não é determinante, sendo mediada por outras variáveis psicossociais dos estudantes, como seus projetos e interesses, suas estratégias ao enfrentar as situações, seu *status* social ou seu gênero (Astin, 1997; Chapman; Pascarella, 1983).

Corominas e Isus (1998) mencionam que diversas universidades do mundo desenvolvem constantemente programas de orientação acadêmica que incluem intervenções para facilitar o processo de inserção na educação superior. No entanto, no Brasil, ainda são incipientes as práticas neste sentido.

¹ Grupo de pesquisa da Universidade de Barcelona (Departamento de Métodos de Investigação e Diagnóstico em Educação), coordenado pelo Dr. Sebastián Rodríguez Espinar, que investiga as transições acadêmicas e do mercado de trabalho.

² Em Psicologia, *coping* é o processo de gerenciamento que demanda esforços para solucionar problemas pessoais e interpessoais, buscando minimizar, reduzir ou tolerar esses conflitos.

A ausência de conhecimento rigoroso sobre os fatores que incidem na transição do ensino médio à educação superior, contrastada com a complexidade do sistema educativo e social atual, dificulta a ação orientadora e educativa, bem como a elaboração de propostas coerentes e efetivas para o êxito dessa transição.

O desempenho acadêmico como indicador de qualidade do acesso à educação superior

A problemática do baixo desempenho acadêmico do estudante é um tema de debate constante e atual devido às repercussões que acarreta a diversos âmbitos educacionais. Segundo Rodríguez, Fita e Torrado (2004), no âmbito nacional, supõe um incremento crescente no gasto público; já no âmbito universitário, para os mesmos autores, supõe uma redução do desempenho geral da instituição e uma sobrecarga das salas de aula, com estudantes que não concluirão o curso ou que empregarão mais tempo do que o estabelecido para obter a titulação.

No âmbito individual, o baixo desempenho acadêmico tem como consequência o abandono ou o atraso nos estudos, o que é uma fonte provável de insatisfação pessoal e gera deterioração da personalidade e frustração (Latiesa, 1986; Pozo; Hernández, 1997). Esses pressupostos teóricos revelam a pertinência em se conceituar o desempenho acadêmico antes de examinar suas diferentes perspectivas de análise. Segundo Touron (1984), em termos educativos, o desempenho é um dos resultados da aprendizagem, suscitado pela atividade educativa do professor e produzido no aluno, ainda que esteja claro que nem toda aprendizagem é produto da ação docente.

Para Jiménez (1994), o desempenho acadêmico é concebido como um construto que não só contempla atitudes e motivação dos alunos, mas também outras variáveis intervenientes, como aspectos docentes, relação professor-aluno, entorno familiar etc. Essas definições amplas nos remetem à necessidade de buscar definições operacionais que possibilitem a compreensão e a análise do desempenho acadêmico, como o fazem diversos autores. Gimeno Sacristán (1976), em seu estudo sobre a relação entre desempenho escolar e personalidade, estima que as notas, com certas reservas, são um instrumento valioso de comparação entre ambos os aspectos. Latiesa (1992), por sua vez, diferencia o desempenho em sentido amplo (êxito, atraso e abandono) e em sentido restrito (notas).

Não obstante, vários autores concordam que o desempenho em sentido restrito é o indicador mais viável para definir o desempenho acadêmico. Rodríguez, Fita e Torrado (2004) estão de acordo com essa afirmação, principalmente se as notas refletem os logros nos diferentes componentes (ou dimensões) do produto universitário (aspectos acadêmicos, profissionais e pessoais), ou seja, o perfil completo da formação. A partir desses supostos, considera-se pertinente adotar o conceito de desempenho acadêmico como

a relação entre o potencial (*input*) do estudante e o produto que se logra (aprendizagem).

Constata-se ainda que o desempenho acadêmico constitui-se em um potente indicador de qualidade de uma instituição. Conforme afirma a *Commission on Higher Education* (MSACS, 1995, p. 32): "O desempenho acadêmico dos estudantes é um indicador chave para determinar se uma instituição está alcançando os seus objetivos". Para Rodríguez (2003, p. 94), "a perspectiva da qualidade como eficiência econômica fez com que a atenção aos logros se constitua em um referencial fundamental na moderna avaliação da qualidade das universidades". Cabe acrescentar que os indicadores da transição para a educação superior são igualmente considerados como potentes demonstradores da qualidade de um sistema educacional.

Para fins deste estudo, analisamos algumas investigações que contemplaram os resultados do produto ao final do processo de transição para a educação superior. Verificamos que as pesquisas mais importantes sobre o desempenho acadêmico foram realizadas a partir da década de 1990, com maior incidência a partir dos anos 2000. Tais estudos podem ser classificados pela análise da transição com base na natureza dos fatores de êxito. Esse critério foi o mais utilizado, uma vez que atende aos tipos de variáveis mais comumente associadas ao sucesso ou ao fracasso acadêmico. Sendo assim, foi possível classificar os estudos segundo os modelos psicológico, sociológico, psicossocial e o modelo eclético de interação.

O modelo psicológico centra-se fundamentalmente no estudo dos fatores de aptidão e de personalidade. Esse modelo foi a linha pioneira da transição para a educação superior e do desempenho acadêmico. Existem inúmeras pesquisas que abordam as características dos alunos e professores em diversos contextos, por exemplo: Boulter (2002); Bauer e Liang (2003); Tuckman (2003), entre outros.

O modelo sociológico apresenta a dificuldade de isolar as variáveis determinantes devido à própria dimensão do contexto sociológico ou à dificuldade de aferir e analisar os fatores. A importância das variáveis ambientais sempre foi reconhecida ainda que não analisada, pois fazem referência aos modelos estruturais e estáticos do contexto familiar, institucional e social e a seus aspectos dinâmicos. A aproximação sociológica mais tradicional baseia-se nos fatores da estrutura social, em especial a origem social. No entanto, as correntes ambientalistas ocupam um lugar importante na pesquisa sobre o assunto.

A maioria das pesquisas inclui as variáveis pessoais, familiares e escolares para explicar o desempenho acadêmico especificamente na educação superior. Essa postura assume que os estudantes trazem consigo uma variedade de atributos (sexo e capacidade), origem familiar (*status* social, expectativas familiares) e experiências pré-universitárias (sucesso no ensino médio e/ou outros estudos prévios). Todos esses fatores, juntos ou separados, influem no desempenho acadêmico do estudante. Não existem estudos centrados somente na perspectiva de análise sociológica para explicar o êxito da transição para a educação superior.

O modelo psicossocial, por sua vez, baseia-se na crescente importância do valor dos processos interpessoais mais próximos e imediatos ao próprio indivíduo. De acordo com Clemente, Albiñana e Doménech (1997), foram adotadas duas posturas generalizadas em face desse modelo. Uma postura tentou examinar os processos a partir de um ponto de vista externo, observando como determinadas variáveis de estrutura (âmbito familiar ou escolar) ou de processo (atitudes dos demais para com o sujeito) atuavam sobre o indivíduo. A outra tentou analisar essa mesma influência, porém, partindo de um marco de referência interno por meio do significado e da repercussão dos aspectos do sujeito como ele os percebe. É possível encontrar estudos que adotam ambas as posturas, como os de Astin (1970), Benjamín e Hollings (1997), Pritchard e Wilson (2003) e outros.

Portanto, a partir de um exame sobre os modelos mencionados, pode-se evidenciar que as variáveis de personalidade e as aptidões (competências e habilidades) são as que se sobressaem mais frequentemente como fatores explicativos do sucesso da transição para a educação superior. Todavia, com uma análise valorativa *a posteriori* dos modelos anteriores, concretiza-se o modelo eclético de interação. Esse modelo reconhece a influência das dimensões estáticas e dinâmicas da personalidade (inteligência, caráter, atitudes, motivações), confirma o valor determinativo de certas variáveis sociais, tanto de estrutura como de processo, e aceita, principalmente, o valor do "eu" como elemento integrador e determinante da conduta. Neste âmbito, os estudos mais conhecidos são os de Elkins, Braxton e James (2000), Trals (2002) e Strauss e Wolkwein (2004).

O modelo eclético de interação, portanto, permite concluir que a transição à educação superior, desde a perspectiva do desempenho acadêmico, da satisfação dos estudantes com relação às suas conquistas, aos processos de progresso e à adaptação ao meio, constitui-se em um enfoque teórico que permite explicar mais adequadamente essa transição.

Metodologia da pesquisa

Os resultados aqui apresentados são referentes à primeira etapa de um estudo mais amplo no âmbito de uma tese de doutorado em ciências da educação. As questões de investigação foram as seguintes:

1. Qual o perfil de entrada dos alunos que ingressaram em diferentes cursos de licenciatura (História, Letras, Matemática e Biologia) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul?
2. Qual a percepção dos alunos sobre a experiência educativa prévia (*Background* escolar) ao acesso à educação superior?

Cabe salientar que, em termos metodológicos, a presente investigação é do tipo exploratório-descritiva de abordagem quantitativa, uma vez que a intenção foi produzir conhecimento que permitisse uma melhor predição, explicação e entendimento dos fatores associados ao desempenho

acadêmico dos alunos na educação superior no Brasil. Para a realização do estudo, utilizou-se um questionário construído pelo grupo de pesquisa TRALS, que foi sujeito a um processo de validação em contexto brasileiro e, posteriormente, foi utilizado nesse estudo.

O questionário aplicado tratou de coletar os dados referentes ao acesso à universidade e estabelece dimensões em relação às características sociodemográficas, socioculturais e econômicas, à qualidade na escolha do curso e à experiência educativa prévia ao referido acesso. Hernández, Fernández e Baptista (1991, p. 66) definem o questionário como “um conjunto de perguntas sobre uma ou mais variáveis a serem medidas (categorias a descrever)”. Trata-se de um instrumento que tem a capacidade de coletar informações variadas em uma única aplicação. Desse modo, o questionário é um recurso útil por sua aceitação conjunta de seções estruturadas, semiestruturadas e abertas (Cabrera; Espin, 1986).

De acordo com o delineamento metodológico desta investigação, procedeu-se ao tratamento estatístico dos inquéritos por questionário recorrendo-se ao programa SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), em sua versão 12.0. Quanto à análise dos dados, utilizou-se a técnica estatística descritiva e inferencial. Os participantes (cf. Tabela 1) foram 227 alunos, do total da amostra composta por 312 sujeitos, que ocuparam as vagas disponíveis no primeiro semestre letivo, aprovados no vestibular e matriculados nos cursos de Matemática, Biologia, Letras e História da UFRGS. Para realizar a análise desta pesquisa, agruparam-se os quatro cursos em duas áreas de conhecimento: Humanidades (representada pelos cursos de História e Letras) e Ciências (representada pelos cursos de Biologia e Matemática).³ Considerando-se a amostra total e o total de entrevistados, a margem de erro para os resultados do estudo atinge 3,5% sobre a amostra entrevistada.

Tabela 1 – Alunos que Participaram do Estudo

Curso	População	Amostra	% de respostas	% de erro
Biologia	50	41	82	7
Matemática	45	33	73	9
Total Ciências	95	74	78	5,5
Letras	132	86	65	6
História	85	67	79	6
Total Humanidades	217	153	70	4
Total Ciências + Humanidades	312	227	73	3,5

Fonte: Elaboração própria.

³ Cabe explicitar que o desigual número de vagas oferecidas nos diferentes cursos conduziu à agrupação destas em duas áreas do conhecimento com o propósito de lograr uma amostragem mais representativa para a análise dos dados.

Resultados e discussão

Como produto desta pesquisa, são apresentados e discutidos os resultados referentes ao perfil de acesso dos estudantes e a percepção dos

alunos sobre a experiência educativa prévia ao acesso à educação superior. Os dados são apresentados, primeiramente, com base numa análise global das áreas do conhecimento e, comparativamente, quando houver diferenças significativas entre as áreas de Ciências e Humanidades.

O perfil de acesso dos estudantes

- Características sociodemográficas

As características como sexo, idade e tipologia da instituição de origem nos brindam com informações básicas sobre os alunos. Estas informações podem explicar as diferenças na transição do ensino médio para a educação superior.

Em relação ao sexo dos alunos, que ingressam na UFRGS, ambas as áreas do conhecimento estão igualmente representadas por estudantes do sexo masculino e feminino. A principal diferença sociodemográfica dos alunos que acedem aos cursos de licenciatura da UFRGS está relacionada à idade. 55% dos estudantes têm mais de 20 anos, e não se observam diferenças estatísticas por área do conhecimento. Este dado é coerente com a problemática da distorção idade/série, tema constantemente discutido e analisado no Brasil devido ao ingresso tardio no sistema escolar, a repetição de séries e o abandono dos estudos por temporadas. Esta situação, analisada por Avanzini (1969), pode ser um fenômeno condicionante do baixo desempenho acadêmico.

Quanto à tipologia das instituições de ensino de procedência dos alunos, observou-se que 51% dos alunos, de ambas as áreas do conhecimento, são oriundos de instituições privadas. Não foram observadas diferenças significativas por área do conhecimento.

- Background sociocultural e econômico

Os antecedentes familiares e econômicos podem explicar a transição dos alunos para a universidade. Por esta razão, é necessário considerar alguns pontos relacionados, tais como os estudos do pai e da mãe, o apoio familiar, a manutenção e o financiamento dos estudos. Estes aspectos em conjunto explicam as influências do ambiente sociocultural e econômico. Pitchard e Wilson (2003) constataram que existe uma série de variáveis preditoras do desempenho acadêmico; entre elas, os antecedentes educativos dos pais e familiares.

No contexto educativo desta investigação, a maioria dos alunos entrevistados (72%) forma parte da segunda geração na educação superior, ou seja, o pai, a mãe ou algum irmão ingressou anteriormente na educação superior. Os resultados demonstram que o nível de escolaridade dos pais dos alunos em Ciências (58%) é superior ao nível de escolaridade dos pais dos alunos das Humanidades (47%). A respeito do apoio dos pais com relação aos estudos empreendidos, a análise de médias para amostras independentes manifesta que os pais dos alunos de Ciências têm maior interesse cultural

e se preocupam mais com os estudos dos filhos do que os pais dos alunos de Humanidades.

A partir da literatura revisada evidenciou-se que a variável suporte econômico está associada a uma transição de êxito à universidade, pois permite dedicação exclusiva aos estudos. A maioria dos estudantes entrevistados não exerce qualquer atividade de trabalho (78%), sendo a família responsável por manutenção e financiamento dos estudos. Por área de agrupação, 84% dos alunos de Ciências dependem economicamente da família, enquanto 62% dos alunos de Humanidades se encontram nessa situação. Com base nos resultados apresentados, evidencia-se que os alunos de Ciências provêm de um ambiente sociocultural e econômico mais favorável em relação ao ambiente dos alunos de Humanidades.

- Qualidade da escolha do curso

De acordo com Rodríguez (2003), a dimensão “qualidade da escolha do curso” pode ser analisada a partir da trajetória educativa dos estudantes ou de informações e objetivos sobre o curso escolhido e afirma, ainda, que a escolha adequada de estudos é um indicador de permanência na universidade. Assim, foram considerados aspectos relacionados aos estudos anteriores, aos objetivos com o curso escolhido e às influências nessa escolha.

A maioria dos alunos (66%) afirma ter ingressado pela primeira vez na educação superior.

Sobre os objetivos dos alunos com o curso escolhido, em uma escala de 1 a 5 (pouco e muito), a variável aquisição de conhecimento para exercer a profissão escolhida foi avaliada como fundamental (4.84) e não se observaram diferenças significativas entre as áreas do conhecimento. Com relação às influências na escolha do curso, o fator conexão com os estudos e características pessoais foi o mais estimado pelos alunos no momento da escolha do curso (4.41), sem diferenças significativas entre os grupos. A respeito da satisfação com o curso escolhido, 90,5% dos alunos mostram-se satisfeitos com a escolha.

Percepção sobre a experiência educativa prévia (background escolar)

Os alunos foram questionados sobre suas percepções acerca da experiência educativa prévia ao acesso à educação superior. Assim, verificamos qual o *background* que facilitou o acesso à UFRGS. Ao abordar essa dimensão, é necessário refletir sobre esse aspecto com base nas teorias sobre o desempenho acadêmico. Nesse sentido, mencionamos que a preparação para o ingresso na universidade é uma forma de evitar o abandono e o baixo desempenho acadêmico, portanto, é possível garantir a integração dos estudantes no ensino superior.

Segundo asseveram Rodriguez e Gallego (1992), o desempenho acadêmico é uma conduta humana complexa que está em função de um sistema de variáveis endógenas e exógenas; é o resultado da avaliação do processo de ensino-aprendizagem que, normalmente, é mais normativa que criteriosa, está sempre em referência a um grupo e tem uma característica mais quantitativa do que qualitativa. A satisfação dos estudantes com a formação prévia recebida também é um fator importante a ser considerado, uma vez que essa é uma questão fundamental na aquisição de aprendizagens posteriores. Isso significa que uma boa base de conhecimento, hábitos de estudo e habilidades sociais desenvolvidos no nível secundário podem garantir o sucesso na formação do conhecimento quando ingressam na universidade.

- Preparação para o acesso à educação superior

Woosley (2003) constata que a adequada preparação para aceder à educação superior tem correlação positiva com o desempenho acadêmico. Nesse estudo, a maioria dos alunos pesquisados (69%) considerou importante realizar aulas de reforço, além da escola, para ingressar na universidade. Averiguou-se que 81% dos alunos de Ciências tiveram aulas de reforço dos conteúdos aprendidos na escola para aprovação no exame de acesso à universidade, enquanto 63% dos estudantes de Humanidades tiveram aulas de reforço.

- Satisfação com a formação recebida no ensino médio

A formação recebida no ensino médio se constitui em uma base, tanto teórica como procedimental e atitudinal, que permite aos alunos lidar com a sua integração na educação superior. Portanto, a avaliação realizada pelos estudantes sobre sua formação anterior ao acesso à universidade é um elemento de análise fundamental. Neste estudo, 52% dos alunos consideram-se satisfeitos com a formação recebida na escola. Dos alunos provenientes da escola pública, apenas 31% estão satisfeitos com a sua formação, ao passo que 73% dos estudantes da rede privada estão satisfeitos com a formação educacional recebida.

- Valoração da experiência educativa na instituição de ensino médio

A transição para a educação superior é uma das transições mais importantes da trajetória escolar dos alunos que atingiram esse nível de formação (Corominas; Isus, 1998), de modo que a valoração da experiência no ensino médio é fundamental. As competências são definidas como um conjunto de habilidades e atitudes que facilitam o desenvolvimento e a aquisição de novas aprendizagens (Tejada, 1999).

Em efeito, o domínio de certas habilidades permite prever os fatores relacionados ao desempenho escolar. Nesse estudo, a avaliação dos aspectos

importantes da experiência educacional na instituição de origem, em uma escala *Likert* de 1 a 5 (1 corresponde a "insatisfatório" e 5 a "excelente"), apresentou como resultado mais alto (3.88) a relação professor-aluno, item que também apresentou o menor grau de dispersão (0.937); em segundo lugar, os alunos avaliaram o desenvolvimento de atitudes e valores como "satisfatório" (3.51), com um desvio padrão de 1.122. Nas variáveis satisfação com a escola, capacitação nas diferentes matérias, habilidades de análise crítica, capacitação de diferentes técnicas de estudo e realização de trabalhos escolares, o ambiente de trabalho e a motivação em sala de aula foram estimadas como "regular" (3), e, finalmente, o item aprendizagem de idiomas foi classificado como "ruim" (2.45), apresentando um desvio padrão relativamente elevado (1.181).

A comparação de médias para amostras independentes entre as duas áreas demonstra que os estudantes de Ciências avaliam de forma mais positiva a experiência na instituição de origem. A autopercepção da capacidade intelectual e das competências predizem o ajuste acadêmico (Boulter, 2002).

- Motivação para afrontar os estudos

Weiner (1986) formula uma teoria da motivação em que as atribuições que o sujeito dá a si mesmo sobre seus sucessos e fracassos desempenham um papel central. Nessa perspectiva, o que realmente determina a motivação são as diferentes interpretações e avaliações que um indivíduo faz de seus próprios resultados acadêmicos (Valle *et al.*, 1999). Uma grande porcentagem dos alunos (72%) manifesta-se muito motivada para começar os estudos universitários. Não foram observadas diferenças nas duas áreas do conhecimento.

- Nota de acesso à universidade

Analisou-se, conforme Tabela 2, a nota de acesso dos estudantes de acordo com a área do conhecimento e a tipologia da instituição de origem. Ao realizar a comparação entre as médias de acesso, de acordo com o tipo de instituição de que os alunos se originaram, observou-se que existem diferenças significativas. Alunos oriundos das instituições privadas têm uma nota de acesso superior aos alunos provenientes das instituições públicas.

A transição para a educação superior assume um importante significado no que diz respeito à qualidade do sistema educativo. Consideram-se os indicadores da transição para a universidade como potentes indicadores da qualidade dos sistemas do ensino médio e da educação superior. Podemos relacionar as competências aprendidas na escola como elementos básicos do progresso que pode ser alcançado durante os estudos na universidade.

Tabela 2 – Média da Nota de Acesso à Universidade por Tipo de Instituição de Origem e Area do Conhecimento

Pública e Humanidades	Privada e Humanidades	Subtotal
X = 557,99	X = 572,77	X = 565,2746
S = 46,64	S = 53,80	S = 50,64456
N = 73	N = 71	N = 144
Pública e Ciências	Privada e Ciências	Subtotal
X = 556,98	X = 600,65	X = 580,7428
S = 59,24	S = 49,44	S = 58,00993
N = 31	N = 37	N = 68
Subtotal	Subtotal	Total
X = 557,6872	X = 582,3002	X = 570, 2361
S = 50,43103	S = 5378510	S = 53,48696
N = 104	N = 108	N = 212

Fonte: Elaboração própria.

Legenda: X = Média; S = Desvio Padrão; N = Amostra

Considerações finais

O acesso ao ensino superior é um processo complexo no qual interagem múltiplos fatores e agentes educativos, como educadores de escolas de ensino médio, departamentos de orientação educacional, professores e também as instituições de ensino superior. Portanto, retornamos ao questionamento que conduziu a presente análise sobre o acesso à educação superior: como reconhecer a diferente (ou insuficiente) preparação acadêmica da nova geração universitária e trazer essa situação ao planejamento institucional e didático-pedagógico de modo a evitar o baixo desempenho dos estudantes, o abandono dos estudos e, conseqüentemente, desperdícios de recursos públicos e privados com a educação superior, entre outros tantos problemas?

Fornier e outros autores nos fornecem (2000, p. 3) uma possível resposta quando afirmam que:

[...] as investigações se ocuparam em buscar as explicações do sucesso ou fracasso da transição a Educação Superior nos próprios estudantes, sem considerar a influência dos sistemas de procedência (Ensino Médio) e de destino (Educação Superior), como se a responsabilidade da transição fosse do sujeito que transita e não dos sistemas pelos quais transita. (Fornier et al. , 2000, p. 3)

De acordo com Alvarez e Fita (2005, p. 2), “um plano de intervenção é visto como uma prioridade em todo o processo de transição. A orientação deve tornar-se uma mais-valia para o desenvolvimento global dos alunos e melhorar a própria escola”. Pode-se abordar uma intervenção por meio da adoção de diferentes modelos de orientação. Os autores propõem uma

intervenção cuja contextualização englobe a realidade atual do ensino superior, que inclua o indivíduo e a instituição e que trate, entre outros fatores, da diversidade dos alunos em relação à idade, origem de diferentes contextos educativos, tendo em conta os novos papéis e funções a serem desempenhados pela educação superior. Nesse sentido, evidencia-se que a orientação é de fundamental importância quando se trata da qualidade da educação. Alvarez e Fita (2005) analisam que a educação superior terá qualidade na medida em que for capaz de:

1. Incentivar a comunicação entre os diferentes agentes educativos.
2. Fomentar a formação e a motivação.
3. Afrontar o fracasso escolar de forma abrangente.
4. Dispor do uso de novas tecnologias e promover a capacidade de inovar.
5. Afrontar a avaliação para a melhoria do processo educativo.
6. Prestar apoio através de uma intervenção orientadora.

Os autores argumentam que se nos centrarmos no estudo das transições acadêmicas, estas serão confrontadas não somente por uma perspectiva estritamente acadêmica (desempenho), mas também incorporarão variáveis pessoais, familiares, sociais, acadêmicas e profissionais que afetarão o processo de transição para a educação superior (Corominas; Isus, 1998; Figueira; Torrado, 2000).

A assistência à transição envolve o monitoramento contínuo e a ação preventiva para mediar o processo e envolver os educadores. Quanto às dimensões ou áreas de intervenção, Alvarez e Fita (2005) demonstram que uma intervenção de aconselhamento no processo de transição ensino médio-educação superior deve incluir as seguintes dimensões: conhecimento prévio, conhecimento do contexto socioeducativo, adaptação ao novo contexto, concepções prévias sobre o ensino superior, informação acadêmica e profissional, motivação, habilidades acadêmicas, competências para a aprendizagem de novas competências, apoio familiar, desempenho escolar etc. Em suma, deve-se proporcionar um ambiente de colaboração entre todos os agentes implicados no processo para assegurar uma orientação qualificada aos estudantes que acedem ao ensino superior.

O desafio está posto aos professores universitários e ao conjunto dos profissionais que atuam nas instituições e na gestão das políticas públicas de educação superior.

Referências bibliográficas

ÁLVAREZ, M. *La orientación profesional en la universidad*. Barcelona: Cedecs, 1995.

ÁLVAREZ, M.; FITA, E. La intervención orientadora en la transición Bachillerato-Universidad. *Bordón*, Rioja, v. 57, n. 1, p. 5-27, 2005.

- ASTIN, A. How good is your institution retention rate. *Research in Higher Education*, [New York], v. 38, p. 647-657, 1997.
- ASTIN, A. The methodology of research on college impact. *Sociology of Education*, Califórnia, v. 43, p. 223-254, 1970.
- AVANZINI, G. *El fracasso escolar*. [Barcelona]: Herder, 1969. 187 p.
- BAUER, K.; LIANG, K. The effect of personality and precollege: characteristics on first-year activities and academic performance. *Journal of College Students Development*, Maryland, v. 2, n. 44, p. 277-290, 2003.
- BENJAMIN, M.; HOLLINGS A. Student satisfaction: test of an ecological model. *Journal of College Student Development*, Maryland, v. 3, n. 38, p. 213-228, 1997.
- BOUTLER, L. Self-concept as a predictor of college freshman academic adjustment. *College Student Journal*, Chicago, v. 2, n. 36, p. 234-246, 2002.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 nov. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >.
- CABRERA, F.; ESPIN, J. *Medición y evaluación educativa*. Barcelona: PPU, 1986.
- CABRERA, G. *La transición preclínico-clínico en la carrera de medicina: una aproximación a su estudio como transición intracurricular*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Barcelona, Barcelona, 2005.
- CHAPMAN, D. W.; PASCARELLA, E. T. Predictors of academic and social integration of college students. *Research in Higher Education*, [New York], n. 19, p. 295-321, 1983.
- CLEMENTE, A.; ALBIÑANA, P.; DOMÉNECH, F. Predicción del rendimiento académico en estudiantes de secundaria a través de los factores de inteligencia, socialización, desadaptación escolar, autoconcepto y personalidad. *Revista de Psicología de la Educación*, Valência, n. 22, p. 55-68, 1997.
- COROMINAS, E.; ISUS, S. Transiciones y orientación. *Revista de Investigación Educativa*, Barcelona, v. 16, n. 2, p. 155-184, 1998.

DELORS, J. (Coord.). *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Edições Asa, 1999.

ELKINS, S. A.; BRAXTON, J. M.; JAMES, G. W. Tinto's separation stage and its influence on first-semester college student persistence. *Research in Higher Education*, [New York], v. 2, n. 42, p. 251-268, 2000.

FIGUERA, P.; TORRADO, M. El proceso de transición de bachillerato a la universidad: factores de éxito. *Quaderns Institucionals*, Barcelona, n. 2, p. 41-55, 2000.

FORNER, A. et al. *La transición secundaria-universidad: los alumnos de LOGSE: comunicación en el 1r Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona: ICE's/UB/UAB/UPC, 1998. 1 CD-ROM.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: MEC, 1976.

HERNÁNDEZ R.; FERNÁNDEZ C.; BAPTISTA P. *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana, 1991.

JIMÉNEZ, M. Competencia social: intervención preventiva en la escuela. Universidad de Alicante. *Infancia y Sociedad: Revista de Estudios*, La Rioja, n. 24, p. 21-48, 1994.

LATIESA, M. Estudio longitudinal de una cohorte de alumnos de la Universidad Autónoma de Madrid: análisis de la deserción universitaria. In: LATIESA, M. (Comp.). *Demanda de educación superior y rendimiento académico en la universidad*. Madrid: CIDE-SGCU, 1986. p. 399-441.

LATIESA, M. *La deserción universitaria*. Madrid: C.I.S., 1992.

MIDDLE STATES ASSOCIATION OF COLLEGES AND SCHOOLS (MSACS). Commission on Higher Education. *Framework for outcomes assessment*. Philadelphia: Commission on Higher Education, 1995.

MORA RUIZ, J. G. *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de Universidades, Secretaría General, 1999.

PASCARELLA, E. T.; TERENCEZINI, P. T. *How college affects students*. San Francisco: Josey Bass, 1991.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

- POZO, C.; HERNÁNDEZ, J. M. El fracaso académico en la universidad: propuesta de un modelo de explicación e intervención preventiva. In: APODACA; LOBATO (Ed.). *Calidad en la universidad: orientación y evaluación*. Barcelona: Laertes, 1997. p. 137-152.
- PRITCHARD, M.; WILSON, G. Using emotional and social factors to predict student success. *Journal of College Student Development*, Maryland, v. 44, p.18-27, 2003.
- RODRÍGUEZ, J. L.; GALLEGO, S. *Lenguaje y rendimiento académico*. Salamanca: Univ. de Salamanca, 1992.
- RODRÍGUEZ, S. La problemática del rendimiento en la transición secundaria-universidad. In: JORNADAS SOBRE EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD, 10., 2003. *Actas...* Sevilla: Universidad de Sevilla, 2003. p. 93-113.
- RODRÍGUEZ, S.; FITA, E.; TORRADO, M. El rendimiento académico en la transición secundaria- universidad. *Revista de Educación*, Madrid, n. 334, p. 391-414, 2004.
- SCHLOSSBERG, N. *Counseling adults in transition*. New York: Springer Publishing Company, 1984.
- STRAUSS, L.; VOLKWEIN, F. Predictors of student commitment at two and four year institutions. *Research paper presented at ASHE*, Richmond, VA, 2004.
- TEJADA, J. F. Acerca de las competencias profesionales. *Revista Herramientas*, Madrid, v. 56, p. 20-30, 1999.
- TOURON, J. *Factores del rendimiento académico en la Universidad*. Pamplona: EUNSA, 1984.
- TRALS (Grup de Recerca Sobre Transicions Acadèmiques I Laborals). *El rendiment acadèmic i la trajectòria acadèmica en els dos primers anys de la universitat*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2002.
- TUCKMAN, B. The effect of learning and motivation strategies training on college students' achievement. *Journal of College Student Development*, Maryland, v. 3, n. 44, p. 430-437, 2003.
- VALLE, A. et al. Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, Madrid, v. 214, p. 525-546, 1999.

WEINER, B. An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, Washington, DC, v. 92, n. 4, p. 548-573, 1986.

WOOSLEY, S. Stop-out or drop-out? an examination of college withdrawals and re-enrollments. *Journal of College Student Retention: research, theory and practice*, Bedford, NH, v. 5, n. 3, p. 293-303, 2003.

Caterine Vila Fagundes, doutora em educação pela Universidade de Barcelona, é pesquisadora associada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Brasil, no Núcleo de Políticas e Gestão da Educação, pesquisadora e consultora do Observatório de Las Relaciones Europa y América Latina (OBREAL) – Universidade de Barcelona, Espanha.
caterine.fagundes@gmail.com

Recebido em 4 de setembro de 2013.

Revisado em 27 de junho de 2014.

Aprovado em 14 de julho de 2014.

Comprometimento do aluno ProUni: acesso, persistência e formação acadêmica*

Vera Lucia Felicetti

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/301911955>

Resumo

Objetiva verificar questões relacionadas ao acesso, à permanência e à formação de acadêmicos que foram alunos do Programa Universidade para Todos (ProUni). A metodologia usada teve enfoque quanti-quali, objetivo explicativo e procedimento técnico *ex post facto*. A pesquisa envolveu Prounistas de uma instituição de educação superior comunitária do Rio Grande do Sul que já estavam graduados em 2010 (198) e que responderam ao instrumento de pesquisa (134). Os resultados encontrados evidenciaram a ampliação do acesso à universidade para alunos oriundos de grupos minoritários; apontaram o comprometimento como fator de superação de dificuldades encontradas no percurso acadêmico; e indicaram a relação positiva entre empregabilidade, trabalho e satisfação, além de apontarem a influência positiva às pessoas do núcleo familiar e, por extensão, à sociedade, no que diz respeito a retomarem e/ou continuarem os estudos.

Palavras-chave: comprometimento; acesso; permanência; formação acadêmica.

* A pesquisa foi financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Abstract

Engagement of ProUni students: access, persistence and academic background

This study aimed to determine issues related to access, retention and academic education of students, who were awarded scholarships from the Programa Universidade para Todos (ProUni). The methodology was quantitative and qualitative, explanatory objective and used ex post fact technical procedure. The research involved 198 Prounistas from a nonprofit higher education institution of Rio Grande do Sul, who graduated in 2010 and answered the survey instrument (134). The results showed increased access to higher education for students from minority groups; pointed commitment as a factor for overcoming difficulties in the academic path; and showed a positive relationship between employability, work and satisfaction; also, they indicated a positive influence on people's household and, by extension, on the society, in relation to resuming and/or continuing their studies.

Keywords: engagement; access; permanence; academic background.

Introdução

No cenário educacional brasileiro atual, em especial na educação superior, temas como avaliação, vagas, acesso, permanência e evasão têm permeado espaços de discussão, quer dentro das instituições de educação superior (IES), quer fora delas, em espaços pertinentes à temática, tais como as instâncias públicas de educação, os congressos educacionais, os seminários e a mídia em geral.

Ampliar as vagas e possibilitar maior acesso é um desafio que permeia o contexto da educação superior brasileira. O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – decênio 2014-2024 –, objetiva, em sua meta 12:

elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas no segmento público. (Brasil, 2014).

Embora as vagas ofertadas, o acesso e as matrículas tenham aumentado nos últimos tempos, a quantidade de candidatos ainda é maior do que a de vagas oferecidas. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), isso ocorre mais intensamente nas instituições públicas. Em 2011, houve 10,6 candidatos por vaga no setor público em face de 1,47 no setor privado (Brasil. Inep, 2012)

ainda que a quantidade de ingressos (presenciais) nos últimos cinco anos seja menor que o número de vagas ofertadas, como pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1 – Número de Vagas Oferecidas, Candidatos Inscritos e Ingressos por Vestibular e outros Processos Seletivos, nos Cursos de Graduação Presenciais por Categoria Administrativa das IES – Brasil – 2007-2011 (em milhares)

Ano	Vagas oferecidas (mil)			Candidatos inscritos (mil)			Ingressos (mil)		
	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total
2007	329	2.495	2.824	2.290	2.901	5.192	336	1.473	1.809
2008	344	2.641	2.985	2.454	3.081	5.535	353	1.521	1.874
2009	394	2.771	3.165	2.589	3.634	6.223	354	1.157	1.511
2010	445	2.675	3.120	3.365	3.334	6.699	409	1.182	1.590
2011	485	2.744	3.229	5.138	4.028	9.167	427	1.260	1.687

Fonte: Sinopses Estatísticas da Educação Superior: graduação, 2007-2011.

Os dados apresentados na Tabela 1 evidenciam o não preenchimento de todas as vagas oferecidas, apontando, assim, a ociosidade de vagas na educação superior. Junto a tais evidências, ou seja, junto ao panorama de acesso, candidatos, vagas oferecidas, ocupadas e ociosas, há os programas de ações afirmativas. Estes surgem no contexto da educação superior brasileira como forma de ampliação do acesso a esse nível de ensino para pessoas pertencentes a grupos minoritários (alunos egressos do ensino público, afrodescendentes, indígenas, portadores de deficiência física e outros), pois ação afirmativa, segundo Brito Filho, é definida como uma

forma ou modelo de combate à discriminação que, por meio de normas que estabelecem critérios diferenciados de acesso a determinados bens, opõe-se à exclusão causada às pessoas pelo seu pertencimento a grupos vulneráveis, proporcionando uma igualdade real entre os indivíduos. (Brito Filho, 2012, p. 62-63).

Dessa forma, os programas de ação afirmativa não somente colaboram para a ocupação das vagas ociosas e para sua ampliação, como também proporcionam o acesso de um novo perfil estudantil à educação superior – perfil este que, sem essa via de acesso, não teria como ingressar na educação superior ou nela permanecer até a integralização do curso. Assim, as políticas de ação afirmativa “têm como meta tratar de maneira diferente os diferentes, minimizando as formas de discriminação que impeçam o acesso a oportunidades e benefícios, de forma a se atingir a igualdade real”. (Tragtenberg; Bastos; Peres, 2006, p. 1). Isso significa dizer que o objetivo de medidas de ações afirmativas é produzir igualdade real entre as pessoas e, em extensão, contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais e sociais entre elas.

De acordo com Gomes (2001), as ações afirmativas podem ser as decorrentes de políticas de combate à discriminação de iniciativa privada e as oriundas de políticas públicas. Dentre as políticas públicas educacionais brasileiras, destaca-se o Programa Universidade para Todos (ProUni), que tem investido no acesso de estudantes egressos da rede pública de ensino em instituições privadas de educação superior por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) (Brasil, 2005).

O Programa Universidade para Todos foi instituído como medida provisória em 2004, a qual foi convertida na Lei nº 11.096, em 2005 (Brasil, 2004, 2005). O ProUni proporciona bolsas de estudo em instituições privadas de educação superior, com fins lucrativos ou não, que podem ser integrais ou parciais. As bolsas parciais de 50% são para brasileiros cuja renda familiar mensal *per capita* não exceda o valor de três salários mínimos, já as integrais são destinadas a brasileiros com renda familiar *per capita* mensal de até um salário mínimo e meio.

O ProUni garante o acesso de um novo perfil estudantil à educação superior, ou seja, o ingresso de alunos oriundos de grupos minoritários que são representados por egressos do ensino público, afrodescendentes, indígenas, portadores de deficiência física e outros. Em extensão, esse acesso pode, também, representar a permanência do estudante na instituição até que sua graduação seja efetivada. Desse modo, estar no meio acadêmico caracteriza-se por três dimensões: acesso, permanência e formação. De acordo com Harvey (2011), Entwistle (2005) e Schomburg e Teichler (2008), essas três dimensões estão associadas à questão da qualidade da educação superior. Para esses autores, os fatores de entrada estão relacionados às características iniciais dos estudantes, bem como às características do currículo; o fator "processo" aborda o ensino e a aprendizagem e refere-se às experiências dos estudantes no decurso educacional; e o fator "resultado/saída" está voltado aos resultados da aprendizagem, ou seja, à formação do aluno e à sua satisfação, bem como à dos empregadores.

Este artigo apresenta aspectos associados ao acesso, à permanência e aos resultados na e da educação superior no que concerne a bolsistas do ProUni, e corresponde a um recorte da tese de doutorado *Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior*.

Metodologia

A abordagem metodológica usada neste artigo foi quantitativa, pois foram analisadas frequências e relações acerca dos dados coletados, e qualitativa, pois propiciou uma escrita textual baseada nas interfaces que emergiram da análise dos textos descritos pelos respondentes, aprofundando, assim, a compreensão dos fenômenos investigados (Miles; Huberman, 1994; Booth; Colomb; Williams, 2000).

Os convidados a participarem desta pesquisa foram 198 graduados de uma instituição de educação superior comunitária do Estado do Rio Grande do Sul, ingressantes pelo ProUni em 2005. Desses convidados, obtiveram-se 134 questionários respondidos (67,8%), satisfazendo os parâmetros utilizados para o cálculo amostral. Este foi baseado em um nível de confiança de 95% e um erro amostral tolerável de 5%, de modo que a amostra desejável foi equivalente a 132 respondentes.

Questões abertas e fechadas permearam o questionário, administrado por meio do aplicativo *Google Docs*. O aplicativo utilizado teve funcionalidade satisfatória e também o benefício do livre acesso. Depois de editado o questionário, o aplicativo gerou um *link* que foi enviado por *e-mail* para os 198 Prounistas já graduados.

As questões abertas, depois de organizadas no *corpus*, seguiram a análise textual discursiva, a qual se constitui em uma ferramenta de caráter hermenêutico e dialético, usada em pesquisas qualitativas, que, segundo Moraes e Galiuzzi (2007), envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise – em questão, o *corpus* –, categorizar tais enunciados e produzir textos, integrando nestes descrição e interpretação.

Os textos emergidos da análise textual realizada inter-relacionaram-se aos dados quantitativos aqui analisados, dialogando com teóricos da área, e as falas dos respondentes entrelaçaram-se ao texto, fazendo-se presentes em itálico. As falas foram identificadas por E, seguidas do número destinado ao respondente quando da organização do questionário enviado aos 198 egressos, bem como da letra F, indicando feminino, e M, indicando masculino. Assim, o *corpus* foi organizado de acordo com a numeração indicada nos questionários respondidos.

Todas as análises estatísticas foram realizadas no *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*, 16.0 – 2007, conforme orientações de Castañeda et al (2010). Estes autores demonstram, no livro *Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS*, os caminhos para uma análise estatística. Assim, as respostas de cunho quantitativo foram primeiramente organizadas no banco de dados do SPSS; na sequência, os dados foram analisados tanto sob o viés da estatística descritiva como da inferencial.

Com o uso da estatística descritiva, foram realizadas frequências descritivas sobre cor ou raça¹, faixa etária, número de semestres suspensos e/ou trancados, quantidade de semestres usufruídos pelos Prounistas, tempo trabalhado durante o percurso acadêmico, relação ou não entre o trabalho atual e a formação acadêmica, empregabilidade e satisfação com o trabalho atual. Foram realizadas, via estatística inferencial, correlações entre satisfação, remuneração salarial atual e interesse em fazer o mesmo curso caso fosse possível recomeçar os estudos acadêmicos. O critério de significância estatística adotado foi: testes com significância menor que 0,05 ($p < 0,05$) foram considerados significativos estatisticamente (Bós, 2004).

¹ Cor ou raça é a nomenclatura usada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Resultados e discussões

Inicialmente, apresentam-se algumas características dos egressos, tais como sexo, raça e idade. Dos 134 respondentes ao instrumento de pesquisa, 23,88% (32) eram do sexo masculino e 76,12% (102) do sexo feminino. Segundo a raça, 88,8% (119) apontaram serem brancos; 7,46% (10) pardos; 2,24% pretos (3); 0,75% (1) amarelo e 0,75% (1) indígena. Tais dados são apresentados na Tabela 2.

Tabela 2 – Raça dos Egressos do ProUni Respondentes segundo Gênero, Turma 2005

Raça	Masculino		Feminino		Total	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Branca	26	81,25	93	91,18	119	88,80
Parda	5	15,63	5	4,90	10	7,46
Preta	1	3,13	2	1,96	3	2,24
Amarela	0	0	1	0,98	1	0,75
Indígena	0	0	1	0,98	1	0,75
Total	32	23,88	102	76,12	134	100,00

Fonte: Felicetti (2011).

A idade dos Prounistas quando ingressantes em 2005 foi distribuída em cinco grupos delineados da seguinte forma: grupo de 17 a 20 anos, que correspondeu a 71,64% (96) dos egressos respondentes; grupo de 21 a 30 anos, com 20,9% (28); grupo de 31 a 40 anos, que teve 3,73% (5); grupo de 41 a 50 anos, com 2,98% (4) dos respondentes; e grupo de mais de 50 anos, que fez 0,75% (1) do total de egressos respondentes. Na Tabela 3, encontram-se esses dados.

Tabela 3 – Idade dos Egressos do ProUni da Turma de 2005 quando do Ingresso, em Anos

Idade	Masculino		Feminino		Total	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
17 a 20	21	65,62	75	73,53	96	71,64
21 a 30	10	31,25	18	17,65	28	20,90
31 a 40	1	3,13	4	3,92	5	3,73
41 a 50	0	0	4	3,92	4	2,98
Mais de 50	0	0	1	0,98	1	0,75
Total	32	100,00	102	100,00	134	100,00

Fonte: Felicetti (2011).

No que concerne ao número de semestres suspensos e/ou trancados pelos bolsistas durante a graduação, apenas cinco estudantes usufruíram dessa possibilidade. Três Prounistas suspenderam e/ou trancaram apenas um semestre cada; um suspendeu três semestres; e o último, dois semestres.

A quantidade de semestres de usufruto da bolsa do ProUni pode ser observada na Tabela 4. Nela constam a duração máxima dos cursos, de acordo com informações obtidas no *site* da universidade em foco, e a duração padrão conforme a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior nº 2 (Brasil, 2007). O número de semestres cumpridos pelos egressos respondentes variou entre 4 e 11.

Tabela 4 – Usufruto da Bolsa pelos Egressos do ProUni

Duração do curso em semestres		Semestres usados como aluno ProUni								
Padrão	Máximo	4	5	6	7	8	9	10	11	Total
12	18	-	-	-	-	-	-	-	1	1
11	17	-	-	-	-	-	-	-	-	0
10	15	-	1	1	1	2	6	<u>29</u>	<u>9</u>	50
9	14	-	-	-	-	1	<u>1</u>	<u>8</u>	<u>4</u>	14
8	12	2	1	-	3	<u>13</u>	<u>9</u>	<u>15</u>	<u>7</u>	49
8	11	-	-	-	-	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	5
7	10	-	3	-	<u>1</u>	-	-	1	-	5
6	9	-	1	<u>2</u>	-	<u>2</u>	3	-	-	8
6	8	-	1	-	-	-	-	-	-	1
5	7	-	<u>1</u>	-	-	-	-	-	-	1
4	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total		2	8	3	5	19	20	55	22	134

Fonte: Felicetti (2011).

Observando a quantidade de semestres usufruídos pelos Prounistas, a quantidade máxima de semestres oportunizados pela IES para o término do curso e a duração padrão, constata-se que: 3,73% (5) dos estudantes (em negrito sem sublinhado) utilizaram a bolsa durante o período máximo disponibilizado pela universidade; 78,36% (105) dos egressos respondentes (todos os sublinhados) estão abaixo da duração máxima, igual e/ou acima do padrão; e os 17,91% (24, não negrito apenas) restantes estão abaixo da duração padrão. Isso significa que 46,27% (62, todos em negrito) dos egressos realizaram o curso em tempo acima do padrão e que 53,73% (72, todos não negrito) findaram o curso no padrão desejável de tempo.

Dos 134 bolsistas respondentes, 125 trabalharam durante a graduação. Na Tabela 5 estão os dados acerca do tempo trabalhado por eles. Observa-se que 59% (79) dos 134 respondentes, ou seja, 63,2% dos 125, trabalharam mais de quatro anos; 20 trabalharam mais de três anos e menos de quatro; 11 trabalharam mais de dois anos e menos de três; 7 mais de um ano e menos de dois; e 8 trabalharam menos de um ano.

Tabela 5 – Tempo Trabalhado durante o Percurso Acadêmico

Tempo	Total	
	Fr.	%
Menos de um ano	8	6,4
Mais de um e menos de 2 anos	7	5,6
Mais de 2 e menos de 3 anos	11	8,8
Mais de 3 e menos de 4 anos	20	16
Mais de 4 anos	79	63,2
Subtotal	125	100,00

Fonte: Felicetti (2011).

O percentual de Prounistas que trabalharam mais de quatro anos durante a graduação vai ao encontro de suas falas acerca das dificuldades encontradas no percurso acadêmico. Dificuldades fazem parte da natureza humana e convivem com todos os indivíduos, ora mais intensamente, ora menos, de acordo com as características e necessidades de cada um. Fazem parte do viver de cada um e estão entrelaçadas com as conquistas, com as vitórias ou com os fracassos. Permeiam o fazer diário, o trabalhar, o estudar, o viver.

As dificuldades mencionadas pelos egressos bolsistas durante o percurso acadêmico foram várias e encontram-se agrupadas em quatro categorias: dificuldade material/de tempo (69 respostas); dificuldade geográfica (19); dificuldade socioafetiva (10); e dificuldade com conteúdo (3). Observa-se, na Tabela 6, que muitos respondentes apontaram mais de uma dificuldade.

Tabela 6 – Dificuldades Encontradas pelos Egressos durante o Percurso Acadêmico

Dificuldades	Fr.	Subcategorias
Trabalhar/tempo	50	Dificuldade material/de tempo (69)
Financeiras	16	
Falta de material	1	
Sem internet	1	
Sem computador	1	
Distância/transporte	19	Dificuldade geográfica (19)
Interação	2	Dificuldade socioafetiva (10)
Reunir-se com colegas	1	
Preconceito	5	
Novo na cidade	2	
Nas tarefas acadêmicas	1	Dificuldade com conteúdo (3)
Monografia	1	
Natureza do curso	1	
Nenhuma	13	Sem dificuldades (44)
Em branco	31	

Fonte: Felicetti (2011).

Em razão da pouca quantidade de respondentes na subcategoria “dificuldade com o conteúdo”, não se discorrerá sobre ela. Observa-se que 44 respondentes não apontaram dificuldades durante o percurso acadêmico; destes, 13 foram explícitos ao dizer que não encontraram dificuldades; os demais, nada escreveram.

Para autores como Franzoi (2006) e Nardi (2006), o estudo é considerado um trabalho, portanto, pode-se dizer que os alunos que trabalham e estudam têm jornada dupla de trabalho – assim, a maioria dos egressos ProUni 2005 teve uma jornada dupla de trabalho. Compatibilizar trabalho e estudo não foi tarefa simples, pois tanto o estudo quanto o trabalho exigem dedicação. Além da presença, o primeiro requer a participação nas aulas e exige horas de dedicação fora da sala de aula, pois é mister dar continuidade à construção do conhecimento também autonomamente. E o trabalho, muitas vezes, também exige horas de dedicação fora do expediente – como exemplo, tem-se a função docente.

A jornada dupla de trabalho para os Prounistas, mesmo com bolsa integral de estudos, foi essencial para a permanência no curso. Isso é evidente em muitas falas dos respondentes, entre elas: “Eu ganhei a bolsa integral e mesmo assim trabalhava o dia inteiro para ajudar com os gastos em casa, pagar o transporte e poder realizar um lanche na universidade, pois saía do trabalho direto para estudar” (E1F).

Denota-se na resposta acima e em muitas outras visíveis na análise que, além de recursos para manter-se na universidade, houve a necessidade de contribuir na manutenção dos gastos da família. Esta é a realidade dos estudantes oriundos dos grupos minoritários: trabalhar para manter-se na instituição de educação superior e também para ajudar no sustento familiar.

Outra dificuldade apontada pelos egressos foi a geográfica, ou seja, a distância percorrida por eles até a universidade. Esta dificuldade está diretamente relacionada com a dificuldade material associada ao tempo, apresentada anteriormente, uma vez que há o gasto com o transporte, bem como o tempo esperando por ele e/ou usado no percurso. “A maior dificuldade por mim enfrentada foi o percurso até a universidade, cerca de uma hora para ir e uma hora para voltar” (E28F). E com relação ao custo: “[...] eu gastava muito com passagens” (E36F).

O tempo gasto no percurso até a universidade é desgastante tanto fisicamente quanto mentalmente. É físico, conforme depoimento

[...] viajar todos os dias, pois não moro na mesma cidade em que se encontra a faculdade. Inúmeras vezes fui para a faculdade esgotada, não conseguindo assimilar todas as instruções ministradas pelos professores, chegar da faculdade de madrugada e ainda ter que ir trabalhar [...] (E97F).

É também mental, uma vez que a tensão e a preocupação são constantes na estrada, pois as condições muitas vezes são precárias. Mesmo assim, os graduados faziam do tempo gasto no percurso um tempo de estudo: “Eu aproveitava o tempo lendo. As vezes, tem leituras tão complexas que não dá para ler no ônibus. Graças a Deus não passo mal quando leio no ônibus” (E136F).

Dessa forma, percebe-se a organicidade de muitos Prounistas entre tempo e trabalho. Também se observa a organicidade entre onde e como aproveitar o tempo. A fala do egresso acima transcrita reflete seu empenho para realizar suas leituras, embora muitas vezes ela não fluísse. O esforço e a dedicação para vencer as leituras necessárias ao curso foram visíveis.

A dependência do transporte público deveu-se ao fato de que muitos graduados residiam em zonas rurais, em bairros distantes da universidade, em cidades vizinhas, ou então trabalhavam longe da universidade: “[...] para cursar a faculdade me dirigia a outro município que fica a 45 km de distância. Na minha cidade não há universidades” (E157M). Em meio às idas e vindas encontravam-se outros entraves dos meios de transporte que os levavam até a universidade: “[...] como eram poucos alunos e a estrada que liga os dois municípios é de chão, foi o que mais dificultou, pois ninguém queria pôr transporte para os poucos estudantes que se deslocavam” (E145F).

A dificuldade socioafetiva está voltada à adaptação ao meio acadêmico, a qual depende de um conjunto de intervenientes que proporciona aos ingressantes o sentimento de pertencimento ao curso e à universidade. Nesse conjunto estão os vínculos com os colegas, as atividades desenvolvidas na universidade, as relações com os professores e administradores, entre outros. Porém, como escreve um respondente, “sentir o preconceito em relação à classe social pode inicialmente inibir tanto os vínculos quanto a participação em atividades” (E172F).

Os vínculos afetivos com os colegas e as amigas são essenciais para a adaptação no novo meio, assim, há a necessidade do estabelecimento de novas amizades. Estas possibilitam, além do sentimento de pertencimento ao grupo, a comunhão de experiências e o apoio diante das dificuldades. O envolvimento na turma ou no grupo vai aos poucos desenvolvendo laços mais flexíveis de relações. Amizades vão se estabelecendo e a sociabilidade vai tendo início.

Ajustar-se ao ambiente da educação superior refere-se a integrar-se socialmente com as novas pessoas que permeiam o novo contexto (Pascarella; Terenzini, 2005). Isso se dá por meio da participação em atividades sociais e no desenvolvimento de relações interpessoais satisfatórias, proporcionando a sociabilidade, desencadeando as interações e desenhando a adaptação ao novo contexto que está sendo experienciado. O relato a seguir demonstra isso, pois o egresso percebe não somente a sua evolução, mas também a do grupo.

Inicialmente havia muito “preconceito” mascarado de resistência à presença de um “ser adotivo” em uma comunidade, até então, formada apenas por elites. Por mais que eu pudesse estar lá fisicamente entre eles, eu era um estranho, quer fosse pelo visual, pela linguagem, pela desenvoltura, ou pelo comportamento. Mas isso foi se desprendendo e eu fui evoluindo e percebendo a evolução dos “outros”. Afinal, quem deseja aprender não se surpreende com barreiras, mas as supera. (E119M).

Integrar-se em uma nova realidade é uma via de dois sentidos: o de quem é integrado e o de quem acolhe. Logo, ambos os lados aprendem e

amadurecem; ambos crescem conjuntamente no processo de sociabilidade; há o enriquecimento de experiências e de culturas e a formação de um homem capaz de entender e perceber o outro em suas particularidades e em sua unicidade.

O custo financeiro, o tempo gasto, o desgaste físico e mental que advêm das viagens diárias para a universidade, para o trabalho e/ou entre ambos são dificuldades enfrentadas não apenas por estudantes Prounistas, mas também por um grande percentual de estudantes brasileiros. Tais dificuldades somente são superadas pelo esforço, pela dedicação e pelo desejo de conquista de algo melhor na vida e para a vida.

Nesse sentido, o sucesso dos alunos na educação superior não depende exclusivamente de quem eles são, mas sim do que eles fazem, de como e quanto eles estudam e da determinação que têm para atingirem seus objetivos. "Considero que aproveitei muito e fiz valer a bolsa, porque nunca reprovei, nunca peguei recuperação e só faltei às aulas quando realmente fiquei doente" (E177F).

O comprometimento é palavra-chave nas falas dos respondentes, embora muitas vezes implícito: "Cada vez mais tenho orgulho de ter conseguido, através do meu esforço e dedicação, a bolsa integral de estudos em universidade particular e me formar" (E105M). A associação entre o comprometimento e a aprendizagem é visível, pois, segundo eles, do esforço investido resulta o sucesso. "Eu me esforçava mais nas aulas para passar em todas as disciplinas. Concluí o curso no tempo devido, porque tinha condições de realizar todas as disciplinas solicitadas" (E38F).

Segundo Pace (1979), os alunos são responsáveis pela intensidade e pelo esforço empenhado durante o processo de aprendizagem. Percebe-se o comprometimento de outro aluno: "Aproveitei e estudei bastante, inclusive assuntos que não foram abordados durante o curso, me reuni com professores fora do horário de aula para estudar" (E136F). O comprometimento desse aluno estendeu-se para além das paredes da sala de aula.

De acordo com Keefe (1979), vários fatores envolvem o processo de aprendizagem escolar, entre eles os conhecimentos anteriores desenvolvidos e o comprometimento. As exigências do meio – a universidade e o próprio ProUni – refletem no comprometimento do aluno. Uma egressa nota que: "as exigências de resultados positivos com relação a aprovações e presenças gerou uma qualidade muito grande no meu aprendizado" (E122M). Essa fala avalia as exigências da universidade e do ProUni como pontos estimuladores e geradores de um maior comprometimento e, em consequência, uma aprendizagem de qualidade. Também evidencia, implicitamente, certo rigor no acompanhamento acadêmico.

O Programa Universidade para Todos oportuniza que os estudantes obtenham maior empenho em seus estudos:

Enquanto bolsista, tive a oportunidade de me dedicar mais à faculdade, pois antes de ser bolsista eu trabalhava durante a semana e também nos sábados e domingos para poder pagar a faculdade, o que fazia sobrar pouco tempo para me dedicar mais aos estudos. Com a bolsa, pude

deixar o trabalho de sábado e domingo, que gerava, além do cansaço físico, um enorme cansaço mental, e pude me dedicar a estudar, ler mais livros. (E18F).

O que o indivíduo sente ou pensa não reflete o seu comprometimento, mas sim o que ele faz e como ele se comporta (Astin, 1984). “Desfrutei o máximo que pude. Esforcei-me muito durante o curso, e ao final, no dia de minha formatura, fui homenageado como o melhor aluno da minha turma. Um grande orgulho para mim e para minha família” (E64M).

O sucesso e a permanência na instituição são reflexos do comprometimento do estudante ao passo que a falta de comprometimento é ponto central para a evasão do aluno (Tinto, 1987). Para o autor, a conclusão da universidade exige, inevitavelmente, algum esforço.

Vejo que, se realmente lutarmos por aquilo que sonhamos, temos como conquistá-lo, que depende de nós o nosso futuro, e que quando as oportunidades aparecem cabe a nós darmos o melhor de nós, a cada dia, para não apenas melhorarmos só a nossa vida, mas sim contribuir para com uma sociedade melhor. (E184F).

O comprometimento ficou evidente nos vários depoimentos apontados: “Agarrei com unhas e dentes essa oportunidade [...]; Abracei-a com vontade e fiz meu curso com mais empenho e dedicação” (E103F). “[...] participei de eventos, trabalhos em pesquisa, monitorias” (E115M). Assim, as respostas observadas vão ao encontro da definição de comprometimento: “É o termo usualmente usado para representar construtos tais como qualidade de esforço e envolvimento em atividades produtivas de aprendizagem” (Kuh, 2009, p. 6).² “O comprometimento é constituído do que se faz e como se faz” (Felicetti; Morosini, 2008, p. 2).

Portanto, o comprometimento dos Prounistas corroborou para que as dificuldades materiais/de tempo, geográficas e socioafetivas fossem superadas, e contribuiu para que eles se tornassem fortes e vitoriosos, pois hoje são egressos do Programa Universidade para Todos, graduados, e estão no mercado de trabalho; trata-se de um novo perfil de graduados na sociedade que se reflete na porcentagem de 91,8% dos egressos que trabalhavam quando da resposta ao questionário, ou seja, dos 134 respondentes, 123 estavam no mercado de trabalho.

Os 11 egressos que não estavam trabalhando representaram 8,2% do total de respondentes, sendo 1 homem, que estava cursando mestrado, e 10 mulheres, das quais 3 estavam cursando mestrado, 2 um novo curso superior e 5 não estavam estudando nem trabalhando. Pode-se dizer, então, que dos 134 egressos apenas 5, ou seja, 3,73%, encontravam-se desempregados, visto que 6 seguiam seus estudos.

Na Tabela 7, consta o trabalho dos respondentes – quando da realização da pesquisa – relacionado ou não com a formação acadêmica e a empregabilidade. Observa-se que 65,85% (81) dos respondentes atuavam em sua área de formação.

² Tradução livre de: Is the term usually used to represent constructs such as quality of effort and involvement in productive learning activities.

Tabela 7 – Trabalho Atual Relacionado com a Formação Acadêmica e a Empregabilidade

Trabalho atual é relacionado com a formação acadêmica	Empregabilidade					
	Continua trabalhando, mas sem aumento		Aumento de renda após o curso		Total	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
SIM	11	47,83	70	70	81	65,85
NÃO	12	52,17	30	30	42	34,15
Total	23	100,00	100	100	123	100,00

Fonte: Felicetti (2011).

Quanto aos que auferiram aumento de renda após o curso, tem-se que, no período da pesquisa, 70% (70) dos respondentes trabalhavam na área de formação e 30% (30) não trabalhavam na área de formação. Dos que continuavam no mesmo trabalho da época da graduação e não tiveram aumento de salário, 47,83% (11) dos 23 atuavam na área de formação e 52,17% (12) não atuavam na área de formação.

Houve relação de significância entre o trabalho atual relacionado com a formação acadêmica e o aumento de renda com $p=0,043$, indicando que a probabilidade percentual de o trabalho atual na área da formação acadêmica não estar relacionado com o aumento de renda é de 4,3% dos subtotais calculados (entre 11 e 70; e 12 e 30).

Com relação à satisfação com o trabalho atual (Tabela 8), observou-se que a maioria, ou seja, 72,39% (97), considerava-se satisfeita, enquanto 27,61% (37) consideravam-se insatisfeitos. Destaca-se que mesmo os egressos que não se encontravam trabalhando responderam a esta questão, o que totalizou 134, e não os 123 que estavam trabalhando. Houve uma relação significativa ($p=0,03$) entre satisfação e trabalho atual dos egressos respondentes.

Tabela 8 – Satisfação com seu Trabalho Atual

Grau de satisfação	Total	
	Fr.	%
Parcialmente e/ou totalmente insatisfeito; Nem satisfeito nem insatisfeito	37	27,61
Parcialmente satisfeito; Totalmente satisfeito	97	72,39
Total	134	100,00

Fonte: Felicetti (2011).

Na análise de correlação realizada entre satisfação, remuneração salarial atual e fazer o mesmo curso, caso pudessem recomeçar a vida acadêmica, observou-se que houve correlação estatisticamente significativa entre satisfação e remuneração salarial com $p=0,001$, indicando que a probabilidade de o grau de satisfação e a remuneração salarial não estarem correlacionados é de 0,1%. A correlação entre satisfação e recomeçar

o mesmo curso teve $p=0,004$, logo, a probabilidade de o grau de satisfação e a probabilidade de fazer o mesmo curso não estarem correlacionados é de 0,4%. Já a correlação entre remuneração salarial e recomeçar o mesmo curso obteve um $p=0,006$, significando que a probabilidade de a remuneração salarial e a probabilidade de recomeçar o curso não serem correlacionadas é de 0,6%. A Tabela 9 apresenta tais informações.

Tabela 9 – Correlações entre Satisfação, Remuneração Salarial Atual e Fazer o mesmo Curso

		Satisfação	Remuneração do trabalho atual	Fazer o mesmo curso
Satisfação	Pearson Correlation	1,000	0,429	0,248
	Sig. (2-tailed)		0,001	0,004
	N	134,000	134	134
Remuneração do trabalho atual	Pearson Correlation	0,429	1,000	0,236
	Sig. (2-tailed)	0,001		0,006
	N	134	134,000	134
Fazer o mesmo curso	Pearson Correlation	0,248	0,236	1,000
	Sig. (2-tailed)	0,004	0,006	
	N	134	134	134

Fonte: Felicetti (2011).

Uma melhor qualificação parece proporcionar uma melhor posição no mercado de trabalho e, por extensão, pode haver uma melhoria salarial, bem como a satisfação com a atividade desenvolvida. Portanto, a relação entre educação e trabalho é relevante, sendo o trabalho conquistado um reflexo da educação.

O ProUni está contribuindo para uma melhor formação profissional, pois permite que pessoas oriundas de grupos minoritários tenham acesso a essa formação, intervindo em sua colocação no mercado de trabalho e em sua melhoria de vida. A relação existente entre a formação acadêmica e a questão da melhoria de vida parece ser evidente: "Algumas pessoas acham que sou um exemplo de luta e sucesso, pois nada tinha e hoje sou advogada" (E2F).

As conquistas e/ou perspectivas de uma formação em nível terciário sinalizam melhorias econômicas no contexto familiar e também consolidam o ProUni na sociedade, pois como escrevem alguns egressos: "quanto mais pessoas o utilizarem, melhor será o povo em longo prazo" (E32F); e como afirma outro egresso, "minha família e eu acreditamos que a educação é a base de um mundo melhor. Muito obrigada, ProUni!" (E45F). E outro respondente: "Só a possibilidade de ver o sonho de um realizado já é estimulante, imagine quando esse sonho é coletivo" (E119M). O Programa Universidade para Todos representa a oportunidade de realização do sonho

de um grande número de egressos do ensino médio que, sem ele, não teriam perspectivas de realizar um curso de nível superior.

Nesse sentido, “o ProUni estimula os estudantes do ensino médio a estudarem e se prepararem para o Enem. Exemplo: meus primos, minha sobrinha e outros estudantes da escola onde me formei no ensino médio são mais dedicados na escola” (E9F). Um respondente afirma que sua formação estimula outras pessoas que convivem ou conviveram com ele: “Sim, estimulou primos e amigos a realizarem o Enem para tentar uma bolsa ProUni, alguns conseguiram e outros não” (E56F). Outro reforça: “Sim, sou o primeiro da família a se formar no curso superior e depois de mim outros familiares começaram a estudar” (E138M).

A influência desse egresso no meio em que vive consubstancia a relevância do Programa. Outro relato segue a mesma ideia:

Sim, tenho primos mais novos e amigos que passaram a acreditar realmente que conseguiriam realizar o curso que queriam, sem se importar se a nossa condição social e financeira permitiria o acesso deles a esses cursos. Um deles hoje cursa Engenharia Mecânica na mesma universidade e o outro aguarda ansiosamente a sua nota do Enem para realizar a inscrição para o ProUni. (E6F).

Considerações finais

A análise realizada neste artigo verificou algumas questões voltadas ao acesso à educação superior, à permanência no meio acadêmico e à formação de estudantes Prounistas.

Com relação ao acesso, pode-se aferir que o Programa Universidade para Todos proporciona o ingresso de alunos oriundos de grupos minoritários à educação superior, cumprindo um de seus principais objetivos. Isso evidencia uma política pública – nesse caso, um programa de ação afirmativa – que está contribuindo para a concretização do ideal de igualdade de acesso à educação superior.

A permanência na instituição de educação superior desse novo perfil estudantil foi permeada por diversas dificuldades, entre elas a questão financeira, pois, além da mensalidade, custeada pelo ProUni, estar na universidade requer gastos com alimentação, transporte, cópias etc. Essa necessidade ficou evidente, uma vez que a maioria dos respondentes trabalhou mais de quatro anos durante a graduação. Junto à dificuldade financeira estavam dificuldades de transporte e socioafetivas, entretanto, tais dificuldades não foram sinônimo de desistência ou desânimo. Prova disso foi o baixo índice de semestres suspensos ou trancados pelos graduados respondentes e, também, a integralização do curso no padrão desejável de tempo por mais de 50% dos Prounistas.

Os resultados de uma formação de nível superior podem ser percebidos pela satisfação com o trabalho atual, pela relação entre o trabalho desenvolvido e a formação acadêmica conquistada e, ainda, pelas correlações existentes entre satisfação, remuneração salarial e fazer o mesmo curso.

Todos os resultados positivos aqui verificados consolidam o comprometimento desses egressos, pois é notório que esforços políticos educacionais são importantes, porém, o esforço pessoal, que é caracterizado por como, o que, quanto e quando o aluno estuda, reflete a essencialidade do comprometimento com a aprendizagem. Característica esta que permeou o percurso acadêmico, concretizando-se na graduação conquistada.

Referências bibliográficas

ASTIN, A. W. Student involvement: a development theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, Washington, DC, v. 25, n. 2, p. 297-308, 1984.

BOOTH, Wayne. C.; COLOMB, Gregory. C.; WILLIAMS, Joseph. M. *A arte da pesquisa*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BÓS, Â. J. G. *EpiInfo sem mistérios: um manual prático*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CNE). Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 jun. 2007. Seção 1, p. 6. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/rces002_07.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2011.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopses Estatísticas da Educação Superior: graduação 2007- 2011*. Brasília, DF: Inep, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 06 mar. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – ProUni. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/LEI/L11096.htm>. Acesso em: 22 fev. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>.

BRASIL. Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de

entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 out. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Mpv/213.htm>. Acesso em: 06 abr. 2010.

BRITO FILHO, J. C. M. de. *Ações afirmativas*. São Paulo: LTr, 2012.

CASTAÑEDA, M. B. et al. *Procesamiento de datos y análisis estadísticos utilizando SPSS: un libro práctico para investigadores y administradores educativos*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

ENTWISTLE, N. J. *The use of research on student learning in quality assessment*. jul. 2005. Disponível em: <<http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/ocsld-publications/islass-entwistle.cfm>>. Acesso em: 23 jul. 2009.

FELICETTI, V. L. *Comprometimento do estudante: um elo entre aprendizagem e inclusão social na qualidade da educação superior*. 2011. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2011.

FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C. O comprometimento do estudante com a aprendizagem: onde está o estado da arte?. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 7., 2008. *Anais eletrônicos...* Itajaí: Univali, 2008. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_Superior/Trabalho/02_08_06_O_comprometimento_do_Estudante_com_a_Aprendizagem.pdf>.

FRANZOI, N. L. *Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2006.

GOMES, J. B. B. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

HARVEY, L. *Social research glossary: quality research international*. 2011. Disponível em: <<http://www.qualityresearchinternational.com/glossary/>>. Acesso em: 25 ago. 2011.

KEEFE, J. W. Learning style: an overview. In: *Student Learning Styles*. Reston, V.A.: National Association of Secondary School Principals, 1979. p. 1-18.

KUH, G. D. The national survey of student engagement: conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, San Francisco, n. 141, p. 5-20, 2009.

MILES, Matthew B.; HUBERMAN, Michael A. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. 2. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

MORAES, R; GALIAZZI, M. do C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

NARDI, H. C. *Ética, trabalho e subjetividade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

PACE, C. R. *Measuring outcomes of college: fifty years of findings and recommendations for the future*. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.

PASCARELLA, E. T.; TEREZINI, P. T. *How college affects students: a third decade of research*. São Francisco: Jossey-Bass; A Wiley Imprint, 2005. v. 2.

SCHOMBURG, H.; TEICHLER, U. *Employment outcomes of young graduates in Europe and Japan: empirical evidence from CHEERS and REFLEX*. In: IMHE GENERAL CONFERENCE, 2008, Paris. *Anais eletrônicos...* Paris: International Centre for Higher Education Research, 2008. Disponível em: <<http://www.oecd.org/site/eduimhe08/imhegeneralconference2008homepage.htm>>.

TINTO, V. *Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

TRAGTENBERG, M. H. R.; BASTOS, J. L. D.; PERES, M. A. *Políticas de ampliação do acesso e diversidade socioeconômica e étnico-racial na Universidade Federal de Santa Catarina*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, set. 2006.

Vera Lucia Felicetti, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), é professora no mestrado em Educação do Centro Universitário La Salle (Unilasalle), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

verafelicetti@ig.com.br

Recebido em 12 de julho de 2013.

Revisado em 24 de dezembro de 2013.

Aprovado em 15 de setembro de 2014.

Aprender no ensino superior: relações com a predisposição dos estudantes para o envolvimento na aprendizagem ao longo da vida

Rita Barros

Angélica Reis Monteiro

J. António Marques Moreira

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/305811495>

Resumo

Pretende analisar a relação entre a aprendizagem, com base na apropriação que os estudantes fazem das diferentes formas de aprender e de estudar, e a disposição que apresentam para se envolver em atividades de aprendizagem ao longo da vida (ALV). O *rationale* teórico inscreve-se na Teoria de Biggs (1987), no que concerne às abordagens de aprendizagem por parte do estudante, e no princípio orientador da ALV. Procedemos a um estudo comparativo-correlacional, com uma amostra constituída por 163 estudantes do ensino superior. As abordagens de aprendizagem foram avaliadas por meio da tradução luso-portuguesa da validação brasileira da escala *Revised Two-factor Study Process Questionnaire* (R-SPQ-2F). Os resultados obtidos permitem-nos associar a abordagem profunda a algumas características do aprendiz ao longo da vida.

Palavras-chave: ensino superior; estilos de aprendizagem; aprendizagem ao longo da vida.

Abstract

Learning in higher education: relations with the predisposition of students to be involved in lifelong learning

The current investigation proposes to analyze the relationship between learning, based on the appropriation that students make of the different ways of learning and studying, and their willingness to be involved in lifelong learning (LL) activities. The theoretical rationale is inscribed in the Biggs' Theory (1987), concerning the student's approach to learning, and under the guiding principle of LL. We present a correlational study, with a sample of 163 higher education students. The approaches to learning were supported by the Revised Two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F). The results obtained allow us to associate the deep approach to some characteristics of learners throughout their life.

Keywords: higher education; learning styles; lifelong learning.

Introdução

Diversos autores da área da educação, mais especificamente os que se centram na educação de jovens e adultos, procuram compreender os processos de estudo e as concepções de aprendizagem desses estudantes (Biggs, 1987, 1993; Entwistle; Ramsden, 1983).

Biggs, Kember e Leung (2001), sustentados no modelo Presságio-Processo-Produto (3P), desenvolveram uma versão mais simplificada do instrumento *Student Process Questionnaire* (Biggs, 1987) para a compreensão dos processos de estudo e abordagens à aprendizagem, o *Revised Two-factor Study Process Questionnaire* (R-SPQ-2F).

Esse instrumento avalia a relação entre as características dos estudantes e do contexto de ensino, a abordagem que estes fazem das tarefas de aprendizagem e os seus resultados.

Procuramos, neste artigo, relacionar as diferentes abordagens à aprendizagem de estudantes de uma escola superior de educação e de uma escola superior de saúde com a disposição que apresentam para se envolver em atividades de aprendizagem ao longo da vida (ALV).

A aprendizagem ao longo da vida, entendida como um paradigma que emerge no contexto da sociedade de conhecimento e informação, oferece a possibilidade de se perspectivar de forma diferente os fenômenos educativos e facilita a emergência de um quadro de pensamento que valoriza as aprendizagens que as pessoas realizam nos domínios pessoais, sociais e profissionais (Pires, 2007).

Ao traduzir-se simultaneamente em agenda política e campo de pesquisa, a aprendizagem ao longo da vida requer uma reflexão centrada nessa articulação. Os contributos da investigação nessa matéria, cujo

impacto recai nos processos políticos e nas práticas de aprendizagem, devem oferecer uma análise crítica da sua contextualização social, bem como possíveis projeções do que a aprendizagem ao longo da vida poderá vir a ser (Olesen, 2006), considerando que o futuro desta encerra ainda indefinições e questionamentos importantes (Jarvis, 2010). Preece (2011) aponta a redução do hiato entre os discursos e as políticas como o maior desafio da Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos – Confintea VI (Conferência..., 2009), ao mesmo tempo em que sublinha a necessidade de uma aposta séria em termos de investigação (Unesco, 2010).

O estudo que apresentamos, ao traduzir-se numa investigação em um contexto particular, apresenta-se como um contributo com o objetivo de colmatar essa necessidade.

Abordagens à aprendizagem

Biggs, Kember e Leung (2001) apresentam uma visão sistêmica das abordagens dos alunos quanto à aprendizagem, como esquematizado no modelo Presságio-Processo-Produto (3P) apresentado na Figura 1.

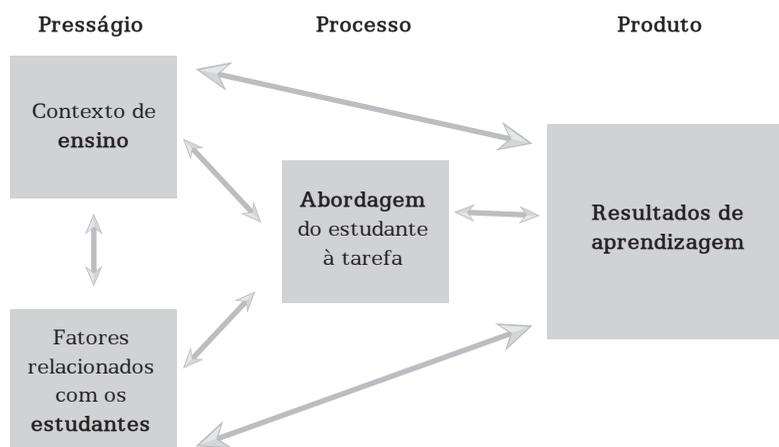


Figura 1 – Modelo 3P

Fonte: Biggs, Kember e Leung, 2001, p. 136 (adaptado).

O presságio inclui fatores relacionados com os estudantes e com o contexto de ensino que antecedem a ação. Os fatores relacionados com os estudantes dizem respeito ao conhecimento prévio, às competências e às abordagens para a aprendizagem. O contexto de ensino refere-se à natureza do conteúdo que está sendo ensinado, aos métodos de ensino e avaliação, ao clima institucional e assim por diante.

O processo diz respeito à ação do estudante e à abordagem adotada para a realização da tarefa. Os resultados da aprendizagem podem ser quantitativos, qualitativos e observáveis mediante o desenvolvimento de competências.

No modelo apresentado, a reversibilidade das setas dá a entender que o processo ocorre nas duas direções, ou seja, os resultados podem influenciar as abordagens às tarefas e estas podem influenciar o contexto de ensino e os fatores mais diretamente relacionados com os estudantes.

Segundo Biggs (1987), o principal fator diferenciador dos resultados de aprendizagem não seria a capacidade de cognição, mas a utilização de diferentes processos de estudo consoante às “abordagens à aprendizagem”. Para esse autor, tais abordagens podem ser classificadas como superficiais, profundas e estratégicas ou de alto rendimento.

A abordagem superficial diz respeito a uma postura assente no mínimo de esforço possível, ou seja, o estudante encara a aprendizagem sem o interesse de entendê-la ou aprofundá-la. Essa aprendizagem é, portanto, reprodutiva, e pauta-se pela motivação extrínseca e pelo medo do insucesso.

A abordagem profunda orienta-se pela intenção de o estudante enfrentar em profundidade a tarefa ou o conteúdo a ser aprendido. Para isso, utilizam-se as capacidades cognitivas de alto nível, como sínteses, análises, comparações e confrontações, e recorre-se ao próprio repertório cultural e cognitivo, fazendo com que esses estudantes possam atingir um nível transformador e criativo.

A abordagem estratégica ou de alto rendimento fundamenta-se na intenção de obter o máximo rendimento ou as melhores classificações por motivações intrínsecas ao sujeito.

A versão mais recente do seu questionário, o já aqui referido R-SPQ-2F, avalia apenas abordagens profundas e superficiais. O Quadro 1 apresenta as principais características dessas abordagens.

Quadro 1 – Abordagens à Aprendizagem

Abordagem	Motivo	Estratégia
Superficial	Extrínseco	Centrar-se em determinados pormenores e reproduzi-los.
Profunda	Intrínseco	Maximizar a compreensão: ler em profundidade, discutir e refletir.

Fonte: Biggs, 1987, p. 190 (adaptado).

Contudo, para Biggs, Kember e Leung (2001) o estudante não pode ser categorizado como “superficial” ou “profundo” com base em respostas SPQ, uma vez que essas abordagens não são determinísticas nem estáveis. As respostas SPQ variam em função das características individuais e do contexto de ensino. Dessa forma,

professor e aluno são corresponsáveis pelo resultado, o professor para estruturar as condições da formação, o aluno para envolver-se ativamente na sua concretização. Assim, uma abordagem para a aprendizagem descreve a natureza da relação entre o estudante, o contexto de ensino, a tarefa e os resultados de aprendizagem. (Biggs, Kember; Leung, 2001, p. 136).

Aprendizagem ao longo da vida

A abordagem à temática da aprendizagem ao longo da vida remete necessariamente para uma questão de largo espectro, que a enquadra e que, simultaneamente, norteia os discursos e as práticas educativas da atualidade, em função das políticas das três principais organizações intergovernamentais com atividade nesse domínio, designadamente o Conselho da Europa, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). De fato, a problematização da aprendizagem ao longo da vida tem sido uma constante nas últimas décadas e a sua tradução discursiva e operacional, em termos de políticas educativas, tem se pautado pela diversidade e pela descontinuidade (Centeno, 2011).

O paradigma da aprendizagem ao longo da vida tem, no campo da educação, algumas idiosincrasias que se prendem com a variedade e a heterogeneidade de causas, objetivos, grupos-alvo e modelos estruturais. Essa riqueza e plasticidade, como nos tem mostrado a história das últimas décadas, constitui também a sua fraqueza, pois tal amplitude favorece múltiplas interpretações, algumas delas bastante redutoras, pondo em causa a essência que sustentou a sua gênese.

O Conselho da Europa introduziu na década de 1960 o conceito de educação permanente, entendido como um padrão de educação global, capaz de responder às necessidades dos jovens e adultos, necessidades essas cada vez mais diversificadas na educação da nova sociedade europeia. Nessa matéria, as políticas do Conselho da Europa orientaram-se pelos princípios da igualdade, da participação e da globalização.

Por seu lado, a Unesco, com base nos trabalhos desenvolvidos no âmbito das Conferências Internacionais sobre Educação de Adultos, lançou o seu programa educativo, inserido numa política suficientemente abrangente, facilitadora do estabelecimento de uma ponte com as suas atividades científicas, culturais e sociopolíticas. Os trabalhos de Faure (1972) e Lengrand (1970) estiveram na gênese de um novo humanismo, assente no pressuposto da vontade inequívoca do homem para aprender e de uma sociedade mais humana. Nesse contexto, a aprendizagem ao longo da vida tornou-se um conceito idealista e necessariamente consensual, global e flexível, por forma a que os diferentes países e respectivos regimes políticos nele se revissem. Ainda assim, autores como Lee e Friedrich (2011), reportando-se à década entre 1990 e 2000, embora reiterem o liberalismo social-democrata como ideologia dominante da Unesco, não deixam de referir a acomodação de algumas ideias neoliberais, numa sociedade dominada pelo capitalismo neoliberal.

A OCDE usou, nos anos 70, a expressão "educação recorrente", com ambições bem mais modestas e que se traduziam na oferta de oportunidades educativas menores, ao longo da vida, a serem rentabilizadas quando necessárias. Essa perspectiva encara a educação contínua como uma alternativa à educação inicial formal e revela a supremacia das preocupações de ordem econômica, das questões da produtividade e da possibilidade de

uma relação mais flexível entre educação e formação (o lazer e a reforma foram também mencionados e submetidos à mesma lógica). Essa tendência permaneceu, mesmo quando a OCDE (OECD, 1996) passou a usar o conceito de aprendizagem ao longo da vida. Com cerca de 50 anos de existência, só em 2002 a OCDE estabeleceu um diretório para a educação, revelando o reconhecimento da importância crescente da educação em termos políticos, pela associação dinâmica do capital humano ao crescimento econômico. A educação vocacional e a formação continuam a ser recomendadas, da mesma forma que se reforçam as ligações entre empregabilidade e economia (Istance, 2011).

Enquanto os programas do Conselho da Europa e da Unesco se sustentam nos valores universais de paz, igualdade, inter-culturalidade, diversidade e direitos humanos, isto é, numa visão humanista da educação, a OCDE, pela sua natureza e também pela sua história, centrou-se nos benefícios e no potencial econômicos da educação e na sua vertente funcionalista (Centeno, 2011).

As mudanças estruturais que pautam o atual momento socioeconômico são entendidas de forma distinta pelas três organizações intergovernamentais. A Unesco sublinha a questão humanista do impacto educativo, sendo a aprendizagem ao longo da vida condição essencial para o bem-estar das pessoas e a educação uma responsabilidade coletiva. O Conselho da Europa entende as referidas mudanças como um problema político inerente aos sistemas educativos, sendo a aprendizagem ao longo da vida a ferramenta fundamental para a integração social e responsabilidade central dos diferentes Estados-membros. Por último, a OCDE perspectiva-as do ponto de vista econômico, e a implementação de políticas de aprendizagem ao longo da vida, enquanto força estabilizadora da lógica de oferta e procura, intrínseca ao mercado de trabalho, é atribuída sobretudo ao indivíduo, principal agente da sua integração socioeconômica (Centeno, 2011).

Se a Unesco sustentou a sua abordagem à educação de adultos na conceitualização de uma política de educação permanente, a OCDE formulou-a em função do conceito de educação recorrente, e o Conselho da Europa cruzou as duas opções. De fato, a perspectiva neoliberal consubstanciada nos princípios da OCDE tem vindo a contagiar o enquadramento estratégico de ação da União Europeia (Kleibrink, 2011), de tal forma que a problematização que atualmente faz da aprendizagem ao longo da vida se traduz num conceito político híbrido (Centeno, 2011).

As questões relacionadas com as qualificações profissionais, já defendidas na Estratégia de Lisboa, em 2000, continuam a nortear os esforços de cooperação em termos de educação e formação para a década de 2010 a 2020. Verificamos que as preocupações sociais, incluídas nos programas desde os anos 80, nunca assumiram qualquer predominância, apresentando, pelo contrário, uma tendência à diluição. Essa questão é particularmente visível na definição dos indicadores e das metas estatísticas no âmbito da Estratégia de Lisboa, para objetivar e clarificar o progresso diante dos propósitos estabelecidos (por exemplo, a taxa de participação de 12,5% da população adulta em atividades de aprendizagem ao longo da vida).

A experiência da Unesco e da União Europeia mostra que os objetivos gerais definidos pelas organizações internacionais têm sido globalmente ignorados pelos sistemas educativos dos diferentes países, mas também permite concluir que as metas estatísticas, vistas como indicadores de monitorização, não são garantias de que os objetivos são atingidos por esses mesmos sistemas educativos (Jallade, 2011). Por outro lado, o interesse da OCDE pelos benefícios sociais, concretizados no impacto da educação em termos de saúde, participação cívica e envolvimento social, são, na verdade, orientados pelos ganhos econômicos calculados. Não obstante as motivações econômicas que constituem o motor da atividade dessa organização intergovernamental, questões como a igualdade de oportunidades, a inovação, a gestão do conhecimento e o envolvimento dos adultos enquanto participantes ativos em processos de aprendizagem, assim como o reconhecimento da natureza social da aprendizagem, são indubitavelmente tópicos positivos em matéria de educação de adultos (Istance, 2011).

Concluindo, a aprendizagem ao longo da vida no contexto europeu encerra tensões e contradições, com consequências nas opções políticas, nas práticas educativas e nas prioridades teórico-científicas (Antunes, 2008). Os objetivos definidos no Programa Integrado de Aprendizagem ao Longo da Vida, de 2007 a 2013 (European..., s.d.), apresentado pela Comissão Europeia no âmbito dos programas de ação comunitária – mais tarde renomeado Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida, de 2007 a 2013 (Decisão 2006/1720/CE do Parlamento Europeu e do Conselho Europeu) –, designadamente o aumento da empregabilidade e da coesão social e a construção de uma sociedade do conhecimento que permita o desenvolvimento econômico sustentável, a integração, a cooperação e a mobilidade dos sistemas educativos e de formação, denunciam uma postura ambivalente.

Metodologia

Tipo de estudo e objetivos

Apresentamos um estudo de natureza quantitativa, comparativo-correlacional, com caráter transversal.

Esse estudo tem como objetivos fundamentais: (i) comparar a apropriação que os estudantes fazem das diferentes formas de aprender e de estudar em função de sua percepção de desempenho acadêmico, área de formação e estatuto profissional (estudante *versus* trabalhador-estudante) e (ii) conhecer a relação das abordagens de aprendizagem com a idade e com a tendência/inclinação para se envolverem em atividades de ALV.

Amostra

A amostra é constituída por 163 estudantes do ensino superior politécnico, 37 do sexo masculino (22,7%) e 126 do sexo feminino (77,3%).

A maior parte dos respondentes (89,6%) frequenta o 1º ciclo de estudos, que confere o grau de licenciatura; 6,7% frequentam o mestrado e 3,7% frequentam pós-graduações.

A média de idades é de 26,6 anos, com um desvio-padrão de 8,7, idade mínima de 18 e máxima de 61 anos (Gráfico 1).

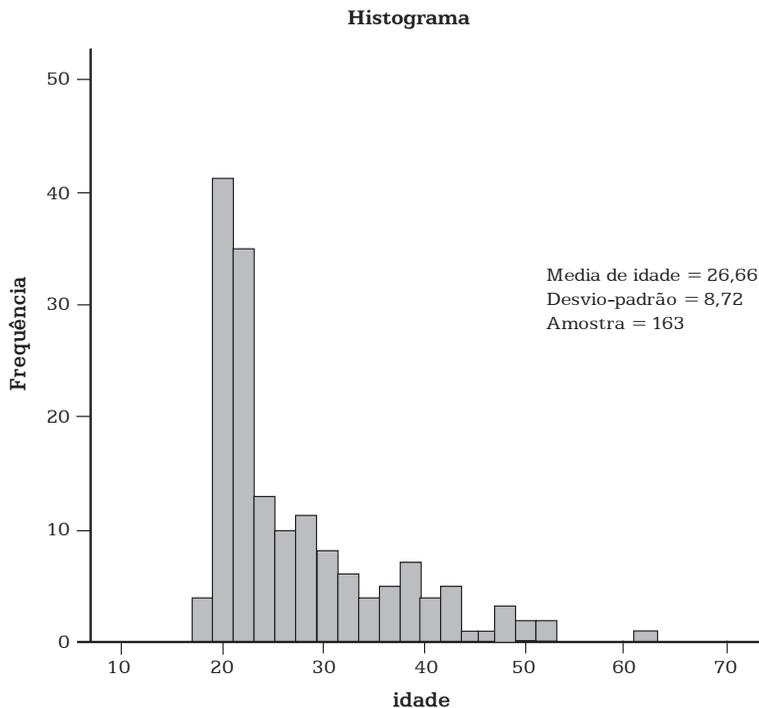


Gráfico 1 – Caracterização da Amostra em Função da Idade

Em relação à área de formação, 97 situam-se na educação (59,5%), 62 na saúde (38%) e 4 em outras áreas (2,5%).

No que concerne à situação perante o trabalho, 83 são exclusivamente estudantes (50,9%) e 77 são trabalhadores-estudantes (47,2%). Três dos inquiridos (1,8%) afirmam ter outra situação perante o trabalho.

A amostra foi não probabilística e, como tal, os estudantes foram selecionados por critério de conveniência, em particular pela acessibilidade facilitada, tendo-lhes sido garantido o anonimato e a confidencialidade individual dos resultados.

Instrumentos de recolha de dados

O inquérito integra três partes. A primeira centra-se em aspectos sociodemográficos, designadamente idade, sexo, nível de ensino, área de ensino (educação/saúde) e estatuto profissional. Está também incorporada nessa seção uma questão relativa à percepção dos estudantes em relação ao seu desempenho académico, cuja categorização de resposta obedece à escala de classificação European Credit Transfer System (ECTS), inscrita no Sistema Europeu de Transferência de Créditos que sustenta a Declaração de Bolonha (DGES, s/d).

Na segunda parte do inquérito, para avaliar o envolvimento dos estudantes em atividades de ALV, inspiramo-nos em alguns itens (dez) *do Lifelong Learning Questionnaire*, de Kirby et al. (2010). Os itens utilizados sustentam-se em características do aprendiz ao longo da vida definidas por Knapper e Cropley (2000), designadamente no estabelecimento de objetivos, na aplicação de conhecimentos e competências, na autodireção e na avaliação, na procura de informação e na adaptação de estratégias de aprendizagem. Segundo os autores, a escala avalia a tendência/inclinação dos adultos para a aprendizagem ao longo da vida, a qual resulta da combinação de traços definidos precocemente e de fatores situacionais que ocorrem posteriormente, tornando-se necessário focalizar esses traços e situações e perceber de que forma podem ser manipulados no sentido desejável. Os itens são avaliados através de escala tipo *Likert* de 5 pontos, desde "discordo completamente" (-2) até "concordo completamente" (+2).

Dado que não existem muitos instrumentos que permitam avaliar a aprendizagem ao longo da vida, consequência da imprecisão que pauta muitas das suas definições, não pretendemos validar para a população portuguesa a referida escala, mas tão somente recorrer a alguns dos seus itens para os relacionar com os estilos de aprendizagem utilizados pelos estudantes.

As abordagens de aprendizagem foram avaliadas na terceira parte do inquérito, por meio da tradução luso-portuguesa da validação brasileira da escala *Revised Two-factor Study Process Questionnaire* (R-SPQ-2F), realizada por Godoy (2009). Nessa validação para a língua portuguesa, a escala original foi, inicialmente, sujeita a processos de tradução e retrotradução. A sua versão final é constituída por 20 itens, avaliados numa escala tipo *Likert* de 5 pontos, desde "nunca" (1) até "sempre" (5), agrupados em quatro subescalas: motivação profunda, estratégia profunda, motivação superficial e estratégia superficial. Registra-se uma correlação linear, positiva e significativa entre motivação profunda e estratégia profunda e entre motivação superficial e estratégia superficial (moderada e baixa, respectivamente). Baixas correlações lineares, negativas e estatisticamente significativas são encontradas entre motivação profunda e superficial e entre estratégia profunda e superficial.

Os valores da consistência interna, avaliada pelo *alpha* de Cronbach, são compatíveis com os da escala original no que diz respeito à abordagem profunda ($\alpha=0,76$) e até superiores no que concerne à aprendizagem superficial ($\alpha=0,74$). A consistência interna e a validade de critério revelam as boas qualidades psicométricas do instrumento. O mesmo se pode dizer em relação à validade de constructo, sustentada pela análise fatorial confirmatória, realizada segundo o Modelo de Equações Estruturais (SEM). Assim, a estrutura da versão revista apresenta dois fatores não hierárquicos, distinguindo a abordagem profunda da abordagem superficial, cada uma delas constituída por dez itens. Os resultados dessa validação vão ao encontro dos resultados de análises fatoriais exploratórias e confirmatórias realizadas noutros estudos, designadamente na Espanha (Justicia et al., 2008). Um dos modelos testados por Godoy (2009) examina

se os itens individuais se ajustam ao padrão esperado. Os índices apontam para um ajustamento mediano desse modelo (CFI=0,79 e RMSEA=0,07). Foi construído um segundo modelo, complementar, para avaliar a dimensionalidade, sendo que os índices de ajustamento encontrados (CFI=1,00, RMSEA=0,00) são indicativos de um ajuste muito satisfatório em relação ao modelo original.

Perante o exposto, pareceu-nos indicada a utilização desse instrumento em língua portuguesa para avaliar as abordagens de aprendizagem em estudantes do ensino superior.

Procedimentos

Os itens do *Lifelong Learning Questionnaire* (Kirby et al., 2010) foram selecionados tendo em consideração os seguintes requisitos:

- dois itens por característica do aprendiz ao longo da vida, segundo Knapper e Cropley (2000), dado que as características com menos itens integram precisamente dois;
- um equilíbrio no número de itens por característica;
- a facilidade em termos do cumprimento dos equivalentes linguísticos e culturais subjacentes à tradução luso-portuguesa.

Essa tradução da escala original foi realizada por dois tradutores de inglês, que tinham o português como língua materna, para detectar imprecisões e interpretações idiossincráticas ou resultantes de influências de carácter cultural. Para identificar eventuais discrepâncias entre o sentido da tradução e os itens originais, apenas um deles conhecia os objetivos e as intenções inerentes à tradução. Posteriormente, esses mesmos itens foram disponibilizados a seis estudantes do ensino superior, para eventual identificação de problemas de compreensão. Esse pré-teste serviu para avaliar, de forma qualitativa e não estandardizada, o nível de compreensão das instruções e dos itens, com o objetivo de potenciar a obtenção de um equivalente linguístico, tão próximo quanto possível do original e, simultaneamente, de um equivalente cultural. A reflexão falada foi suscitada por meio de um fórum de sugestões e de partilha disponibilizado na plataforma de aprendizagem *moodle*, que permitiu equacionar a inteligibilidade e a ambiguidade dos itens, de acordo com as indicações de Bell (2010). Não foram verificadas alterações dignas de registro em relação às propostas apresentadas pelos tradutores.

As preocupações em termos de equivalência linguística e cultural sustentaram também a tradução luso-portuguesa da validação brasileira da escala *Revised Two-factor Study Process Questionnaire* (R-SPQ-2F), a qual foi da responsabilidade de uma tradutora com dupla nacionalidade.

Definido o questionário de recolha de dados e após autorização das diretoras das referidas escolas, foi solicitado aos estudantes o preenchimento *on-line* do questionário, via plataforma de aprendizagem *moodle*, em carácter facultativo, embora se tenha incentivado a participação.

Aos estudantes foram garantidos o anonimato e a confidencialidade individual dos resultados.

Tratamento de dados

A análise estatística foi realizada com o *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) – versão 19.0 –, e os procedimentos passaram pela estatística inferencial.

Recorremos a análises univariadas – Anova – na análise comparativa das abordagens de aprendizagem em função da percepção de desempenho acadêmico por parte dos estudantes. Nas comparações entre grupos de estudantes e estudantes trabalhadores, considerando a distribuição normal dos resultados e confirmada a homogeneidade de contingências dos grupos em comparação, por meio do Teste de Levene ($p > 0,05$), optamos pela estatística paramétrica, mormente ao *t-test* para amostras independentes.

As análises correlacionais foram realizadas com base no coeficiente de correlação linear de *Pearson*.

Todos os resultados foram considerados estatisticamente significativos para um intervalo de confiança de 95% (Marôco; Bispo, 2005).

Apresentação e discussão de resultados

Análises comparativas

- a) Comparação entre abordagens de aprendizagem e área de formação superior (saúde *versus* educação)

Não se encontram diferenças entre as áreas de formação (saúde e educação) no que diz respeito à aprendizagem como um todo e nos seus aspectos motivacionais. As diferenças entre os dois grupos de estudantes circunscrevem-se à estratégia de aprendizagem. Assim, registram-se diferenças estatisticamente significativas ($p = 0,023$) em relação à estratégia profunda ($t = -2,3$), quando comparamos os estudantes com formação na área da educação (média=2,74) e os com formação na área da saúde (2,92), com vantagem para os últimos. No que concerne à estratégia superficial, os resultados invertem-se, dando vantagem aos estudantes da área da educação (média=3,52) em relação aos da área da saúde (média=3,29, $t = 3,04$, $p = 0,03$).

Esses resultados podem estar relacionados com as especificidades do contexto, assim como dos conteúdos e dos métodos de ensino e de avaliação. A reversibilidade inerente ao modelo “3P” (Biggs, 1987) prevê que o contexto de aprendizagem pode influenciar as abordagens às tarefas, designadamente na sua componente estratégica.

b) Comparação entre abordagens de aprendizagem e percepção de desempenho acadêmico

Por meio da Anova *oneway*, não se verificam diferenças significativas entre a percepção de desempenho acadêmico por parte dos estudantes e as abordagens de aprendizagem, tanto para os seus aspectos motivacionais quanto para a dimensão estratégica.

O Gráfico 2 mostra a distribuição dos estudantes pelas diferentes categorias de desempenho acadêmico autopercebido.

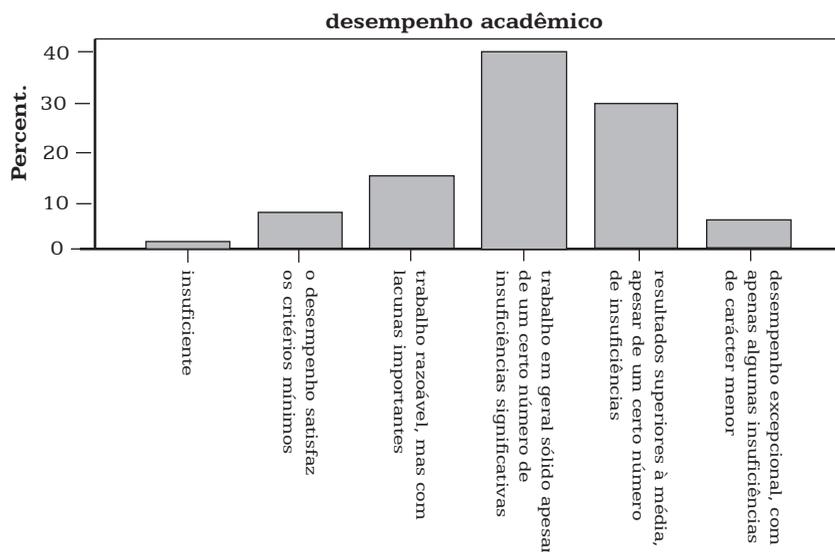


Gráfico 2 – Distribuição de Frequências em Função da Percepção de Desempenho Acadêmico

Esses resultados contrastam com os obtidos no estudo de Godoy (2009), que, avaliando o desempenho acadêmico com base nas classificações reais dos estudantes, apontam para uma correlação positiva entre motivação profunda e melhores médias em termos de notas. Também Vasconcelos, Almeida e Monteiro (2005) mostram que os estudantes que ingressam no ensino superior com melhores classificações ao nível do ensino secundário tendem a apresentar um enfoque mais compreensivo (característico da abordagem profunda) do que memorístico no estudo (característico da aprendizagem superficial), ao mesmo tempo que revelam uma autopercepção de competência e de realização acadêmica mais favorável. Assim, não parece haver um consenso em relação à articulação entre o desempenho acadêmico autopercebido e as abordagens de aprendizagem.

c) Comparação entre abordagens de aprendizagem e o estatuto profissional (estudante *versus* trabalhador-estudante)

Quando comparamos as abordagens de aprendizagem dos estudantes em função do seu estatuto profissional, verificamos apenas diferenças

estatisticamente significativas ($p=0,024$) no tocante à estratégia profunda entre aqueles que são exclusivamente estudantes (média=2,88) e os que, em simultâneo, desenvolvem uma atividade profissional (média=2,72), $t=2,28$.

Essa diferença pode ser explicada pela disponibilidade de tempo e pela necessidade de gestão deste. De fato, os estudantes que simultaneamente desempenham uma atividade profissional desenvolvem outros papéis os quais exigem competências operacionais de estruturação temporal que coadunam com as estratégias mais superficiais.

Análises correlacionais

a) Relação entre abordagens de aprendizagem e idade

O coeficiente de Pearson aponta para uma correlação negativa ($r=-0,173$) e estatisticamente significativa ($p=0,027$) entre a aprendizagem profunda e a idade, indicando que, à medida que a idade avança, os estudantes do ensino superior mostram-se menos propensos ao recurso a aprendizagens profundas. Não se registra uma correlação significativa entre idade e aprendizagem superficial.

Quanto à aprendizagem profunda, apenas se registra uma correlação negativa e estatisticamente significativa ($p=0,044$) em relação à estratégia profunda ($r=-0,158$). Não se verifica qualquer correlação significativa no que diz respeito à motivação profunda.

A adoção de uma estratégia mais superficial pelos estudantes à medida que a idade avança pode, mais uma vez, relacionar-se com a multiplicidade de papéis que são desempenhados pelos estudantes com mais idade.

As exigências sociais associadas ao jovem adulto distinguem-se daquelas que se colocam na adultez madura (Erikson, 1963), com implicações em termos de investimento nas diferentes tarefas e consequente gestão temporal.

Esses resultados diferem dos apresentados por Biggs e Kirby (1983), uma vez que estes autores citam que os estudantes pré-universitários demonstram níveis mais baixos de abordagem profunda em relação aos estudantes universitários. No entanto, esse desfasamento de resultados pode justificar-se com base no contexto sociocultural e histórico dos estudantes envolvidos.

b) Relação entre abordagens de aprendizagem e a ALV

Os itens que integram a Tabela 1 estão agrupados em função das características do aprendiz ao longo da vida definidas por Knapper e Cropley (2000), designadamente:

- 1 - estabelecimento de metas;
- 2 - aplicação de conhecimento de competências;
- 3 - autodireção e avaliação;
- 4 - localização da informação;
- 5 - adaptação de estratégias de aprendizagem.

Tabela 1 – Correlações Estatisticamente Significativas entre a ALV e as Abordagens de Aprendizagem e suas Dimensões (Motivacional e Estratégica)

ALV	Abordagens à aprendizagem	Aprendizagem profunda	Motivação profunda	Estratégia profunda	Aprendizagem superficial	Motivação superficial	Estratégia superficial
	Adoro aprender por aprender.	$r(163) = 0,375$ $p = 0,000$	$r(163) = 0,186$ $p = 0,017$	$r(163) = 0,406$ $p = 0,000$		$r(163) = -0,158$ $p = 0,044$	
1	Quando aprendo alguma coisa, tento concentrar-me mais nos pormenores do que na perspectiva global.	$r(163) = 0,312$ $p = 0,000$		$r(163) = 0,350$ $p = 0,000$			
2	Sou capaz de atribuir sentido ao que os outros veem como desordem.	$r(163) = 0,188$ $p = 0,016$		$r(163) = 0,254$ $p = 0,001$			
	Ao deparar-me com novas matérias, tento relacioná-las com aquilo que já sei.	$r(163) = -0,180$ $p = 0,022$		$r(163) = -0,223$ $p = 0,004$	$r(163) = 0,318$ $p = 0,000$	$r(163) = 0,204$ $p = 0,009$	$r(163) = 0,246$ $p = 0,002$
3	Sinto que os outros estão em melhor posição do que eu para avaliar o meu sucesso enquanto estudante.	$r(163) = -0,183$ $p = 0,019$		$r(163) = -0,267$ $p = 0,001$	$r(163) = 0,347$ $p = 0,000$	$r(163) = 0,310$ $p = 0,000$	$r(163) = 0,261$ $p = 0,001$
	É da minha responsabilidade compreender aquilo que aprendo na escola.			$r(163) = 0,206$ $p = 0,008$		$r(163) = -0,186$ $p = 0,017$	
4	Tento relacionar a aprendizagem académica com questões práticas.	$r(163) = 0,309$ $p = 0,000$	$r(163) = 0,160$ $p = 0,041$	$r(163) = 0,329$ $p = 0,000$			
	Tenho muitas vezes dificuldade em encontrar a informação quando preciso dela.				$r(163) = 0,318$ $p = 0,000$	$r(163) = 0,247$ $p = 0,001$	$r(163) = 0,274$ $p = 0,000$
5	Sou capaz de lidar com o inesperado e de resolver problemas à medida que surgem.				$r(163) = 0,256$ $p = 0,001$	$r(163) = 0,265$ $p = 0,001$	$r(163) = 0,157$ $p = 0,045$
	Não me sinto à vontade em situações de incerteza.			$r(163) = -0,208$ $p = 0,008$	$r(163) = 0,344$ $p = 0,000$	$r(163) = 0,340$ $p = 0,000$	$r(163) = 0,227$ $p = 0,004$

* As correlações negativas estão assinaladas em negrito.
Fonte: Elaboração própria.

b.1) Relação entre abordagens de aprendizagem e estabelecimento de metas

Na Tabela 1, observamos uma correlação positiva entre a afirmação “adoro aprender por aprender” e a aprendizagem profunda, nas suas componentes motivacional e estratégica.

Entre os estudantes que adoram “aprender por aprender” (item 9), a aprendizagem profunda envolve não só a motivação intrínseca, dirigida à aprendizagem em si mesma, como também a exploração de processos estratégicos para concretizá-la. Caso o estudante não identifique reforços extrínsecos, também não tem essa percepção, o que justifica a sua correlação negativa com a estratégia superficial.

Por outro lado, para esses estudantes que apresentam uma aprendizagem profunda, a centração nos pormenores (item 14) não invalida a existência de uma visão macroscópica do conteúdo da aprendizagem. Implica, em todo caso, uma estratégia mais minuciosa e, portanto, mais aprofundada na análise do conteúdo, traduzida na correlação positiva com a estratégia profunda. Valadares e Moreira (2009) corroboram com essa ideia quando articulam os processos de diferenciação progressiva e reconciliação integradora ou integrativa com a aprendizagem significativa.

b.2) Relação entre abordagens de aprendizagem e aplicação de conhecimentos e competências

A atribuição de significado, avaliada pelo item 5, implica articulação e coerência entre as diversas informações e conhecimentos que sustentam a aprendizagem profunda. Essa articulação só é possível com o recurso a estratégias profundas.

A correlação negativa entre a articulação de novas matérias a aprender com os conhecimentos anteriores (item 12) e a motivação profunda, aliada à correlação positiva com a motivação e a estratégia superficiais, podem ser explicadas pelo entendimento que os estudantes têm desse construto. De fato, é possível que os estudantes que apresentam uma motivação profunda entendam o relacionamento com as matérias anteriores adquiridas como uma limitação à exploração de novos conteúdos. Em contraposição, esse relacionamento pode ser visto como uma estratégia de aprendizagem a rentabilizar, sobretudo quando o investimento na tarefa de aprendizagem é reduzido e quando o estudante está mais centrado nos resultados do que nos processos de aprendizagem e na aprendizagem em si mesma.

b.3) Relação entre abordagens de aprendizagem e autodireção e avaliação

A avaliação da aprendizagem pode ser conjugada com questões de autonomia, autodireção e autorregulação na aprendizagem. A correlação positiva encontrada entre o privilegiar da heteroavaliação e a aprendizagem superficial, tanto do ponto de vista motivacional como do estratégico, implica atribuições externas.

Os estudantes, ao delegarem aos outros a responsabilidade da avaliação (item 8) do sucesso na aprendizagem, podem, em caso de insucesso, construir mecanismos defensivos de proteção do “eu” (Fontaine, 1990). Para os estudantes com uma abordagem profunda à aprendizagem, a questão da avaliação só se coloca em nível estratégico, tal como nos revela a correlação negativa observada. As atribuições causais (internas ou externas) justificam não apenas a avaliação da aprendizagem como a responsabilização por ela (item 13).

A esse respeito, Biggs, Kember e Leung (2001) mencionam que os métodos de ensino e de avaliação frequentemente encorajam a abordagem superficial quando não estão devidamente alinhados com os objetivos de ensino.

b.4) Relação entre abordagens de aprendizagem e localização da informação

Na Tabela 1, observamos uma correlação positiva entre a abordagem profunda (motivação e estratégia) e a afirmação “tento relacionar a aprendizagem acadêmica com questões práticas”. Por outro lado, encontramos uma correlação negativa entre a abordagem superficial (motivação e estratégia) e a afirmação “tenho muitas vezes dificuldade em encontrar a informação quando preciso dela”.

Os estudantes que investem de forma aprofundada nas aprendizagens transferem,

articuladamente, as estratégias de pensamento utilizadas em um dado contexto, bem como os conhecimentos gerados a partir delas, para outros. A transferência é a base da acumulação do conhecimento e da aprendizagem humana, marcando em especial a possibilidade de, partindo do conhecido (conteúdos, estratégias, habilidades, etc.), articulá-lo de outra forma, chegando a novas soluções, conclusões e ideias (Davis; Nunes; Nunes, 2005, p. 210).

Daí que relacionem a aprendizagem acadêmica com questões práticas (item 10). Essa preocupação exige não apenas uma motivação intrínseca na aprendizagem como também estratégias que facilitem a referida relação.

O investimento profundo nas aprendizagens faz com que se desenvolvam competências transversais, mormente as capacidades de seleção de informação, análise e síntese. O desenvolvimento dessas competências facilita a busca da informação que sustenta o processo de aprendizagem. Assim, compreende-se que os estudantes com uma abordagem superficial (tanto do ponto de vista motivacional como do estratégico), ao não terem oportunidade de desenvolver essas competências, tenham uma percepção de dificuldades em encontrar informação quando dela necessitam (item 11).

b.5) Relação entre abordagens de aprendizagem e adaptação de estratégias de aprendizagem

A correlação positiva entre a abordagem superficial e a afirmação “sou capaz de lidar com o inesperado e de resolver problemas à medida

que surgem” pode explicar-se pelo fato de que na abordagem superficial o investimento do estudante é menor.

Nesse contexto, percebe-se que se constrói a autopercepção de capacidade para lidar com o imprevisto (item 3), mesmo que o resultado da sua ação seja discutível ou até inapropriado. Efetivamente, ao centrar-se nos resultados da aprendizagem, as questões processuais e metodológicas, que garantem segurança na ação, acabam por não serem tidas como muito importantes.

No que diz respeito ao item 4 – o desconforto frente a situações de incerteza –, este está correlacionado positivamente com a aprendizagem superficial e negativamente com a estratégia profunda.

Se na abordagem profunda a incerteza pode constituir-se como desafio à adoção de estratégias de aprendizagem profunda, na abordagem superficial é frequente os estudantes depararem-se com situações nas quais não têm certezas em relação à eficácia de seus conhecimentos e suas competências para a resolução.

O “sentir-se à vontade com lidar com a incerteza” está diretamente relacionado aos processos metacognitivos, tais como o processo de tomada de decisão em situações de elevada complexidade que são comuns na atualidade, em que o ambiente é muito dinâmico, ou seja, encontra-se em constante mudança (Rosenhead; Mingers, 2001).

Considerações finais

Com a intenção de analisar as diferentes abordagens à aprendizagem de estudantes do ensino superior e a sua disposição para o envolvimento em atividades de aprendizagem ao longo da vida, procedemos a este estudo comparativo e correlacional.

Mais especificamente, este estudo teve como objetivos: (i) comparar a apropriação que os estudantes fazem das diferentes formas de aprender e de estudar em função de sua percepção de desempenho acadêmico, sua área de formação e seu estatuto profissional (estudante *versus* trabalhador-estudante); e (ii) conhecer a relação das abordagens de aprendizagem com a idade e com a tendência/inclinação para se envolverem em atividades de aprendizagem ao longo da vida.

Relativamente à comparação entre as abordagens à aprendizagem e as características dos estudantes, verificamos que as principais diferenças, quando constatadas, situam-se no nível das estratégias utilizadas. Enquanto as abordagens não se distinguem em função da percepção do desempenho acadêmico, a dimensão estratégica diferencia-se de acordo com a área de formação e o estatuto profissional do estudante.

No que diz respeito à relação entre as abordagens de aprendizagem e a idade, no nosso estudo verificou-se que os estudantes mais velhos tendem a recorrer a abordagens mais superficiais, particularmente na

sua componente estratégica. Parece-nos, conforme referimos, que esse resultado pode explicar-se com as demandas do cotidiano e a assunção de tarefas em simultâneo para as quais são exigidas soluções rápidas e eficazes.

Há ainda outro importante fator a ponderar, tal como referem Biggs, Kember e Leung (2001): as estratégias de ensino e os métodos de avaliação podem impelir os estudantes a optarem por estratégias inscritas numa abordagem superficial.

Quanto à relação entre as abordagens de aprendizagem e a tendência/inclinação para os estudantes se envolverem em atividades de aprendizagem ao longo da vida, esta foi agrupada por meio das características do aprendiz ao longo da vida, nomeadamente: estabelecimento de metas; aplicação de conhecimento de competências; autodireção e avaliação; localização da informação; e adaptação de estratégias de aprendizagem.

Quanto ao estabelecimento de metas, o gosto da aprendizagem pela aprendizagem, correlacionado positivamente com a aprendizagem profunda, relaciona-se com a motivação intrínseca e com o valor afetivo que o sujeito imputa à aprendizagem em si mesma. Por sua vez, a capacidade de articular uma visão macroscópica dos conteúdos de aprendizagem com os pormenores que uma aprendizagem profunda exige são reveladores de competências operacionais que ultrapassam a instrumentalidade do saber-fazer.

No que diz respeito à aplicação de conhecimentos e competências, observamos uma tendência para a abordagem superficial ao se “rentabilizarem” os conhecimentos e as competências já desenvolvidas na resolução de novos desafios.

No que concerne à autodireção e avaliação, a opção por abordagens mais superficiais está relacionada com a responsabilização do outro. No caso dos estudantes que investem em aprendizagens profundas, há um maior controle individual, que se traduz numa aprendizagem autorregulada. Essa aprendizagem implica processos mentais e estratégias em que os estudantes se envolvem deliberadamente, para melhorar as suas aprendizagens e *performances*. A autocompetência e autonomia percebidas, a orientação para a tarefa e o clima de aprendizagem na sala de aula interferem na motivação intrínseca.

A localização da informação é uma competência que depende da sua acessibilidade/seleção, assim como da capacidade de relacionar a aprendizagem com questões práticas. Verificamos que os estudantes que tendencialmente apresentam uma abordagem superficial têm mais dificuldades em encontrar a informação. Essa é uma competência transversal, tal como a aplicação dos conhecimentos na resolução de problemas práticos, que no seu conjunto constitui “um denominador comum presente quer nos saberes adquiridos para lá das disciplinas e áreas quer nas atividades cognitivas de aprendizagem” (Pacheco, 2011, p. 49).

Finalmente, em relação à adaptação de estratégias de aprendizagem, constatamos que os estudantes que tendem a adotar uma abordagem

superficial julgam-se mais capazes de lidar com o inesperado, embora se sintam desconfortáveis em situações de incerteza, contrariamente ao verificado na dimensão estratégica da aprendizagem profunda.

Estudar as relações entre as abordagens à aprendizagem e algumas características do aprendiz ao longo da vida permitiu-nos equacionar possíveis implicações práticas para os contextos formais de ensino superior, que passamos a mencionar:

- Considerando que as aprendizagens superficial e profunda não são mutuamente exclusivas nem determinísticas, cabe aos agentes educativos promoverem um contexto facilitador de aprendizagens significativas, características de uma abordagem mais profunda. Nesse sentido, Biggs, Kember e Leung (2001) citam que a presença de uma abordagem mais superficial pode ser um indicador de que algo não está a correr bem nos métodos de ensino e de avaliação privilegiados pelos professores.
- O estímulo ao estabelecimento de relações e de ressignificações dos conteúdos, próprios das aprendizagens profundas, é fundamental para a realização de transferências. É a transferência que possibilita “estender habilidades e posturas deliberadamente para outros cenários, ajudando os alunos a pensar sobre suas ideias, articulando-as com as veiculadas em outras disciplinas e aplicando-as a contextos escolares e não escolares” (Davis; Nunes; Nunes, 2005, p. 210), onde se inserem as atividades de aprendizagem ao longo da vida.
- O “gosto de aprender por aprender” não é necessariamente uma condição determinada *a priori*. O modelo cíclico dos “3P” ilustra a interdependência de todos os elementos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o professor, por meio da promoção de um clima propício à aprendizagem, tem a possibilidade de, progressivamente, suscitar esse gosto e estimular os processos autônomos de descoberta, característicos de uma aprendizagem autorregulada.
- Essa plasticidade trabalhada em contexto formal no ensino superior poderá refletir-se na disposição que os estudantes apresentam para se envolver em atividades ao longo da vida. Desse ponto de vista, educar os estudantes do ensino superior e orientá-los para abordagens profundas pode constituir-se num contributo importante nesse propósito.
- Diante dos desafios que se impõem na sociedade atual, as aprendizagens ao longo da vida tornam-se um imperativo. Como tal,

seria preciso ensinar estratégias que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar em um oceano de incerteza em meio a arquipélagos de certeza (Morin, 2001, p. 14).

Referências bibliográficas

ANTUNES, F. *A nova ordem educacional: espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida*. Coimbra: Almedina, 2008.

BELL, J. *Como realizar um projecto de investigação*. 5. ed. Lisboa: Gradiva, 2010.

BIGGS, J.; KEMBER, D.; LEUNG, D. The revise two-factor study process questionnaire: R- SPQ-2F. *British Journal of Education Psychology*, Chichester, v. 71, p. 133-149, 2001.

BIGGS, J. From theory to practice: a cognitive systems approach. *Higher Education Research and Development*, Milperra, n. 12, p. 73-86, 2001.

BIGGS, J. *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn: Australian Council for Educational Research, 1987.

BIGGS, J. What do inventories of students' learning process really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Education Psychology*, Chichester, v. 83, p. 3-19, 1993.

BIGGS, J.; KIRBY, J. Approaches to learning in universities and CAEs. *Vestes*, Melbourne, v. 27, n. 2, p. 3-9, 1983.

CENTENO, V. Lifelong learning: a policy with a long past but a short history. *International Journal of Lifelong Education*, London, v. 30, n. 2, p. 133-150, 2011.

DAVIS, C.; NUNES, M.; NUNES, C. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 205-230, 2005.

PORTUGAL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES). Direção-Geral de Ensino Superior (DGES). *ECTS: European Credit Transfer System [Sistema europeu de transferência de créditos]*. Lisboa: DGES, [s.d.]. Disponível em: <<http://tinyurl.com/bfbkqpv>>. Acesso em: 26 jan. 2013.

ENTWISTLE, N. Taking stock: an overview of key research findings. In: HUGHES, J.; MIGHTY, J. *Taking Stock: research on teaching and learning in higher education*. Montreal; Kingston: McGill-Queens University Press, 2010. (Queen's Policy Studies Series). p. 15-57.

ENTWISTLE, N.; RAMSDEN, P. *Understanding student learning*. London: Croom Helm, 1983.

ERIKSON, E. *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

EUROPEAN COMMISSION EDUCATION & TRAINING. *The lifelong learning programme: education and training opportunities for all*. Disponível em: <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78_en.htm>. Acesso em: 12 jan. 2009.

FAURE, E. et al. *Learning to be: the world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO, 1972.

FONTAINE, A. M. Motivação e realização escolar. In: CAMPOS, B. *Psicologia do desenvolvimento e da educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta, 1990. p. 93-132.

GARRISON, D. Self-directed learning: toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, Califórnia, v. 48, n. 1, p. 18-33, 1997.

GODOY, S. *Validação para o Brasil da escala Revised two-factor Study Process Questionnaire (R-SPQ-2F)*. 2009. 112 f. Tese (Doutorado em Ciências) — Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

ISTANCE, D. Education at OECD: recent themes and recommendations. *European Journal of Education*, Chichester, v. 46, n. 1, p. 87-100, 2011.

JALLADE, J-P. International approaches to education: a review of some major cooperative programmes. *European Journal of Education*, Chichester, v. 46, n. 1, p. 7-24, 2011.

JARVIS, P. Inquiry Journal of Lifelong Education. *International Journal of Lifelong Education*, London, v. 29, n. 4, p. 397-400, 2010.

JUSTICIA, F. et al. The revised two factor study process questionnaire (R-SPQ-2F): exploratory and confirmatory factor analyses at item level. *European Journal of Psychology of Education*, Chichester, v. 23, n. 3, p. 355-372, 2008.

KIRBY, J. et al. Development of a scale to measure lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, London, v. 29, n. 3, p. 291-302, 2010.

KNAPPER, C. K.; CROPLEY, A. *Lifelong learning in higher education*. London: Kogan Page, 2000.

KLEIBRINK, A. The EU as a norm entrepreneur: the case of lifelong learning. *European Journal of Education*, Chichester, v. 46, n. 1, p. 70-84, 2011.

LEE, M.; FRIEDRICH, T. Continuously reaffirmed, subtly accommodated, obviously missing and fallaciously critiqued: ideologies in UNESCO's lifelong learning policy. *International Journal of Lifelong Education*, London, v. 30, n. 2, p. 151-169, 2011.

LENGRAND, P. *An introduction to lifelong education*. Paris: UNESCO, 1970.

MAROCO, J.; BISPO, R. *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas*. Lisboa: Climepsi, 2005.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2001.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Lifelong learning for all*. Paris: OECD, 1996.

OLESEN, H. Lifelong Learning: a challenge for adult education research. In: CASTRO, R.; SANCHÓ, A.; GUIMARAES, P. *Adult education: new routes in a new landscape*. Braga: Unidade de Educação de Adultos/ Universidade do Minho, 2006.

PACHECO, J. *Discursos e lugares das competências em contexto de educação e formação*. Porto: Porto Editora, 2011.

PIRES, A. Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. *Sísifo: revista de ciências da educação*, Lisboa, n. 2, p. 5-19, 2007.

PREECE, J. Research in adult education and lifelong learning in the era of CONFINTEA VI. *International Journal of Lifelong Education*, London, v. 30, n. 1, p. 99-117, 2011.

ROSENHEAD, J.; MINGERS, J. *Rational analysis for a problematic world: problem structuring methods for complexity, uncertainty and conflict*. West Sussex: John Wiley & Sons, 2001.

SANTOS, P.; MAIA, J. Análise factorial confirmatória e validação preliminar de uma versão portuguesa da escala de autoestima de Rosenberg. *Psicologia, teoria, investigação e prática*, Braga, n. 2, p. 253-268, 2003.

UNESCO. *Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos*. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 6., 2009, Belém. *Anais eletrônicos...* Belém: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://www.unesco.org/pt/confinteavi/confintea-vi/objectives/>>. Acesso em: 10 jan. 2009.

VASCONCELOS, R.; ALMEIDA, L.; MONTEIRO, S. Métodos de estudo em alunos do 1º ano da universidade: métodos de estudo na universidade. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 9, n. 2, p. 195-202, 2005.

VALADARES, J.; MOREIRA, M. *A teoria da aprendizagem significativa: sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Almedina, 2009.

YOUNG, M. The motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated learning. *Journal of Marketing Education*, Califórnia, n. 27, p. 25-40, 2005.

Rita Manuela A. Barros, doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela, é professora adjunta na Escola Superior de Educação Jean Piaget, em Vila Nova de Gaia, Portugal.

rbarros@gaia.ipiaget.org

Angélica Maria Reis Monteiro, doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Porto, é diretora adjunta na Escola Superior de Educação Jean Piaget, em Vila Nova de Gaia, Portugal.

amonteiro@gaia.ipiaget.org

José António Marques Moreira, doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra, é professor auxiliar no Departamento de Educação e Ensino a Distância na Universidade Aberta, em Lisboa, Portugal.

jmoreira@uab.pt

Recebido em 06 de agosto de 2013.

Aprovado em 15 de abril de 2014.

Monitoria: fonte de saberes à docência superior

Otilia Maria Dantas

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/301611386>

Resumo

O estudo visa delinear as concepções de duas universidades públicas federais sobre o papel e a importância da monitoria para a docência superior no que tange à letra da lei e à visão de alguns professores e alunos. Foram analisados projetos de ensino, entrevistas, dados estatísticos de distribuição de bolsas e legislações da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e da Universidade de Brasília (UnB). Para estes, a monitoria objetiva contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Pensada a partir do processo de ensino, a monitoria leva o professor a envolver o monitor na aula, no planejamento e na avaliação. Os resultados revelam que o interesse pela monitoria proporciona incentivo à docência superior, experiência e possibilidade de o aluno-monitor enriquecer o seu currículo para além do interesse financeiro, estimulando a formação crítica dos saberes próprios da docência superior.

Palavras-chave: monitoria; formação de professores; ensino.

Abstract

Monitoring: source of knowledge for higher education teaching

The study seeks to outline the conceptions of two federal public universities about the role and the importance of monitoring for higher education teaching, regarding the letter of the law and the view of some teachers and students. Teaching projects, interviews, statistical data about the distribution of grants and the legislation from the Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) and the Universidade de Brasília (UnB) were analyzed. In these institutions, the monitoring aims at contributing to the quality improvement of teaching, research and extension. Linked to the teaching process, the monitoring leads the teacher to engage the monitor in the classroom, planning and evaluation. The results reveal that the interest in monitoring provides incentive for higher education teaching, experience and enables the student-monitor to enrich his/her résumé beyond financial interests, encouraging the formation of critical knowledge in higher education.

Keywords: monitoring; teacher training; teaching.

Introdução

No Brasil, encontramos poucas pesquisas sobre a monitoria, parte destas vinculadas ao campo da saúde e centralizadas nas Regiões Sul e Sudeste.

A palavra monitoria tem sua origem ligada ao sistema educacional. Historicamente, a instituição do monitor remonta à Antiguidade Clássica, quando o pedagogo era quem desempenhava as funções de monitoria, diferentes e auxiliares às do mestre. A instituição da monitoria sempre teve muita divulgação em todas as épocas, quer sob o aspecto didático do explicador, aquele que simplificava as aulas do mestre, quer sob o aspecto disciplinar, aquele que exercia o controle do grupo de estudantes (Monroe, 1974, p. 94-192).

Mais tarde, na Idade Média, os monges assumem as funções de monitoria com a finalidade de cuidar da educação disciplinar dos noviços. As escolas da Reforma e da Contrarreforma utilizaram o sistema de monitoria, dando continuidade com os Jesuítas, a partir do *Ratio Studiorum*.

Na Idade Moderna, a monitoria se configura pelo método *Lancaster*, também conhecido como ensino mútuo ou monitorial. Esse método teve como objetivo ensinar um maior número de alunos usando pouco recurso, em pouco tempo e com qualidade. Seu criador, Joseph Lancaster, esperava que os alunos tivessem disciplinarização mental e física. O monitor, aluno mais adiantado que recebia, separadamente, orientação do professor para depois replicar aos outros, foi introduzido no meio escolar devido à falta de professores e à necessidade de ensinar para a massa.

Posteriormente, esse método foi amplamente utilizado em colégios internos, lares educacionais, seminários, colônias de férias e universidades, onde estudantes desempenhavam o papel de assistentes responsáveis pelo estudo e pela disciplina de seus colegas. A esses estudantes, considerados guias ou conselheiros, também era dado o nome de prefeito, tutor, decurião ou instrutor.

No campo educacional brasileiro, a monitoria surge influenciada pelo método Lancaster. Segundo Neves (2008), o imperador Dom Pedro I, em 1823, declara em uma assembleia constituinte a iniciativa de uma escola de ensino mútuo pela facilidade e pela precisão com que desenvolve o espírito e prepara para a aquisição de novas e mais transcendentais ideias. O método visava à extensão da educação, chegando a toda a população, principalmente às massas trabalhadoras, objetivando fundamentalmente a ordem social.

Em meados do século 20, a monitoria se consolida nas universidades brasileiras com a implementação da Lei nº 5.540/68, que em seu art. 41 afirma que

as universidades deverão criar as funções de monitor para alunos do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina. (Brasil. Lei nº 5.540, 1968).

Para tanto, suas funções deveriam ser remuneradas e consideradas título para posterior ingresso em carreira de magistério superior. A partir desse período, essa prática vem consolidando-se em função da melhoria da qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

A monitoria no ensino superior tem se caracterizado como incentivadora, especialmente, à formação de professores. As variadas atividades que ocorrem mediante a relação teoria e prática necessitam configurar-se em trabalhos acadêmicos estimuladores de múltiplos saberes inerentes aos componentes curriculares, contribuindo para a formação crítica na graduação e na pós-graduação, e despertar, no formando, o interesse pela docência na educação superior.

Partindo dessa problemática, este estudo visa delinear as concepções de duas universidades públicas federais sobre o papel e a importância da monitoria para a docência superior no que tange à letra da lei e à visão de alguns professores e alunos. Pretende-se, ainda, dialogar e encorajar os docentes universitários para que se proponham a formular projetos de monitoria, oportunizando aos cursistas conhecerem, previamente, o que é esse recurso e as normas para sua efetivação, bem como os monitores e os não monitores, objetivando, principalmente, despertar o interesse pelo assunto e, posteriormente, pela docência superior.

Base metodológica

A base metodológica deste trabalho encontra-se pautada nos estudos realizados desde 2009 sobre monitoria em didática. Nesse sentido,

procurou-se conhecer, detalhadamente, os programas de monitoria oferecidos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e pela Universidade de Brasília (UnB).

O estudo pretende compreender as concepções das instituições supracitadas acerca da monitoria e, indiretamente, a sua abrangência no campo da educação, quais as disciplinas que trabalham com esse recurso e como ocorre a distribuição das bolsas remuneradas e voluntárias.

Durante a pesquisa, foram realizadas, em um primeiro momento, entrevistas com professores universitários e monitores da UFRN. Para os primeiros, objetivou-se perceber o sentido e a importância da monitoria como atividade própria da docência superior. Para os segundos, pretendeu-se conhecer as suas concepções acerca do trabalho da monitoria.

As resoluções regulamentadoras da monitoria das referidas instituições complementaram esta pesquisa por configurarem, na letra da lei, o sentido instituído do fenômeno em foco. A outra parte do estudo se refere aos dados (2012 a 2013) de distribuição de bolsas de monitoria, dando destaque, num primeiro momento, à totalidade ofertada pela Universidade de Brasília e, em um segundo momento, àquelas destinadas à Faculdade de Educação.

O sentido da monitoria

Segundo Nunes (2007), a monitoria acadêmica representa um espaço de formação para o monitor e para o próprio professor orientador, bem como uma ação que visa contribuir com a melhoria da qualidade da educação, e completa que a monitoria deve ser pensada a partir do processo de ensino. O professor orientador procura envolver o monitor nas fases de planejamento, interação em sala de aula, laboratório ou campo e na avaliação dos alunos e das aulas.

De acordo com as Resoluções nº 221/2012 – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Consepe)/UFRN e nº 08/1990 – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão Cepe/UnB, art. 2º, o conceito de monitoria se apresenta de modo peculiar em cada uma dessas instituições de educação superior (IES), conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Conceitos de Monitoria Expostos nas Resoluções da UFRN e da UnB

IES	Conceito	Legislação
UFRN	[...] é uma ação institucional, efetivada por meio de projetos de ensino direcionados à melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos cursos de Graduação e ao incentivo à formação docente [...].	Resolução nº 221/2012 – Consepe, de 24 de outubro de 2012. Estabelece normas para o Programa de Monitoria da Universidade do Rio Grande do Norte (art. 2º).
UnB	[...] uma modalidade específica de ensino-aprendizagem, estabelecida dentro do princípio de vinculação exclusiva às necessidades de formação acadêmica do aluno de graduação e pós-graduação e inserida no planejamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão dos respectivos cursos.	Resolução nº 008/1990 – Cepe, de 26 de outubro de 1990. Dispõe sobre o Sistema de Monitoria da UnB (art. 2º).

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação

Os conceitos de monitoria mencionados destacam aspectos semelhantes no tocante aos processos de ensino e aprendizagem por se apresentarem como sistema ou programa, entretanto, a gestão dos referidos processos se diferencia em alguns aspectos. Na UFRN, o movimento da monitoria ocorre de maneira horizontal porque está focado no ensino da graduação, partindo do coletivo para o individual. Nesse sentido, o cadastramento de projetos ocorre a partir da iniciativa de professores em participar de editais próprios. Os projetos são analisados por um comitê de avaliação e aqueles que alcançam uma determinada pontuação são classificados para uma segunda fase, que é a seleção dos monitores. Na candidatura do projeto, o professor interessado deve informar o número de bolsas remuneradas e voluntárias. Nesse sentido, a comissão de avaliação também determina a quantidade de bolsas com que o professor pode ser contemplado.

A seleção dos monitores na UFRN ocorre com base em alguns parâmetros expressos no art. 17 da Resolução nº 221/2012 – Consepe, que estabelece normas para o Programa de Monitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Norte:

- I – deve ser aluno regular de Curso de Graduação da UFRN;
- II – deve demonstrar conhecimento sobre o conteúdo do componente curricular no qual irá atuar;
- III – ter, preferencialmente, sido aprovado com média igual ou maior que 7,0 no componente no qual irá atuar, apresentando também bom nível no Índice de Eficiência Acadêmica Normalizada (Iean). (UFRN, 2012).

Os aprovados nas primeiras colocações são nomeados para as vagas de monitoria. Mensalmente, o professor coordenador valida o relatório de frequência do monitor, remunerado ou voluntário. O monitor voluntário, de acordo com a resolução supracitada, terá os mesmos direitos e obrigações do remunerado, excetuando-se o recurso da bolsa de monitoria.

Na UnB, o movimento da monitoria é vertical e ascendente, pois se destina ao ensino de graduação de cada unidade acadêmica, estendendo-se também à pós-graduação, à pesquisa e à extensão. A gestão do processo de monitoria é feita pelo Decanato de Ensino de Graduação, embora delegue a cada unidade acadêmica a responsabilidade na execução do processo. Nesse sentido, os requisitos necessários para a investidura na função são:

Ser aluno regularmente matriculado em curso de graduação da Universidade; ter obtido aprovação na disciplina na qual pleiteia a monitoria, demonstrando domínio da mesma; ter disponibilidade de tempo para atender às atividades programadas. (Universidade..., 1990).

Vale salientar que, diferentemente da UFRN, a UnB não determina os critérios de seleção de monitores, deixando cada unidade acadêmica decidir sobre o processo de seleção para os remunerados e para os voluntários. Percebe-se que a gestão do processo de monitoria na UnB apresenta uma cultura organizacional que respeita as especificidades de cada unidade acadêmica.

No que tange aos objetivos da monitoria, reforçamos o conceito já apresentado. Sendo assim, vejamos o Quadro 2:

Quadro 2 – Objetivos da Monitoria Conforme as Resoluções da UFRN e da UnB

IES	Objetivos	Legislação
UFRN	Melhorar o desempenho acadêmico dos cursos de graduação; contribuir para o processo de formação discente; e incentivar no monitor o interesse pela carreira docente.	Resolução nº 221/2012 – Consepe, de 24 de outubro de 2012. Estabelece normas para o Programa de Monitoria da Universidade do Rio Grande do Norte (art. 3º).
UnB	Propiciar uma formação acadêmica ampla e aprofundada; ampliar a participação dos alunos nas atividades da Universidade, incentivando o interesse pela dedicação à docência e à pesquisa; despertar vocações acadêmicas; e possibilitar integração dos vários seguimentos da universidade.	Resolução nº 008/1990 – Cepe, de 26 de outubro de 1990. Dispõe sobre o Sistema de Monitoria da UnB (art. 1º).

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação

Destaque-se que os objetivos se assemelham no que se refere ao despertar para vocação à docência. Entretanto, há uma especificidade na UnB quando trata tanto da extensão da monitoria como da pesquisa e da extensão. É natural que isso ocorra, tendo em vista o conceito de monitoria expresso por cada uma dessas IES.

Na UnB, por exemplo, esse caráter extensionista e de pesquisa pode ser evidenciado na distribuição de bolsas para o Decanato de Extensão (DEX) – Projeto Rondon e para o Centro de Desenvolvimento Tecnológico (CDT), cujas bolsas são destinadas à complementação de estudos práticos de variadas disciplinas de cursos como Medicina e Computação.¹

As funções das duas categorias de monitor se assemelham quanto à colaboração destinada ao professor orientador no que se refere ao reforço das aprendizagens, bem como ao contato inicial à docência superior. Há um fato comum nas duas resoluções – o monitor não pode se prejudicar em seus estudos em função do trabalho da monitoria. Há outra função comum: é terminantemente proibido ao monitor substituir o docente responsável pela disciplina. Os monitores não deverão substituir constantemente os docentes, visto que aqueles são aprendizes que ainda não auferiram os saberes e as competências de professor de ensino superior.

As especificidades continuam reforçando o que constatamos desde o princípio: a monitoria para a UFRN destina-se à colaboração do cursista no ensino de graduação, enquanto para a UnB a prática pode voltar-se igualmente à pesquisa e à extensão no âmbito da graduação e da pós-graduação.

Há uma diferença significativa entre as duas IES estudadas. Na UFRN, a monitoria se inicia por um projeto de ensino aprovado por uma comissão. Na UnB, as atividades do monitor obedecerão à programação elaborada pelo professor e, posteriormente, apreciada pelo colegiado em que o professor

¹ Sobre isso, observe-se o Quadro 6 com o demonstrativo do número de bolsas de monitoria para todas as unidades acadêmicas.

interessado encontra-se lotado. Nota-se que esse procedimento da UnB parece mais democrático por haver socialização entre seus pares.

O Quadro 3 destaca as atribuições dos monitores da UFRN e da UnB:

Quadro 3 – Atribuições dos Monitores Conforme as Resoluções da UFRN e da UnB

IES	Atribuições do monitor	Legislação
UFRN	Participar do planejamento do componente curricular relacionado ao projeto de ensino; executar, sob a orientação do docente, as atividades pedagógicas previstas no projeto de ensino; participar do seminário de iniciação à docência e destinar parte de sua carga horária semanal para as atividades de atendimento ao aluno matriculado no componente curricular previsto no projeto.	Resolução nº 221/2012 – Consepe, de 24 de outubro de 2012. Estabelece normas para o Programa de Monitoria da Universidade do Rio Grande do Norte (art. 13).
UnB	Participar, juntamente com o professor responsável pelas atividades de ensino, pesquisa e/ou extensão, em tarefas condizentes com o seu grau de conhecimento e experiência no planejamento das atividades, na preparação de aulas, no processo de avaliação e orientação aos alunos, na realização de trabalhos práticos e experimentais. As atividades do monitor obedecerão à programação elaborada pelo professor e aprovada pelo Colegiado; o horário de exercício das atividades do monitor não pode se sobrepor e/ou interferir nos horários das disciplinas em que os monitores estiverem matriculados.	Resolução nº 008/1990 – Cepe, de 26 de outubro de 1990. Dispõe sobre o Sistema de Monitoria da UnB (arts. 9º, 10 e 11).

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação.

Na relação monitor e professor-orientador, o diálogo deve ser aberto. Isso tende a enriquecer o trabalho de preparação da disciplina. Durante as aulas, pode-se compartilhar com o monitor a função de pesquisar sobre assuntos que o docente pretende abordar e a de contribuir para a preparação do material didático. O monitor poderá, ainda, assumir funções de assistência a estudantes nas práticas laboratoriais ou nas atividades de classe solicitadas pelo docente, a responsabilidade por alguns tópicos das aulas e exposição de relatos de experiências.

O resultado do trabalho com a monitoria denota ao cursista um salto de qualidade em sua formação porque ele conhece, de perto, o trabalho do docente universitário, principalmente numa disciplina/componente curricular que cursou anteriormente, além de alcançar um número significativo de créditos ao seu currículo.

O trabalho pedagógico da monitoria

A relação entre orientador e monitor deve ser de confiança mútua, com envolvimento nas atividades de aplicação das avaliações. O monitor ainda deve ser estimulado a pensar, permanentemente, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Para tanto, apoiamo-nos em estudos sobre o professor reflexivo de Schön (2000) e Alarcão (2001).

Essa relação entre docente e monitor pode ser melhor compreendida a partir dos argumentos de Coulon (2008). Ao entrar e permanecer na universidade, o estudante está filiando-se a uma instituição, mas também se filia a uma comunidade de saberes e a um estilo de atividade intelectual que tende a compreender o local e o global a partir dos próprios âmbitos socioeconômicos, educativos e culturais. Cabe ao docente encaminhar os estudantes nesse novo contexto.

A partir da entrevista com os monitores, constatou-se que, comumente, durante a graduação, os cursistas têm demonstrado pouco interesse pela docência superior. O foco, especialmente dos licenciandos, está em assumir a docência em algum setor da educação básica. O interesse pela docência superior se manifesta somente quando se consegue atingir outro patamar na sua formação continuada (mestrado ou doutorado).

Há outro aspecto que fragiliza o trabalho docente universitário: o modelo conservador/tecnicista ainda presente em parte dos professores do ensino superior. Alguns se utilizam de práticas reprodutivistas, dificultando a aprendizagem significativa e uma boa relação em sala de aula. Outros consideram os monitores como auxiliares em atividades que não expressam o papel do monitor nas IES.

Para Coulon (2008), a entrada na vida acadêmica é considerada um rito de passagem caracterizado por uma luta pelo poder carregado de determinados sacrifícios. O rito de passagem é um processo constituído em três tempos:

- *O tempo do estranhamento*: o universo desconhecido em que o cursista adentra nada tem a ver com o ambiente escolar que acaba de abandonar. Não se conhece, ainda, as regras do trabalho acadêmico e intelectual. A sua relação com o tempo é profundamente modificada (aula, carga horária, ano letivo, ritmo de trabalho, sistemática de avaliação, etc.).
- *O tempo da aprendizagem*: a adaptação é progressiva e conformada a sua produção. Momento em que se percebe a aprendizagem, a lógica do processo de ensino de cada professor, a cultura universitária, etc.
- *O tempo de filiação*: capacidade de compreensão e transgressão das regras estabelecidas naquele ambiente acadêmico.

Nesse processo de passagem do ensino médio para o ensino superior, como destaca Coulon (2008), o estudante percebe que obtém sucesso quem se filia à cultura universitária (incorporação das práticas e maneiras de funcionamento da universidade) e quem adquire o *habitus* de estudante que permite ser reconhecido como tal.

Diante desse quadro geral do ensino superior, é preciso nutrir o interesse pela docência desde a graduação e, por isso, a monitoria visa, principalmente, despertar o interesse pela carreira docente. Todavia, é preciso destacar alguns saberes ético-pedagógicos importantes nesse processo formativo do ponto de vista dos docentes e dos monitores. Para os docentes, é importante:

- promover a interdisciplinaridade entre os componentes curriculares dos cursos que fazem parte dos projetos de monitoria para significar as aprendizagens construídas no decorrer da formação;
- perceber a responsabilidade com o ensino e a aprendizagem;
- assegurar a autonomia profissional, ratificando aos alunos (monitores) bons exemplos de práticas docentes construtivas, reflexivas e interativas;
- estimular os outros alunos que não vivenciaram a monitoria, provocando diálogos pertinentes entre a turma e os docentes.

Para os monitores da UFRN, a monitoria é importante porque:

- estabelece o “primeiro contato com a docência” (E5, E11, E14, E22 e E23);²
- proporciona “[...] auxílio ao professor [...]” (E10);
- promove “incentivo à pesquisa” (E1, E2 e E3).

Ao serem questionados sobre o papel do monitor e por que escolheram ser monitores, os entrevistados responderam unanimemente que auxiliar o professor na prática docente é o seu papel principal, mesmo tendo sido o aspecto financeiro o motivo inicial da sua escolha pela monitoria. Ou seja, observa-se que o interesse pela monitoria refere-se à experiência e ao contato com a docência superior, à possibilidade de o aluno-monitor enriquecer o seu currículo e efetivar a ideia da flexibilidade curricular e ao interesse financeiro como algo atrativo.

Constatou-se que a sistemática de seleção dos candidatos a monitores foi um tema recorrente entre os entrevistados por considerá-la justa e idônea, isto é, serem avaliados os saberes construídos pelos candidatos em sua formação acadêmica.

Na Universidade de Brasília, esses saberes ético-pedagógicos são personalizados ao professor interessado. Os saberes anteriormente citados são preservados, mas cada um realiza um procedimento próprio. Há quem faça entrevista, aplique prova de conhecimento ou, simplesmente, indique o nome de um ex-aluno que teve sucesso em sua disciplina.

Como se estabelece a monitoria na UFRN e na UnB?

De modo geral, o programa de monitoria nas universidades brasileiras tem sido incentivador à formação de professores para o nível superior. Como mecanismo acadêmico, a monitoria estimula a habilidade em certas disciplinas, contribuindo, assim, para a formação crítica na graduação em foco e o despertar, no cursista, do interesse pela docência superior.

Nos anos 2000, as universidades brasileiras redimensionam os seus programas de monitoria, instituindo um novo, denominado “Programa de Iniciação à Docência”, visando à qualidade do ensino de graduação e da aprendizagem ali promovidos. Nesse sentido, além de bolsas para alunos, foram incorporados novos saberes:

² Foram entrevistados 24 monitores denominados “E”: entrevistado.

- despertar para a relevância do ensino e da formação de professores para o ensino superior;
- estimular professores a envolverem os estudantes de graduação no processo de ensino e aprendizagem;
- inserir a pesquisa e a extensão nesse contexto, constituindo-se uma tríade ensino/pesquisa/extensão.

Sobre isso, o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (Forgrad) considera a monitoria uma inserção pertinente à formação dos profissionais que se colocam no mercado de trabalho, visto que tende a contextualizar a produção científica e o exercício profissional aos condicionantes da própria sociedade (Santos; Lins, 2007).

Na entrada do terceiro milênio, é hora de as IES redimensionarem suas práticas e seus propósitos para atenderem às necessidades da humanidade. Nesse contexto, a resolução que trata da monitoria na UnB é de 1999, anterior ao Forgrad. Supõe-se que essa IES não tem atentado para a discussão realizada nesse fórum. Entretanto, a UFRN, de acordo com seu Plano Geral de Ação – 2007/2011 (Universidade..., 2007) e o seu Estatuto (Universidade..., 2009), tem procurado atender às novas exigências propostas em alguns de seus objetivos, por exemplo:

- aperfeiçoar a modernização da gestão universitária, através da consolidação do processo de autoavaliação institucional que subsidie o planejamento e da implantação de medidas que qualifiquem e institucionalizem práticas de gestão acadêmica, baseadas na corresponsabilidade, e que busquem a otimização das atividades e dos serviços desenvolvidos pela comunidade acadêmica;
- promover a universalização do conhecimento e o fomento à interdisciplinaridade.

Não obstante, a missão da UFRN consiste em educar, produzir e disseminar o saber universal, contribuindo para o desenvolvimento humano e comprometendo-se com a justiça social, a democracia e a cidadania. Nesse horizonte, faz-se necessário um suporte pedagógico capaz de ajudar os professores a compreenderem as potencialidades dos estudantes.

A realização de um trabalho que possibilite a superação das dificuldades de inserção dos cursistas no ensino superior pode ser uma alternativa viável. Percebe-se, ainda, nos estudantes a necessidade de formação de algumas habilidades acadêmicas, como: leitura, compreensão e elaboração de documentos, livros, artigos, oficinas, etc., adentrando o mundo das ideias e relacionando-as à prática, visando entender a construção acadêmico-científica da cultura universitária. Tais habilidades levam a promover a inclusão e o acesso ao conhecimento como ferramenta da formação profissional. Os projetos de ensino, por meio da prática de monitoria, fomentam esses avanços.

No art. 4º do Estatuto da UFRN (Universidade..., 2009) encontram-se propósitos reforçadores do que se pretende com a formação superior nessa universidade:

- desenvolver, de modo plural, um processo formativo em diferentes campos do saber necessários à compreensão da natureza e da cultura;
- contribuir para o progresso, nos diversos ramos do conhecimento, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão;
- desenvolver e difundir o conhecimento, tendo em vista preparar o indivíduo para o exercício da reflexão crítica e a participação na produção, sistematização e desenvolvimento do saber;
- desenvolver e difundir a pesquisa científica, objetivando o avanço do conhecimento teórico e prático, em seu caráter universal e autônomo, contribuindo para a solução dos problemas sociais, econômicos e políticos, nacionais e regionais, e para elevação do nível de vida do povo brasileiro.

Diante dessas expectativas, os projetos de ensino executados pela UFRN visam atender as demandas dessa instituição, bem como as especificidades das propostas pedagógicas de cada curso, do interesse pedagógico dos professores responsáveis pelos projetos de ensino, dos cursistas e da comunidade beneficiada, o que se pode constatar também na UnB, tendo em vista o modo como se gerencia a distribuição de bolsas de monitoria.

No Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres/UFRN) foram analisados 18 projetos de ensino, sendo 11 deles concluídos entre 2007 e 2008 e 7 entre 2009 e 2010. O Departamento de Ciências Exatas e Aplicadas (Decea) promoveu um número significativo de projetos de ensino, como:

- Projeto de monitoria para as disciplinas de Introdução à Microinformática.
- Ensino de Teorias dos Números e Álgebra Abstrata.
- Desvendando o cálculo de uma variável.
- Projeto de monitoria da disciplina Teoria da Contabilidade.
- Planejamento conjunto.
- Projeto de monitoria na disciplina Análise das Demonstrações Contábeis.

Em seus projetos de ensino, reforça a necessidade da monitoria como estratégia de recuperação dos estudos visando à melhoria da aprendizagem dos alunos, bem como incentivo para a docência superior.

O Departamento de Educação desenvolveu projetos de ensino em parceria com o Departamento de História e Geografia, demonstrando ser interdisciplinar. Vale destacar que a parceria envolveu um significativo número de docentes e discentes. Os seus projetos estão assim intitulados:

- História e Pedagogia: por uma prática docente interdisciplinar.
- Faces e recortes da história: a pesquisa e a docência.
- Cenários da pedagogia: o pedagogo no museu.
- Aluno da graduação: relações de aprendizagem e construção de saberes.
- Docência superior: tarefa para profissionais.

Percebe-se o envolvimento de todos os departamentos durante o biênio 2007-2008 em projetos de monitoria, inclusive do Departamento de Direito, revelando a necessidade de estimular seus alunos a pensarem na docência superior. O título do projeto de ensino de Direito é: Monitoria de Introdução à Ciência do Direito – contribuição para a iniciação à docência.

Os projetos de ensino realizados em 2009/2010 foram sete, permanecendo a parceria entre os Departamentos de História e Geografia e de Educação. Nota-se, também, aumento do número de projetos no Departamento de Ciências Sociais e Humanas e, em especial, a manutenção do número de projetos dos Departamentos de Educação e de Ciências Exatas e Aplicadas da UFRN.

Por ser a monitoria pensada a partir do processo de ensino, o professor-orientador procura envolver o monitor nas fases de planejamento, interação em sala de aula, laboratório ou campo e avaliação dos alunos e das aulas, possibilitando o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem com caráter mais cooperativo. O incentivo à observação, à análise e ao aprofundamento do trabalho e dos objetivos da própria universidade permite ao aluno-monitor sentir-se participante do processo de construção desta.

Analisando os projetos de ensino da UFRN, compreende-se que os seus coordenadores visam:

- “[...] realização de uma abordagem voltada para a formação de futuros professores e a realização de uma aproximação dos alunos com a disciplina por meio do monitor, que entendemos possuirá papel de relevância indiscutível no bom andamento da disciplina” (PEC 1);³
- “[...] redução dos índices de reprovação nas disciplinas [...] e despertar nos monitores o interesse pela docência” (PEC 4);
- “[...] auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos do curso de Licenciatura em Matemática [...]” (PEC 5);
- “[...] articular o ensino a práticas de pesquisa e extensão, a partir de situações de ensino-aprendizagem inovadoras. Desenvolve práticas didático-pedagógicas que interligam a produção e leitura da imagem a informações empíricas e reflexões teóricas de natureza geográfica [...]. Propomos desenvolver um conjunto de ações que levem o aluno a interagir com a realidade, refletindo e produzindo materiais sobre desertificação, utilizando metodologias que envolvem levantamento de dados e registro fotográfico, relacionados ao espaço e à sociedade regional. A sistematização das ações resultará na organização de uma cartilha didática ilustrada, com informações sobre o fenômeno e possíveis estratégias de combate” (PEC 6);
- “[...] possibilitar ao aluno-monitor um maior trânsito interdisciplinar entre as áreas da História e da Educação possibilitando a ele a organização de um banco de dados [...], que localize e digitalize documentação pertinente ao estudo da História da Educação que permita aos alunos dos Cursos de Pedagogia e História [...] ter fontes que possam ser problematizadas no momento em que se

³ Projeto de Ensino Concluído (PEC).

constroem saberes sobre estes campos em sala de aula, assim como disponibilizem documentação primordial ao desenvolvimento de projetos de trabalhos de conclusão de curso” (PEC 7);

“[...] contribuir para a melhoria do ensino do curso de História partindo dos conhecimentos pedagógico-didáticos no campo da Pedagogia” (PEC 8);

- “[...] participação efetiva de todos, e onde a Teoria da Ciência dos Computadores, tão importante e atual nos dias de hoje, se completa com a prática deste ensino no Laboratório de Informática, e que tem o monitor como um importante canal de mediação entre o docente e o discente. [...] criando um estímulo a mais para esta prática pedagógica da informática e para a assimilação por parte dos discentes e dos conteúdos ministrados, colaborando para que haja uma ampla melhora na formação geral de nossos alunos, ampliando o seu nível de conhecimento [...]” (PEC 9);
- “[...] estudo comparativo entre os sistemas de signos linguísticos que integram a literatura e os que integram o discurso imagético do cinema, contribuir para o melhoramento do curso de graduação em Letras da UFRN [...]” (PEC 10);
- “[...] remeter a uma discussão do ensino da Geografia e da melhoria da qualidade de vida a partir da preservação dos recursos naturais, [...] numa perspectiva transdisciplinar [...] envolvendo os conteúdos das disciplinas contempladas” (PEC 11).

A partir dos discursos analisados dos projetos de ensino, infere-se que a melhoria da qualidade do ensino está clara para todos, e alguns acreditam que a monitoria é capaz de diminuir a reprovação em determinadas áreas, como destacam PEC 3, PEC 4 e PEC 5.

Outra evidência: a ênfase à trans e à interdisciplinaridade são destaques nos discursos de PEC 6, PEC 7, PEC 8, PEC 9, PEC 10 e PEC 11. Pode-se inferir que o cuidado em promover conexões internas e externas às disciplinas está presente em parte dos projetos de ensino.

Certamente, a difusão/facilitação do saber, próprio do curso, é o que propõe o discurso de PEC 9, promovendo a sua função e o seu reconhecimento perante a sociedade.

Outros projetos de ensino da UFRN, os de 2009 a 2010, demonstram algumas especificidades:

- “[...] estímulo à docência e para atividades de pesquisa e extensão. É oportuno que se possuam monitores que serão agentes no processo de ensino-aprendizagem [...], bem como multiplicadores de ações de pesquisa e extensão, sobretudo no Seridó potiguar” (PEA 1);⁴
- “[...] acompanhar, compreender e analisar o processo didático-pedagógico numa perspectiva crítica, demonstrando uma fundamentação consistente da disciplina Didática aplicada ao cotidiano escolar, formação continuada de professores e a sala de aula. [...]”

⁴ Projeto de Ensino em Andamento (PEA).

atender as demandas da UFRN, bem como as propostas pedagógicas de cada curso, do interesse pedagógico dos professores responsáveis por este projeto, dos cursistas e da comunidade beneficiada. [...] oportunizar o incentivo à docência superior” (PEA 2);

- “[...] a melhoria do nível de conhecimento em Língua Inglesa dos alunos do curso de Letras que pretendem optar pela Licenciatura em Língua Portuguesa/Língua Inglesa e Literaturas” (PEA 3);
- “[...] dar suporte didático aos alunos” (PEA 4);
- “A experiência para os monitores será construtiva no ponto em que estarão vivenciando todo o processo de ensino, desde o planejamento e escolha de material didático até a aplicação em sala, com conseqüente avaliação de conteúdo. [...] despertar nos monitores um maior interesse e identificação com o processo de ensino-aprendizagem” (PEA 5);
- “[...] visa apoiar as atividades de ensino-aprendizagem de alunos matriculados nos primeiros períodos de ingresso no ensino superior, em especial no que se refere aos estudos desenvolvidos no campo da Psicologia” (PEA 6);
- “[...] visa promover a articulação didático-pedagógica entre as disciplinas do curso de Licenciatura em História e Geografia” (PEA 7).

Quanto aos discursos evidenciados nesses projetos de ensino, verifica-se forte incentivo à docência superior, como se percebe em PEA 1, PEA 2 e PEA 5. Há, também, um cuidado com a articulação didático-pedagógica entre as disciplinas presente nos discursos de PEA 4, PEA 6 e PEA 7. No PEA 3, a ênfase ocorre quanto à importância de a monitoria aprofundar conhecimentos. Os discursos de PEA 1 e PEA 2 destacam a relação ensino, aprendizagem e extensão, item de grande relevância para a UFRN na atualidade.

Em síntese, os projetos de ensino possuem um caráter interdisciplinar, visto que tendem a promover a conexão entre os diferentes componentes curriculares, oportunizar incentivo à docência superior e integrar ensino, pesquisa e extensão de modo a formar um *corpus* de conhecimentos consistente e significativo para todos os atores que os integram, dentre tantos outros benefícios. Entretanto, esses projetos parecem recorrentes por apresentarem semelhanças entre si. É preciso estimular os alunos à docência superior e, para tanto, a tornarem-se monitores.

As entrevistas visavam compreender concepções dos professores acerca da prática da monitoria. O questionário versava sobre o tempo de experiência, de que modo e em que áreas têm desenvolvido a monitoria. Também se questionou sobre a importância da monitoria e o papel do monitor. Os orientadores afirmaram considerar a prática da monitoria como reforço aos alunos, substituição do docente, elaboração e correção de provas. No entanto, não há nenhuma vinculação com pesquisa ou extensão.

Os resultados reforçaram nossa hipótese de que a monitoria tem sido incompreendida, posicionando o monitor como auxiliar ou substituto do docente, o que contraria as resoluções que normatizam o papel do monitor e da monitoria nas IES aqui estudadas.

Na Universidade de Brasília, como abordado anteriormente, a gestão da monitoria apresenta um aspecto particular, pois se constitui a partir das necessidades do docente que autoriza a participação do aluno interessado. Vale salientar que esse aluno deve atender aos critérios da monitoria, citados anteriormente. Portanto, não existe a pedagogia de projetos permeando a monitoria da UnB.

A distribuição do número de bolsas entre as unidades acadêmicas da Universidade de Brasília está constituída conforme o Quadro 4. Destarte, estes foram os dados que encontramos à disposição da pesquisa. De acordo com o Quadro 4, há uma aparente desigualdade na distribuição de bolsas por unidade acadêmica. Em entrevista realizada com servidor técnico do Decanato de Ensino de Graduação (DEG), constatou-se que, de modo geral, são distribuídas mil bolsas remuneradas de monitoria para toda UnB, aumentando o seu volume à medida que cada unidade acadêmica solicite a ampliação do número de bolsas. A desigualdade está, assim, explicitada.

Outra constatação: por que o DEX – Projeto Rondon e o Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico (CDT) são contemplados com bolsas de monitoria? A resposta dada pelo servidor do DEG é que essas unidades trabalham a prática desenvolvida por determinados cursos – o CDT trabalha a prática desenvolvida no curso de Ciência da Computação, por exemplo, e o Projeto Rondon canaliza a prática extensionista dos cursos da UnB, dentre eles o de Medicina.

Essas unidades acadêmicas, mesmo não atuando diretamente na docência, cumprem o exposto no objetivo da monitoria na UnB – desenvolver o ensino vinculado à pesquisa e à extensão. Nesse sentido, o CDT está diretamente vinculado à Faculdade de Tecnologia por ser um espaço promotor de práticas dos cursos ofertados por ela.

Na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, a distribuição de bolsas ocorre a partir da análise de solicitações dos docentes da unidade. Sendo assim, esta comissão procura, diferentemente da UnB, distribuir por igual as bolsas de monitoria voluntária (V) ou Remunerada (R) pelos três departamentos, conforme exposto nos Quadros 5, 6 e 7.

Como se constata, os dados apresentados neste trabalho perfazem um período de três semestres, a partir de 2012/1, e expressam que há um predomínio em determinadas disciplinas. No Departamento de Métodos e Técnicas (MTC), a disciplina que mais possui monitores é Didática Fundamental. Em 2012/1, a oferta de monitoria nessa disciplina era tímida em função do número reduzido de professores e/ou pelo fato de estes serem recém-concursados, desconhecendo a prática da monitoria na UnB. Em 2012/2 e 2013/1, o índice de oferta de monitoria para essa disciplina triplicou.

Quadro 4 – Relação de Bolsas de Monitoria para 2013 – UnB

Faculdade/Instituto	Nº bolsas
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (Ceam)	6
Programa de Apoio a Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE)	58
Faculdade de Direito (FDD)	12
Faculdade de Educação Física (FEF)	17
Faculdade de Medicina (FMD)	70
Instituto de Ciência Política (Ipol)	11
Instituto de Física (IF)	25
Instituto de Relações Internacionais (Irel)	6
Instituto de Química (IQ)	26
Faculdade de Agronomia e Med. Veterinária (FAV)	40
Faculdade de Arq. e Urbanismo (FAU)	30
Faculdade de Ciências da Saúde (FS)	85
Faculdade de Comunicação (FAC)	13
Faculdade de Educação (FE)	25
Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (Face)	45
Faculdade de Ciência da Informação (FCI)	19
Faculdade de Tecnologia (FT)	75
Instituto de Artes (IdA)	44
Instituto de Ciências Biológicas (IB)	51
Instituto de Ciências Exatas (IE)	80
Instituto de Ciências Humanas (IH)	42
Instituto de Ciências Sociais (ICS)	13
Instituto de Geociências (IG)	19
Instituto de Letras (IL)	37
Instituto de Psicologia (IP)	34
Faculdade UnB Planaltina (FUP)	30
Campus Gama	35
Campus Ceilândia	40
Centro de Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico (CDT)	5
Monitoria indígena	10
DEX – Projeto Rondon	10
Universidade Aberta do Brasil (UAB)	32
Total	1037

Fonte: Decanato de Ensino de Graduação – UnB

Quadro 5 – Relação de Disciplinas por Número de Monitores – Departamento de Métodos e Técnicas (MTC)

Disciplina	2012/01		2012/02		2013/01		Total	
	Bolsa		Bolsa		Bolsa		Bolsa	
	V	R	V	R	V	R	V	R
Linguagem Musical	04	-	-	-	-	-	04	-
Ensino de Ciências 1	01	01	03	01	01	-	05	02
Processo de Alfabetização	04	01	02	01	02	-	08	02
Educação em Geografia	03	04	02	-	03	02	08	06
Educação Matemática 1	01	-	01	-	06	01	08	01
Ensino de História	03	-	02	01	01	01	06	02
Didática	02	01	03	03	04	04	09	08
Língua Materna	02	-	02	-	-	-	04	-
Educação de Jovens e Adultos	02	01	-	-	02	01	04	02
Educação Infantil	01	01	01	-	-	-	02	01
Prática Pedagógica	01	-	-	-	-	-	01	-
Currículo	-	-	01	-	-	-	01	-
Avaliação	-	-	-	-	01	-	01	-
Educação, Linguagem e Tecnologia	-	-	01	-	-	-	01	-
Educação a Distância	-	-	-	01	-	-	-	01
Total	24	09	18	07	20	09	62	25

Fonte: Faculdade de Educação/Secretaria de Graduação.

Observação: V = bolsa de monitoria voluntária; R = bolsa de monitoria remunerada.

Entretanto, embora o número total de bolsas remuneradas (nove) para esse departamento não tenha mudado, tendo em vista a manutenção do número de bolsas para a Faculdade de Educação como um todo, o volume de bolsas voluntárias triplica esse valor (25). Isso representa a importância da monitoria para a formação de professores e esse dado poderia ser a resposta positiva ao aumento do número de bolsas remuneradas de monitoria para esse tipo de formação profissional.

No Departamento de Planejamento e Administração (PAD), conforme apresenta o Quadro 6, há um predomínio de oferta de monitoria para a disciplina Organização da Educação Brasileira (OEB). Esta, como a disciplina de Didática, faz parte da base formativa da docência, e como existe uma grande demanda de vagas com um número elevado de docentes ministrando-a, justifica-se o número de monitores remunerados e voluntários. Nesse departamento, há certa manutenção do número de bolsas remuneradas e voluntárias entre os períodos destacados no Quadro 6.

**Quadro 6 – Relação de Disciplinas por Número de Monitores –
Departamento de Planejamento e Administração (PAD)**

Disciplina	2012/01		2012/02		2013/01		Total	
	Bolsa		Bolsa		Bolsa		Bolsa	
	V	R	V	R	V	R	V	R
Organização da Educação Brasileira	04	02	05	03	05	04	14	09
Políticas Públicas da Educação	03	03	03	01	01	01	07	05
Avaliação nas Organizações Educacionais	01	01	04	-	03	-	07	01
Administração das Organizações Educacionais	01	01	-	02	-	02	01	05
Planejamento Educacional	-	-	01	-	01	-	01	-
Cultura Organizacional	-	-	-	-	01	-	01	-
Total	09	07	13	06	11	07	31	20

Fonte: Faculdade de Educação/Secretaria de Graduação

Observação: V = bolsa de monitoria voluntária; R = bolsa de monitoria remunerada.

No Quadro 7, em que se apresentam os índices de monitoria no Departamento de Teorias e Fundamentos (TEF), acontece um fenômeno particular. Por existir um número elevado de disciplinas e professores, as bolsas remuneradas (uma) são distribuídas igualmente para as disciplinas. Como forma de superar essa carência, os professores desse departamento ofertam um número elevado de monitoria voluntária. É importante destacar que, diante desse panorama deficiente de bolsas remuneradas, algumas disciplinas desse departamento oferecem um número dez vezes maior de bolsas de voluntários, como é o caso de Psicologia da Educação e o de Educação das Necessidades Especiais.

Portanto, considera-se que as disciplinas que embasam a formação docente necessitam de um maior número de bolsas, de preferência remunerada, como forma de estimular a prática da docência, em especial, universitária. O estímulo à docência superior é importante para os futuros profissionais da docência, para os formadores e para as instituições formadoras, tendo em vista a valorização da qualidade de seu quadro docente e das políticas de formação profissional. Nesse sentido, encontramos no discurso de Zeichner (1995) que a formação de professores passa pela análise de sua própria prática, de modo a provocar reflexão na ação e sobre a ação docente.

Em outros estudos (Dantas, 2007), destacou-se que o processo formativo de professores refere-se a um conjunto de situações que, interligadas, configuram a profissão. Dependendo do contexto produtivo ou do desenvolvimento da sua aprendizagem, o professor vai tomando consciência de sua profissão. No entanto, o processo é complexo, visto que o sujeito que aprende precisa interagir social e historicamente, visando construir suas representações mentais mediante a construção de conceitos, possibilitando a aquisição de sentidos e, ao mesmo tempo, a aproximação

dos significados/conceitos científicos adquiridos por meio de aprendizagens formais (Vygotsky, 1998).

Quadro 7 – Relação de Disciplinas por Número de Monitores – TEF

Disciplina	2012/01		2012/02		2013/01		Total	
	Bolsa		Bolsa		Bolsa		Bolsa	
	V	R	V	R	V	R	V	R
Psicologia da Educação	20	01	10	02	10	01	40	04
Psicologia Social	-	-	02	-	01	-	03	-
Orientação Educacional	04	-	05	-	01	-	10	-
Antropologia e Educação	01	-	-	01	05	-	06	01
Filosofia Educacional	06	-	05	-	04	-	15	-
Aprendizagem e Desenvolvimento	01	01	04	01	04	-	09	02
Educação Ambiental	-	01	-	01	01	01	01	03
Desenvolvimento Humano	04	-	03	-	03	01	10	01
Pesquisa e Educação 1	02	-	-	-	01	-	03	-
Sociologia da Educação	03	01	01	-	03	01	07	02
Gênero e Educação	01	-	-	-	-	-	01	-
Orientação Educacional Vocacional	07	-	03	01	04	01	14	02
Educação das Necessidades Especiais	01	01	09	01	09	01	19	03
Educação e Trabalho	01	01	01	01	03	-	05	02
Tópicos Especiais	01	-	-	-	-	-	01	-
História da Educação	01	01	-	01	-	01	01	03
Classe Hospitalar	-	-	01	-	01	-	02	-
Língua Brasileira de Sinais (Libras)	-	-	-	-	01	-	01	-
Educação do Campo	-	-	-	-	-	01	-	01
Criatividade	-	-	-	-	-	01	-	01
Socionomia	-	-	-	-	01	-	01	-
Total	53	07	44	09	52	09	149	25

Fonte: Faculdade de Educação/Secretaria de Graduação.

Observação: V = bolsa de monitoria voluntária; R = bolsa de monitoria remunerada.

A formação inicial para a docência representa o período de preparação formal do graduando em que poderá adquirir competências e conhecimentos necessários ao desempenho da profissão. É o momento no qual o aprendiz

é preparado para compreender a profissão que irá exercer ou que já exerce na qualidade de leigo. A monitoria entra nesse processo como mais um elemento de formação desse profissional interessado em desempenhar a docência superior. Toda preparação recebida na formação inicial precisa ser acompanhada por profissionais, e o orientador, na monitoria, cumpre esse papel de mediador/incentivador da docência superior.

Segundo Ramalho e Nuñez (1998, p. 54), a formação inicial do professor:

[...] tem uma importância extraordinária, no sentido de poder antecipar e contribuir para o desenvolvimento de uma evolução global da profissionalização, [...] entendida como um processo sócio-histórico, dirigida à preparação de um profissional com determinadas competências, saberes iniciais que lhe permitam continuar e/ou modificar seu grau de profissionalização, possibilitando saber construir/reconstruir sua própria profissão.

Neste sentido, a formação inicial se propõe a construir no sujeito que se forma (o professor) um conjunto de conhecimentos e saberes próprios para a profissão. Na medida em que esta formação possibilite reelaborar, constantemente, sua profissão entrelaçada a outros estudos, vai se transformando em formação contínua. Sobre isto, Dantas (2007) destaca que a formação inicial é relevante para a profissão docente, pois quem a executa não está, ainda, certificado para docência.

Geralmente, encontra-se nos currículos dos cursos de licenciatura uma base estritamente teórica, academicista e distante da realidade da escola básica. Nas licenciaturas em Matemática, por exemplo, é comum encontrar práticas apoiadas, quase exclusivamente, nas ciências exatas e distantes da realidade escolar. O curso de Pedagogia, por sua vez, tem dado forte ênfase às bases da formação do professor. Em estudos realizados anteriormente (Dantas, 2007), defende-se que a relação entre teoria e prática é fundamental para a formação docente, e que é preciso considerar essa relação como orgânica e vital. A autora denomina essa relação de saberes pedagógicos, capazes de possibilitar significado e sentido à formação e à ação docente. É na relação/mediação entre esses saberes que tudo faz sentido. Assim sendo, podemos encontrar eco nas palavras de Cardoso et al. (1996, p. 83) ao afirmar que

os futuros professores [em formação inicial] são como que uma espécie de híbridos que, não deixando de ser alunos, assumem já o papel de professores. E aqui que reside sua especificidade. O seu problematizar e o seu questionar deverão recair [...] sobre a prática pedagógica, embora ainda pouco experienciada.

A compreensão da prática educativa, construída durante a formação inicial, frequentemente entra em conflito com a realidade escolar, induzindo o professor, constantemente, a tomar novas decisões. Entretanto, este nem sempre sabe como atuar diante das situações-problema, principalmente se não teve uma formação pautada na reflexão do cotidiano escolar. Para Pacheco e Flores (1999, p. 111):

É durante os primeiros anos de ensino que se consolida um repertório de conhecimentos e de destrezas, sobretudo de natureza prática, que se repercutirá no desempenho profissional, não só ao longo dessa fase de iniciação, mas ao longo da carreira.

Nos primeiros anos de carreira, é assumida e consolidada a maior parte da cultura profissional dos professores. À medida que se desenvolve, o professor vai tomando consciência de sua ação e passando a atuar como um profissional crítico, embora inconcluso. Os professores experientes, seus próprios professores formadores ou colegas de trabalho poderão contribuir para o crescimento profissional do professor iniciante se souberem ouvi-lo, sendo atentos aos questionamentos que possa vir a fazer.

Considerações finais

Para finalizar, sublinha-se que a monitoria é de suma importância como apoio à melhoria da qualidade do ensino na UFRN e na UnB e engloba as potencialidades do cursista, constituindo-se em uma atividade plena, pois auxilia a expansão dos saberes pedagógicos produzidos durante sua formação profissional, bem como da criatividade, da pesquisa, da autoexpressão, do raciocínio, da compreensão e da sensibilidade didático-pedagógica na relação com o outro (orientador ou colega).

Em face do exposto, conclui-se que a compreensão dos cursistas sobre a monitoria e as razões que os motivaram a se interessar por ela se justificam pelo fato de que a prática da monitoria leva-os a descobrir suas próprias habilidades docentes em uma íntima relação do conhecer, do fazer, do conviver e do ser, na direção de uma formação responsável, articulando teoria e prática de modo consistente.

Entretanto, há uma incoerência evidenciada no entrelaçamento dos planos de ensino com os discursos dos professores entrevistados. Enquanto os planos de ensino se encontram aprovados conforme os requisitos exigidos pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da UFRN, os discursos dos orientadores/coordenadores parecem destoar do que se constitui a monitoria, valorizando o que deve ser evitado – elaboração e correção de provas e substituição de professores –, o que confirma o desconhecimento do papel do monitor.

O trabalho desenvolvido na UnB, mesmo valorizando a relação teoria/prática na perspectiva do ensino, da pesquisa e da extensão, não tem oportunizado nesse espaço um diálogo franco no sentido de rever/revitalizar a monitoria. Uma prova disso é a resolução em vigor ser anterior à discussão em âmbito nacional realizada pelo Forgrad. Entende-se, com isso, que a UnB tem se omitido a essa discussão.

Constata-se, ainda, que a distribuição de bolsas de monitoria precisa ser regulamentada, visando à distribuição mais democrática. Para tanto, é fundamental que se definam:

- os critérios de distribuição de bolsas de monitoria;
- o número de alunos por bolsas/disciplina;
- o acompanhamento e a avaliação das monitorias;
- a elaboração de relatórios de monitoria;
- a distribuição justa de bolsas por unidade acadêmica.

A monitoria representa um momento de identificação do cursista com o ensino superior, além de ser um recurso importante para a iniciação à docência. Entende-se, neste estudo, a monitoria como uma fonte de saberes à docência superior.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. 03 dez. 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15540.htm>.

CARDOSO, Ana Maria; PEIXOTO, Ana Maria; SERRANO, Maria Carmo et al. O movimento da autonomia do aluno: repercussões a nível de supervisão. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto editora, 1996.

COULON, Alain. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: UFBA, 2008.

DANTAS, Otilia Maria A. N. A. *As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente*. Natal: PPGEd/UFRN, 2007.

MONROE, Paul. *História da Educação*. 10. ed. São Paulo: Nacional, 1974.

NUNES, João Batista Carvalho. Monitoria acadêmica: espaço de formação. In: SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamos de Medeiros (Org.). *A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias*. Natal: EDUFRN, 2007. p. 45-58.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto editora, 1999.

RAMALHO, Betânia Leite; NÚÑEZ, Isauro. Beltran. (Org.) *Formação de professores*. Natal: EDUFRN, 1998.

SANTOS, Mirza Medeiros de; LINS, Nostradamos de Medeiros (Org.). *A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias*. Natal: EDUFRN, 2007.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). *Resolução CEPE/UnB nº 08/1990, de 26 de outubro de 1990*. Dispõe sobre o Sistema de Monitoria na UnB. Brasília: UnB, 1990. Disponível em: <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dpp/legislacao/resolucao_monitoria%20008-90.pdf>.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). *Estatuto da Universidade Federal do Rio Grande do Norte*. Natal: UFRN, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). *Plano geral de ação: gestão*. Natal: EDUFRN, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). *Resolução CONSEPE nº 013/2006, de 14 de março de 2006*. Estabelece normas e o Programa de Monitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UFRN). *Resolução CONSEPE nº 221/2012, de 24 de outubro de 2012*. Estabelece normas para o Programa de Monitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: UFRN, 2012.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. Tradução de: José Cipolla Neto et al. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZEICHNER, Ken. Novos caminhos para o *practicum*: numa perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1994. p. 115-138.

Otilia Maria Dantas, doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), é professora adjunta da Universidade de Brasília/Faculdade de Educação (UnB/FE), Brasília, Brasil.
otiliadantas@unb.br

Recebido em 11 de julho de 2013.

Aprovado em 15 de abril de 2014.

Profesores de Educación: perfiles y prácticas profesionales

María Eugenia Vicente

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/313512567>

Resumen

En el marco de los cambios ocurridos en el campo profesional de las Ciencias de la Educación, el presente artículo es un trabajo de investigación cuyo objetivo es reconstruir los perfiles de los egresados en relación con: la edad, el género, la formación, la constitución familiar, el trabajo y los lugares de residencia. Para ello, se utilizan tres fuentes de datos, 730 legajos de los egresados, un cuestionario aplicado a una muestra de 92 egresados y censos o anuarios estadísticos que permiten contextualizar la unidad de análisis. Las características del perfil sociodemográfico de los egresados en Ciencias de la Educación aportan datos para avanzar con futuras investigaciones en relación a las biografías y trayectorias laborales y educativas de los egresados.

Palabras clave: Ciencias de la Educación; perfil sociodemográfico; egresados; campo profesional.

Abstract

Education Teachers: profiles and professional practices

As part of the changes in the professional field of Education Sciences, this article is a research project, which aims to reconstruct the profiles of graduates in relation to: age, gender, education, family constitution, work and places of residence. To do this, we use three data sources, files of 730 graduates, a questionnaire administered to a sample of 92 graduates and censuses or statistical yearbooks, which allow the contextualization of the unit of analysis. The characteristics of social and demographic profile of graduates in Education Sciences provide data to advance future researches in relation to the biographies, work and educational paths of graduates.

Keywords: Education Sciences; demographic profile; graduates; professional field.

Resumo

Professores de Educação: perfis e práticas profissionais

Perante as mudanças ocorridas no campo profissional de Ciências da Educação, este artigo é um projeto de pesquisa cujo objetivo é reconstruir os perfis dos formandos em relação a: idade, gênero, formação, constituição familiar, trabalho e locais de residência. Para isso, usamos três fontes de dados, 730 arquivos de licenciados, um questionário aplicado a uma amostra de 92 formandos e censos ou anuários estatísticos que permitem contextualizar a unidade de análise. As características do perfil sociodemográfico dos licenciados em Ciências da Educação fornecem dados para avançar a pesquisa futura em relação às biografias e aos percursos educativos e de trabalho de graduados.

Palavras-chave: Ciências da Educação; perfil demográfico; graduados; campo profissional.

Introducción

Durante los últimos tiempos, los campos profesionales han sufrido intensas modificaciones y las Ciencias de la Educación no estuvieron exentas. En primera instancia, el trabajo se presenta más como una experiencia compleja que como el cumplimiento de un rol. Al respecto, Dubet (2006, 2007) señala que durante mucho tiempo el trabajo sobre los otros procedía de un programa institucional y designaba un modo de socialización, un tipo de relación con el otro. Según este programa, el trabajo sobre el otro era una mediación entre los valores universales y

los individuos particulares; el trabajo de socialización era una vocación porque se encontraba directamente fundado sobre valores; y que la socialización está orientada a inculcar normas que configuran al individuo y simultáneamente lo vuelven autónomo y libre.

No obstante, Dubet (2006, 2007) reconoce que en la actualidad existe una descomposición de elementos y representaciones que el programa institucional tuvo la capacidad de integrar en un sistema percibido como más o menos coherente. Los "valores" perdieron su unidad; la "vocación" choca contra los requerimientos de eficacia profesional, contra los constreñimientos de organizaciones más lábiles y más complejas, y la creencia en una continuidad entre socialización y subjetivación ya no resulta evidente.

En segunda instancia, han cambiado las condiciones objetivas tanto del diagnóstico como de la solución de los problemas básicos. Al respecto, Tenti Fanfani y Campo (1990) señalan que el ejercicio profesional se inscribe dentro de espacios sociales más complejos, lo cual obliga a interactuar con colegas, con otros especialistas, con administradores y con clientes colectivos cuyos problemas no aparecen delimitados en forma clara e inmediata. De esta manera, esta complejidad genera una serie de tendencias hacia la diferenciación de las profesiones en especialidades y sub-especialidades. Esto acrecienta la disputa por el problema de las jurisdicciones entre profesiones y sus respectivas especialidades, los cuales mantienen relaciones de competencia para la realización de tareas específicas. En este sentido, Fernández (1989) y Furlán (1989) afirman que las Ciencias de la Educación como profesión se encuentran en encrucijada; las luchas y disputas interprofesionales por la dominación y posesión del campo profesional han tenido un carácter permanente.

Para el caso particular de las Ciencias de la Educación, en efecto, los sujetos y contextos de ejercicio profesional han cambiado. En los orígenes de este campo, en 1914, los docentes eran los destinatarios principales de las prácticas profesionales de los egresados, la práctica de formación docente y el espacio del sistema educativo contribuyeron a la institucionalización de las Ciencias de la Educación. En la actualidad, el campo profesional se constituye de múltiples referencias socioprofesionales por fuera del sistema educativo y de la profesión docente, teniendo como destinatarios no sólo a docentes y escolares, pero también a los trabajadores, a los ciudadanos en general, a los visitantes de museos, a los artistas, a los empresarios, a los adultos mayores, a los pacientes de hospitales. En este sentido, este trabajo de investigación pretende aportar características y orientaciones de la estructura del campo profesional de las Ciencias de la Educación y donde anclar posteriores estudios sobre las prácticas, experiencias y espacios que el análisis cualitativo pueda abordar en su complejidad y diversidad.

Metodología

Este trabajo forma parte de una tesis de doctorado cuyo objetivo es analizar las trayectorias profesionales de los egresados en Ciencias de la

Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), en Argentina. El trabajo de investigación aquí presentado describe el perfil socioprofesional, familiar y educativo de los egresados en Ciencias de la Educación entre los años 1970 a 2009 de la UNLP.

Como *herramienta de recolección* de datos se utiliza un cuestionario diseñado en torno de cinco ejes: I) datos generales (año de graduación, lugar de residencia y procedencia); II) estudios; III) situación familiar; IV) consumos/preferencias culturales y V) trabajo.

En relación a la *población* objeto de estudio (Cuadro 1), son 878 egresados en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Dicha institución fue elegida por un criterio fundacional, es allí donde se abre la carrera por primera vez en Argentina. Respecto del recorte temporal, la población corresponde a quienes egresaron entre los años 1970 a 2009 debido a que, por un lado, analizar el campo profesional a partir de la década de 1970 ofrece un panorama mayor de tiempo y permite captar los cambios acontecidos en el campo profesional a partir de la década del 80 (como se verá más adelante). Por otro lado, el recorte finaliza en el año 2009 para lograr aportar conocimiento sobre el campo y los actores en la actualidad.

La *muestra* utilizada para el cuestionario es de noventa y dos (92) egresados, correspondiente al 10% aproximadamente del total de egresados por cada década. Inicialmente, se contactaron a 150 graduados de los que se logró conseguir los datos de contacto (mail, teléfono, redes sociales), de los cuales aproximadamente 110 egresados contestaron que aceptaban contestar la encuesta y algunos de éstos proporcionaron datos de contactos de otros egresados que se sumaron. Quienes finalmente aceptaron y contestaron la encuesta a febrero de 2013 son 92 egresados, la muestra final.

Cuadro 1 – Muestra de Egresados en Ciencias de la Educación de la UNLP entre los Años 1970 a 2009 con la que se Trabajó en esta Tesis en Relación a la Población de Estudio

Década	1970–1979	1980–1989	1990–1999	2000–2009	Totales
Población	251	273	206	229	959
Muestra	13	28	27	24	92
%	6	10	13	10	10

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, el *análisis de los datos*, de tipo estadístico, se orientó a reconstruir el perfil socioprofesional del conjunto de los egresados, a partir de los siguientes indicadores: edad, género, constitución familiar, las prácticas profesionales y los lugares de residencia.

Resultados

Características generales

Según el Cuadro 2, respecto de la población universitaria de las universidades en Argentina tanto públicas como privadas, entre los años

1995 y 1999, ingresaron 1.451.622, egresaron 231.511 y 5.219.098 eran estudiantes. Por su parte, entre los años 2000 y 2004, ingresaron 1.797.968, egresaron 365.653 y 7.240.994 eran estudiantes. Finalmente, entre los años 2005 y 2009, ingresaron 1.835.931, egresaron 451.230, y 7.959.957 eran estudiantes. En términos relativos, las proporciones de los índices de cada grupo universitario presentan ciertas diferencias de crecimiento. Esto es, de la población estudiantil total de las universidades argentinas públicas y privadas, entre 1995 y 1999, 76% eran estudiantes, 21% ingresantes y 3% egresados; entre los años 2000 y 2004, 77% eran estudiantes, 19% eran ingresantes y 4% eran egresados. Por su parte, entre los años 2005 a 2009, 78% eran estudiantes, 17% eran ingresantes y 5% eran egresados. Esto significa que desde 1995 a 2009 hubo un aumento de la cantidad de egresados universitarios: de 3% de la población total universitaria en 1995 a 5% en 2009; también aumentó la cantidad de estudiantes, aquella parte de la población universitaria que permanece en el nivel, que en 1995 conformaban el 76% del total y para el año 2009 constituían el 78%. Pero el índice de ingresantes no presenta el mismo crecimiento, más bien, decreció la cantidad de ingresantes a las universidades argentinas, de 21% que conformaban el total de la población universitaria en 1995 a 17% en el año 2009.

Cuadro 2 – Distribución de los Estudiantes, Inscriptos y Egresados de Universidades Públicas y Privadas entre 1995 y 2009, cada Cuatro Años

Universidades en total:	1995 - 1999	2000 - 2004	2005 - 2009
Estudiantes	5.219.098	7.240.994	7.959.957
Inscriptos	1.451.622	1.797.968	1.835.931
Egresados	231.511	365.653	451.230

Fuente: elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación.

En el marco de los índices y características de crecimiento de la población universitaria argentina, en 2004 la carrera de Ciencias de la Educación se ubicaba en el noveno lugar de las veinte carreras universitarias más elegidas después de Abogacía, Contador Público, Psicología, Administración, Sistemas, Medicina, Comunicación Social y Enfermería (SPU, 2004). En relación a la evolución de la matrícula de estudiantes y los índices de ingreso y egreso de las diferentes carreras de Ciencias de la Educación de la Argentina, según el Cuadro 3, aumentó la cantidad de estudiantes. Entre 1982 y 1990 correspondían al 74% de la cantidad de universitarios en la carrera, y para los años 2001 a 2009 corresponden al 76%. También aumentó la cantidad de egresados de las carreras de Ciencias de la Educación, de 3% que representaban en el total de los universitarios en la carrera entre los años 1982 a 1990, a 4% entre los años 2000 a 2009.

Por su parte, disminuyó la cantidad de ingresantes a las carreras de Ciencias de la Educación en Argentina, entre 1982 y 1990 representaban el 23%, mientras que entre los años 2000 a 2009 representan el 20%.

El comportamiento de los índices de egresos, ingresos y la matrícula de estudiantes de todas las carreras de Ciencias de la Educación de Argentina corresponden a los ritmos de crecimiento de la población universitaria en general. En este sentido, la disminución de la cantidad de ingresantes a Ciencias de la Educación no implica que haya menos estudiantes que elijan la carrera, sino que refleja un fenómeno presente en el nivel en general, puesto que en las últimas dos décadas hubo una disminución de la cantidad de ingresantes al sistema universitario.

Cuadro 3 – Distribución de los Estudiantes, Inscriptos y Egresados de Ciencias de la Educación de Universidades Públicas y Privadas, de Pregrado, Grado y Posgrado, entre 1982 y 2009

Ciencias de la Educación:	1982–1990	1991–1999	2001–2009
Estudiantes	59.601	105.046	192.090
Inscriptos	18.317	34.303	51.002
Egresados	2.557	4.633	8.192

Fuente: elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación..

Como se mencionó anteriormente, la carrera de Ciencias de la Educación se ubica entre las carreras más elegidas del país. En relación a los datos de los Cuadros 2 y 3, en la última década la carrera tuvo 8.192 egresados que formaban parte de los 816.883 egresados en total de todas las universidades argentinas. Ingresaron a la carrera 51.002 nuevos inscriptos que forman parte de los 3.633.899 ingresantes al sistema universitario en total; y la carrera tenía la cantidad de 192.090 estudiantes que, a su vez, formaban parte de los 15.200.951 estudiantes en el nivel universitario.

En este marco, y acorde a lo presentado en el Cuadro 4, la carrera de Ciencias de la Educación se ofrece en 29 universidades en Argentina, de las cuales 16 son universidades estatales y 13 son privadas. La mayoría ubicadas en la región del Centro con 16 universidades, 14 estatales y 12 privadas; en menor medida se ubica la región del noreste, con 6 universidades que ofrecen la carrera, de las cuales 5 son estatales y 1 privada; en la región de Cuyo se encuentran 3 universidades estatales que ofrecen la carrera; en la región patagónica también son 3 las universidades estatales que ofrecen Ciencias de la Educación y finalmente se encuentra 1 universidad estatal en la región del noroeste que dicta la carrera. En este mapa de la oferta de formación en Ciencias de la Educación, la región del centro concentra las universidades privadas del país que ofrecen la carrera, mientras que en la mayoría de las demás regiones la carrera es ofrecida por universidades estatales.

Cuadro 4 – Distribución de las Universidades Públicas y Privadas que Ofrecen la Carrera de Ciencias de la Educación, según Región¹, al 2013

Región	Cantidad de universidades que ofrecen la carrera			Cantidad de carreras de		
	Públicas	Privadas	Total	Profesorado en Ciencias de la Educación	Licenciatura en Ciencias de la Educación	Total
Noroeste	5	1	6	5	5	10
Noreste	1	0	1	1	1	2
Cuyo	3	0	3	3	3	6
Centro	14	12	16	19	27	46
Patagonia	3	0	3	3	2	5

Fuente: elaboración propia en base a datos de la Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación de la Nación.

En síntesis, respecto de los egresados de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, objeto de análisis del presente artículo, y como se observa en los Cuadros 1 y 3, entre los años 1970 a 1979 egresaron 251 estudiantes; entre los años 1980 a 1989 egresaron 273 estudiantes, que forman parte de los 2.557 egresados en Ciencias de la Educación en Argentina para el mismo período; entre los años 1990 a 1999 egresaron 206 estudiantes, que forman parte de los 4.633 egresados de la carrera en Argentina para el mismo período; finalmente, entre los años 2000 a 2009, egresaron 229 estudiantes de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, que forman parte de los 8.192 egresados en total de dicha carrera, durante la última década.

La formación

Las instituciones educativas por las que transitaron los egresados en Ciencias de la Educación podrían constituir ciertos circuitos educativos que explicarían el perfil de los egresados. El Cuadro 5 presenta datos sobre las escuelas secundarias a las que asistieron los egresados en función del sector y del tipo de institución.

Como se observa en el Cuadro 5, el 63% de los egresados en Ciencias de la Educación asistieron a escuelas públicas, y dentro del circuito público de instituciones educativas, asistieron principalmente a las escuelas normales (29%). Según Martínez y Southwell (2011), el normalismo constituye uno de los discursos pedagógicos más influyentes dentro del espacio educativo y cultural nacional que, a través de las escuelas normales, se convirtió en una matriz de pensamiento para muchas generaciones de educadores. El normalismo organizó la institucionalización de la pedagogía a través de normar hasta sus actos más cotidianos, considerando la escuela como el espacio privilegiado para la enseñanza de los valores de lo público y posicionando al docente como funcionario, ubicado en el lugar de ser el

¹ Las regiones están agrupadas según el criterio del INDEC: Noroeste (Jujuy, Salta, Tucumán, Santiago del Estero, Catamarca y La Rioja), Noreste (Formosa, Chaco, Misiones y Corrientes); Cuyo (San Juan, San Luis y Mendoza); Pampeana (Santa Fe, Entre Ríos, Córdoba, La Pampa y Buenos Aires) y Patagonia (Neuquén, Río Negro, Chubut, Santa Cruz y Tierra del Fuego).

principal dispensador de los valores que estaban configurando el Estado-nación que nacía. En los inicios de la carrera de Ciencias de la Educación, según el art. 42 del Reglamento y Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación, los requisitos de ingreso eran:

Para ingresar en los cursos que se dictan en la Facultad [de Ciencias de la Educación], para las carreras del Profesorado Secundario y el Doctorado se requiere: a) Estudios completos de segunda enseñanza de los Colegios Nacionales de la República, b) *Título de Profesor Normal*, c) *Título de Maestro Normal*, d) Título universitario o inscripción en una de las Facultades o Institutos de la universidad” (Archivos de Ciencias de la Educación, 1914).

Cuadro 5 – Distribución de Egresados en Ciencias de la Educación de la UNLP entre los Años 1970 a 2009 según la Formación de Nivel Secundario, en Porcentajes (N=92)

Sector educativo	Institución de Educación Secundaria	Cantidad de egresados
Público	Escuelas Normales	29,34
	Colegios Nacionales	9,78
	Liceo y Bachillerato Universitario	10,86
	Escuelas de enseñanza básica	10,86
	Técnicas y Agrícolas	2,17
Privado	-----	29
Total		100

Fuente: elaboración propia.

El título de maestro o profesor normal como requisito para ingresar a la Facultad de Ciencias de la Educación fue desapareciendo con las transformaciones de los reglamentos, los planes de estudios de la carrera y las titulaciones otorgadas, tal como se verá en el próximo apartado.

El género, la edad y el magisterio

Ser maestro y también ser egresado de Ciencias de la Educación lejos de ser un requisito, es una característica de la matrícula de los egresados hasta la actualidad, como lo muestra el Cuadro 6.

La mayoría de los egresados en Ciencias de la Educación han transitado por un circuito de formación docente que comienza en el nivel secundario y avanza en el nivel terciario. No obstante, con el paso del tiempo la cantidad de egresados que poseen título docente decrece y podría deberse a la terciarización del magisterio que hubiese provocado un retraso en la obtención de la certificación y su consecuente acceso al mercado de trabajo. Pogré (2004) apunta que en 1969 se terciariza – por decreto presidencial – la formación de maestros primarios. La nueva carrera magisterial abarcaría dos años y medio de formación y tendría como requerimiento de ingreso poseer certificado de aprobación del nivel medio.

Cuadro 6 – Distribución de la Población de Egresados entre los Años 1970 a 1995 según edad al Momento del Egreso y Posesión de Título Docente Previo al Ingreso a Ciencias de la Educación, en Números Absolutos (N=668)

	1970-1979		1980-1989		1991-1995	
	Total de egresados	Docentes sobre el total de egresados	Total de egresados	Docentes sobre el total de egresados	Total de egresados	Docentes sobre el total de egresados
Menor de 25	111	83	158	18	83	8
Entre 25-30	100	80	80	7	43	1
Entre 31-35	15	12	20	8	11	1
Mayor de 36	25	23	15	13	7	4
Totales	251	198	273	46	144	14

Fuente: elaboración propia en base a legajos egresados Ciencias de la Educación.

En el marco del modelo tecnicista se introdujo una división técnica del trabajo escolar separando los planificadores, los evaluadores, los supervisores y los docentes que eran concebidos como técnicos, quienes bajaban a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos. Progresivamente se incorporaron diversas instituciones superiores a la oferta de formación docente: escuelas normales, institutos nacionales de profesorado, institutos provinciales, instituciones superiores de formación técnica y universidades, tanto oficiales como privadas. A partir de 1980, aquellos que obtenían un título de nivel terciario, directamente se insertarían en el mercado laboral sin proseguir estudios universitarios de Ciencias de la Educación o a la inversa.

Con respecto a la caracterización de los egresados en relación al género, según el Cuadro 7, la carrera se presenta altamente feminizada. La carrera en sus orígenes se constituyó para la formación de quienes enseñarían en las aulas de las instituciones educativas. Según el primer Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNLP (1914), se otorgaban los títulos de Profesor de Enseñanza Primaria, Profesor de enseñanza Secundaria, Normal y Especial, Profesor de Enseñanza Especial en dibujo y Música, Doctor en Ciencias de la Educación. El significado social otorgado a la docencia se constituía a partir de relacionar las imágenes de la maestra como segunda madre y la escuela como segundo hogar. Ser madre y ser esposa era el único destino de la mujer, el cual, aunado con el de profesora, quedaba como el lugar propio de la mujer, en el que la enseñanza se definía como una extensión del trabajo productivo y reproductivo que las mujeres realizaban en el hogar (Echeverría, 2002).

La carrera de Ciencias de la Educación está altamente feminizada, el 91% de la muestra analizada son mujeres, constituyéndose en heredera de la tradición aquella que une la figura de la mujer con la formación de los ciudadanos. Pero al mismo tiempo forma parte de un fenómeno social mayor

ya que la Argentina tiene la fuerza del trabajo docente más feminizada, en comparación con Brasil, Perú y Uruguay (Tenti Fanfani, 2005). En casi todas las sociedades modernas se presentan nuevos fenómenos, tales como una tendencia a la incorporación creciente de la mujer en el mercado de trabajo y al mismo tiempo una feminización de las actividades de servicios personales que suponen un trabajo de persona a persona, tales como la enfermería, el cuidado de niños y ancianos, etc. Esta presencia cada vez más masiva de la mujer en los diversos segmentos del mercado de trabajo tiene que ver con un proceso de mayor alcance, que se relaciona con una profunda modificación de los equilibrios de poder entre los géneros a favor de las mujeres.

Cuadro 7 – Distribución de los Egresados de la Carrera de Ciencias de la Educación según el Género, en Porcentajes (N=92)

	Género
Femenino	91
Masculino	9
Total	100

Fuente: elaboración propia.

La familia

Los datos sobre el estado civil, la cantidad de hijos, la profesión u ocupación de los padres, el sector educativo de la institución donde asisten los hijos, son características socioeducativas que permiten un acercamiento a las configuraciones familiares de los egresados. En el Cuadro 8 se observa que la mayoría de los egresados son casados o lo fueron, ya que en segundo lugar se ubican quienes están actualmente separados o divorciados, mientras que una menor cantidad de egresados son solteros.

Cuadro 8 – Distribución de Egresados en Ciencias de la Educación de la UNLP entre los Años 1970 a 2009 según Estado Civil, en Porcentajes (N=92)

Estado civil	Porcentaje de egresados
En unión/casado	67,39
Separado/divorciado	17,39
Soltero	13,04
Viudo	2,17
Total	100

Fuente: elaboración propia.

La constitución familiar de los egresados que, en su mayoría decidieron casarse, se completa con los hijos (ver Cuadro 9). En efecto, el 75% de los egresados tienen hijos y de éstos casi la mitad tienen entre 1 y 2 hijos,

características que permitiría suponer que los egresados en Ciencias de la Educación presentan una configuración familiar de tipo tradicional y acorde a la clase media, caracterizada por el matrimonio y una cantidad pequeña de hijos.

Cuadro 9 – Distribución de Egresados en Ciencias de la Educación de la UNLP entre los Años 1970 a 2009 según Tengan Hijos, en Porcentajes (N=92)

Hijos	Cantidad de egresados
SI	75
NO	25
Total	100

Fuente: elaboración propia.

Según lo planteado en el apartado sobre género, la mayoría de los egresados en Ciencias de la Educación son mujeres, esto es, mujeres que trabajan y acorde con ello una cantidad de hijos de entre uno y dos permitiría conjugar la crianza de los hijos y al mismo tiempo llevar a cabo el trabajo fuera del hogar. En relación a la educación de los hijos, en el Cuadro 10 se muestra el sector al que pertenecen las escuelas primarias y secundarias a las que asisten los hijos de los egresados. Estos datos permiten conocer la reproducción de las elecciones educativas a lo largo de las generaciones.

Cuadro 10 – Distribución de Egresados en Ciencias de la Educación de la UNLP según el Sector Educativo que Pertenecen las Instituciones donde Asisten los Hijos, en Porcentajes (N=67 Egresados)

Sector educativo al que pertenecen las instituciones	Cantidad de hijos de egresados
Instituciones de educación pública	39,98
Instituciones de educación privada	24,28
Combinación de instituciones públicas y privadas	24,28
Hijos aún no escolarizados	11,42
Total	100

Fuente: elaboración propia.

Una característica entre los egresados y los hijos de éstos es la formación en escuelas primarias y secundarias públicas. La mayoría de los egresados y sus hijos han sido formados en escuelas públicas, y un grupo menor en escuelas correspondientes al sector privado. Respecto de la elección educativa de las familias, Martínez, Villa y Seoane (2009) señalan que dichas elecciones contribuyen a garantizar a las familias una estrategia de reproducción económica, social y cultural. En el proceso de elección se define una trama de relaciones que ordenan las posiciones en el espacio social, tanto de las familias como de las instituciones. En concordancia con

ello, las características de las instituciones educativas de los egresados tienden a repetirse a lo largo de las generaciones. El 40% de los egresados envían a sus hijos a escuelas públicas y el 24% de los egresados combinan escuelas públicas y privadas entre sus hijos. De las escuelas públicas a la que asisten la mayoría de los hijos de egresados, eligen las escuelas normales y los colegios de la universidad. En algunos casos, se combinan los normales con las escuelas básicas o los colegios de la universidad con escuelas básicas.

Para el final de este recorrido por las configuraciones familiares de los egresados, en el Cuadro 11 se muestran las ocupaciones o profesiones de los padres. Con estos datos se busca conocer el perfil laboral familiar a lo largo de las generaciones, como así también las tendencias a repetir una misma ocupación de padres a hijos.

Cuadro 11 – Distribución de los Padres de los Egresados en Ciencias de la Educación de la UNLP según la Profesión u Ocupación, en Porcentajes (N=92)

Profesión/ocupación de los padres de los egresados:	Padre	Madre
Docente	7,5	33,69
Ama de casa	0	33,69
Comerciante	23,91	5,43
Empleado público y privado	21,73	6,52
Oficios	8,69	2,17
Profesional de la salud	8,69	8,69
Ingeniería	10,86	0
Contador, escribano, abogado	8,69	1,08
Productor o empleado rural	3,26	0
Socióloga, Asistente social, psicóloga	0	3,26
N/C	6,52	5,43
Totales	100	100

Fuente: elaboración propia.

Los padres de la mayoría de los egresados se dedican a la docencia y tareas domésticas, para el caso de las madres; y al comercio y la administración pública, para el caso de los padres. En menor cantidad, los padres se dedican a las profesiones de la salud, la contabilidad, carreras humanísticas y productores rurales. Es relevante notar que la mayoría de los egresados pertenecen a la ciudad de La Plata (ver Cuadro 14), con lo cual también lo es su familia, siendo la capital de la provincia de Buenos Aires donde se anclan los ministerios estatales, una de las principales actividades de la ciudad junto con el comercio. En este sentido, el Estado como principal empleador no sólo es una característica presente en los cargos de los egresados en Ciencias de la Educación, sino también para el caso de las ocupaciones de sus padres. Para el caso de los empleados o

productores rurales, se trata de los padres de aquellos graduados que han debido migrar a la ciudad desde el interior para estudiar.

Por otra parte, la docencia es la profesión que más se repite de padres a hijos y por ende, hay una importante reproducción de las elecciones laborales. Al respecto Tenti Fanfani (1995) señala que la docencia es una profesión fuertemente endogámica, que tiende a reproducirse en el interior de las configuraciones familiares: "Cuando la transmisión de ciertas características básicas de un oficio se realiza de una generación a la otra a través de la experiencia relativamente cerrada y privada de la familia, adquiere ciertas formas que la vuelven poderosa" (1995: 67). Así, el espacio tradicional de la docencia se refuerza en el ámbito familiar del graduado y se consolida en el campo laboral.

Las prácticas profesionales

A partir de 1970, en el campo profesional educativo el desarrollo de la educación no formal ha crecido rápidamente (Coombs, 1970). El concepto de educación no formal destaca la relación e interacción entre los universos de la escuela y de la educación más allá de la escuela y se incluye la totalidad de los estímulos de enseñanza y de aprendizaje existentes en una sociedad. La educación es concebida como una necesidad permanente y como un derecho para todos los individuos y grupos sociales. La educación presenta una mayor flexibilidad, versatilidad y adaptación que la educación formal para atender las diversas necesidades de aprendizaje de cualquier tipo de persona (Sirvent *et. al.*, 2006).

En función de los distintos espacios de inserción profesional en el campo educativo, en el Cuadro 12 se presentan los trabajos actuales de los graduados de las últimas cuatro décadas:

Cuadro 12 – Distribución de Egresados según los Cargos Ocupados al 2012, en Porcentaje (N=92)

Trabajo actual:	Década de egreso:			
	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2009
Docencia en sistema educativo	38	21	15	38
Asesor, consultor, capacitador, gestión en sistema educativo	62	64	48	33
Asesor, consultor, capacitador, gestión en espacios socioeducativos (cárceles, hospitales, museos, cámaras parlamentarias y barrios)	0	14	37	29
Totales	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia.

Los egresados durante la década de 1970 tienen una fuerte presencia en los espacios de docencia para la universidad, los institutos de formación docente, las escuelas secundarias y primarias, como así también en gestión y asesoramiento pedagógico en instituciones educativas. Los egresados

durante la década de 1980, además de trabajar en docencia, gestión y asesoramiento pedagógico en instituciones educativas, también lo hacen en asesoramiento pedagógico en distintos espacios de la sociedad, como es el caso del asesoramiento en la Procuración General de la Corte. También consultoría y capacitación para empresas, organismos estatales, como la Asociación Nacional de la Aviación Civil (ANAC) y no gubernamentales, de talleristas en programas de divulgación de las ciencias y educadores en hospitales. Los egresados durante la década de 1990 mantienen sus trabajos en docencia para el sistema educativo, preferentemente en la universidad y en los institutos de formación docente, junto a la gestión y el asesoramiento, a los que se suman los de gestión de programas estatales, capacitación para el mundo del trabajo, educadores y asesores en museos, en cámaras de legisladores y en cárceles. Para quienes se graduaron entre el 2000 y el 2009, continúan con fuerte presencia en la docencia universitaria e institutos terciarios, como así también en los espacios de asesoramiento pedagógico y curricular para instituciones educativas. A estos espacios se suman los de educador en barrios y evaluador de programas para ministerios.

Asimismo, los egresados combinan casi invariablemente la docencia con actividades de gestión o de asesoramiento pedagógico en distintos ámbitos, sea en el sistema educativo o por fuera de él. La organización del trabajo docente por horas de clases y no por cargos, contribuye a la diversificación de trabajos de los egresados (Terigi, 2008). A diferencia de las escuelas de inicial y primarias, en las instituciones de educación secundaria y terciaria prevalece el currículum mosaico como estructurador del puesto de trabajo: los docentes son designados por horas de clases a dictar. La colección de horas cátedra que es el puesto de trabajo de la mayoría de los profesores dificulta la concentración institucional, pues la unidad de designación no es el puesto sino la asignatura o materia a dictar. La variedad de cargos, prácticas y espacios de inserción de la mayoría de los egresados configura una trayectoria laboral de múltiple y simultánea inserción profesional, donde conviven diferentes instituciones y en la mayoría de los casos también diferentes prácticas como la docencia, la gestión y el asesoramiento al mismo tiempo.

Los trabajos según sector

Respecto del sector al que pertenecen los cargos de los egresados, los datos del Cuadro 13 advierten que el sector empleador por excelencia de los graduados en Ciencias de la Educación es el Estado.

Según se observa en el Cuadro 13, desde 1970 a 2009 entre el 77% y el 87% de los egresados desempeñan trabajos que pertenecen a la esfera pública. Desde la relación entre Estado y los profesionales en Ciencias de la Educación, Novóa (1997) señala que es imposible dilucidar el recorrido histórico de las Ciencias de la Educación sin referirse a los procesos de profesionalización de docentes y de oficialización de la enseñanza. El Estado, a través de los expertos en educación, construyó mecanismos de seguimiento, de evaluación y de regulación basados en categorías creadas

por los expertos. Los esfuerzos de racionalización de la enseñanza que manifestaron determinadas corrientes de las Ciencias de la Educación son transmisores de una lógica de valorización para consolidar el poder regulador de los expertos en el trabajo de los docentes. Este es el fundamento de un proceso de redefinición de los docentes y de su identidad profesional, para asegurar un nuevo capital simbólico a los especialistas. No obstante, Narodowski (1997) señala que desde 1984 se observa una creciente autonomía y una mayor independencia de estos egresados respecto del poder estatal. La realización periódica de reuniones científicas nacionales e internacionales, la persistencia de varias revistas académicas, la adopción de mecanismos de referato de pares para la admisión de artículos, la consolidación de grupos de investigación en universidades nacionales, la creación de sociedades científicas en materia pedagógica, el fortalecimiento de un mercado editorial de libros pedagógicos en los que se destacan los de autoría de pedagogos argentinos (a diferencia de los años 60 donde primaban los extranjeros). El fortalecimiento de la comunidad académica es la contracara de la tradicional pedagogía de Estado. Se trata de dar respuestas a la diversidad y no apostar al encubrimiento de un proyecto único, hegemónico y totalizador.

Cuadro 13 – Distribución de Egresados según Sector (Público, Privado o Ambos) al que Corresponde/n el/los Cargos Ocupado/s al 2012, en Porcentajes (N=92)

Década de egreso:	Sector:			Totales
	Público	Privado	Público y Privado	
1970–1979	76,92	7,69	15,38	100
1980–1989	78,57	3,57	17,85	100
1990–1999	74,07	7,4	18,51	100
2000–2005	87,5	0	12,5	100

Fuente: elaboración propia.

Los lugares de residencia

El territorio es una construcción social que expresa relaciones entre diferentes sectores (Estado, tercer sector, sector productivo, de servicios) instituciones (municipios, instituciones educativas, hospitales, bancos, etc.) y actores sociales. Constituye un conjunto organizado de actores y recursos que interactúan dialécticamente, una realidad en permanente movimiento de territorialización, donde se conjugan procesos de apropiación y dominio, de subordinación y de resistencias activas que desarrollan los grupos sociales en un contexto determinado (Radonich, Trpin y Vecchia, 2009). De aquí que del Cuadro 14 interesa observar quiénes se movilizaron del interior a la ciudad de la Plata para estudiar y quiénes de los graduados son de La Plata, como así también en qué lugares viven actualmente los graduados de las diferentes décadas.

Cuadro 14 – Distribución de Egresados en Ciencias de la Educación de la UNLP según los Lugares de Procedencia y los Lugares de Residencia Actuales, en Porcentajes (N=92)

Lugar de residencia						
Al momento de estudiar la carrera de Ciencias de la Educación			En la actualidad			
Interior	La Plata	Total	Interior	La Plata y alrededores	Grandes ciudades extranjeras	Total
33,69	66,30	100	8,69	88,04	3,26	100

Fuente: elaboración propia.

La mayoría de los egresados en Ciencias de la Educación viven en la ciudad de La Plata. El 66% tuvo como lugar de residencia la ciudad de La Plata antes de ingresar a la carrera y el 34% debieron migrar desde el interior (principalmente desde provincia de Buenos Aires) a la ciudad de La Plata para estudiar. La mayor migración se observa desde el interior a La Plata ya que sólo el 12% reside actualmente en el interior o en ciudades del extranjero, mientras que 88% reside en la ciudad de La Plata.

Respecto de las posibilidades de inserción laboral en determinados lugares geográficos, la ciudad contiene varias y variadas instituciones donde el egresado puede insertarse en espacios altamente institucionalizados, como la docencia en universidad y en institutos de formación docente. Pero al mismo tiempo, tienen la posibilidad de insertarse en “espacios nuevos” en instituciones no educativas, haciendo referencia a aquellos espacios que no se relacionan con los espacios tradicionales de la profesión, como la educación en cárceles, museos, barrios y programas ministeriales. La ciudad de La Plata cuenta con varios espacios sociales desde donde pensar una propuesta educativa. Cuenta con museos, entre ellos el más importante de la región en el campo de las Ciencias Naturales, el Museo de Ciencias Naturales, el Museo de Arte y Memoria de la Comisión Provincial por la Memoria (CPM) y el Museo de Arte Contemporáneo Latinoamericano (MACLA). Al mismo tiempo, como alberga una gran población en el casco urbano como en los alrededores, cuenta con las cárceles para ambos sexos, tanto de máxima como de mínima seguridad. En el año 2012, la ciudad fue sede del IV encuentro latinoamericano de educadores y tesistas sobre la educación en cárceles. Estas características de la ciudad aportan a la variedad de oportunidades de inserción de los graduados en Ciencias de la Educación.

Conclusiones

Para Bourdieu [1964] (2009), la definición de la relación que un grupo de actores tiene con sus estudios, se expresa la relación fundamental que su clase social tiene con la sociedad global, el éxito social y la cultura.

En general, los egresados en Ciencias de la Educación provienen de familias de clase sociolaboral media, finalizan la carrera antes de los 25 años

de edad, son mujeres y la unión o el matrimonio con hijos es la configuración familiar más característica de este grupo de egresados.

En relación a la formación, la mayoría transitaron por escuelas secundarias públicas y la misma característica se reproduce en la formación de sus hijos. En relación al trabajo, desde la década de 1980, el campo profesional de las Ciencias de la Educación se encuentra conformado no sólo por espacios docentes en instituciones educativas, sino en ámbitos y en instituciones que pertenecen al mundo del trabajo o al desarrollo de la ciudadanía en general. Asimismo, la mayoría de los egresados presentan una múltiple y simultánea inserción laboral con predominio del sistema educativo, siendo el Estado el principal empleador.

Finalmente, la mayoría de los egresados residen en lugares donde se podrían construir mayores interrelaciones entre ellos, las instituciones, los espacios de inserción profesional y el acceso a los consumos culturales.

Respecto de los espacios de inserción profesional, existe una ampliación de los marcos de actuación del profesional en Ciencias de la Educación, refieren no sólo a la definición de los caminos de la educación desde la especialización y la investigación, sino también de su concreción a través del asesoramiento, el acompañamiento y la facilitación de condiciones, que desde la educación se realiza, para la mejora de los sujetos o grupos. En este sentido, las prácticas profesionales exceden el espacio de las instituciones escolares y se instalan en diversos espacios comunitarios para atender las problemáticas en el contexto social en el cual emergieron y sobre el cual hay un trabajo educativo que hacer.

Referencias bibliográficas

BOURDIEU, P. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.

COOMBS, P. H. Nonformal education: myths, realities, and opportunities. *Comparative Education Review*, v. 20, n. 3, p. 281-293, 1976.

DUBET, F. *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. España: Gedisa, 2006.

DUBET, Francois. El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, v. 16, p. 39-66, 2007

ECHEVERRÍA, V. El maternaje: ¿espejo de la formación magisterial en México? *GénEros*, v. 9, n. 26, p. 25-30, 2002.

FERNÁNDEZ, Alfredo. La práctica profesional de la Pedagogía. *ANUIES, Revista de la Educación Superior*, México, v. 18, n. 72, p. 1-5, 1989.

FURLÁN, A. La formación del pedagogo: las razones de la institución. In: DEMARCHI, Marta; DUMAR, Diana (Comps.) *El campo pedagógico: cuatro visiones latinoamericanas*. Montevideo: Educación del Pueblo, 1989.

MARTÍNEZ, A. SOUTHWELL, M. Formación del Estado nacional y constitución de los cuerpos docentes: profesionalización del magisterio en Brasil y Argentina en perspectiva comparada (1820 – 2000). In: VIDAL, Diana; ASCOLANI, Adrián (Coords.). *Reformas educativas en Brasil y en Argentina: ensayos de historia comparada de la educación 1820 – 2000*. Buenos Aires: Biblos, 2011.

MARTÍNEZ, M. E.; VILLA, A. I. SEOANE, V. *Jóvenes, elección escolar y distinción social: investigaciones en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Prometeo, 2009.

MARTINIS, P. Las Ciencias de la Educación en Uruguay. *Archivos de Ciencias de la Educación*, La Plata, n. 5, p. 37-48, 2011.

NARODOWSKI, M. Para volver al Estado: del pedagogo de Estado al pedagogo de la diversidad. *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, n. 17, p. 51 - 55, 1997.

NÓVOA, A. Professionnalisation des enseignants et Sciences de l'éducation. In: _____. *Histoire & comparaison: essais sur l'éducation*. Lisboa: Educa, 1998. p. 121 – 127.

POGRÉ, P. *Situación de la formación docente inicial y en servicio en Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires: IESALC/UNESCO, 2004.

RADONICH, M.; TRPIN, V.; VECCHIA, M. T. Movilidad de trabajadores y construcción social del territorio en el Alto Valle de Río Negro. *Avá*, [Misiones], n. 15, p. 85-102, 2009.

SENNET, R. *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama, 2006.

SIRVENT, M. T. *et al. Revisión del concepto de Educación no Formal*. Buenos Aires: UBA, 2006.

TENTI FANFANI, E. Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, v. 4, n. 7, p.17-25, 1995.

TENTI FANFANI, E. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos aires: siglo XXI, 2005.

TENTI FANFANI, E.; GÓMEZ, M. *Universidad y profesiones: Miño y Dávila*. Buenos Aires, 1990.

WICHNEVSKY, J. Los estudiantes de Ciencias de la Educación de la UBA: las cohortes 1986–2010. ENCUENTRO DE CÁTEDRAS DE PEDAGOGÍA DE UNIVERSIDADES ARGENTINAS, 8., 2011. *Anais*. Argentina: La Plata, 2011. p. 1 - 17.

Fuentes

Anuarios de Estadísticas Universitarias, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Anuarios de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina.

Legajos analíticos de los egresados en Ciencias de la Educación, Oficina de Egresos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, Argentina.

Reglamento y Plan de Estudio de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNLP, año 1915.

María Eugenia Vicente, doctoranda en Ciencias Sociales en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) Argentina y docente de Administración en la Educación y en las Instituciones Educativas en Universidad Nacional de la Plata (UNLP), Buenos Aires, Argentina.

eugevicente@yahoo.com.ar

Recibido el 27 de septiembre 2013.

Aprobado el 30 de julio 2014.

O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico

Leni Aparecida Souto Miziara
Ricardo Ribeiro
Giovani Ferreira Bezerra

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/302712683>

Resumo

Visa identificar os estudos sobre a atuação do coordenador pedagógico, em seus entraves e avanços, fundamentando-se numa revisão de literatura. O levantamento bibliográfico, pautado em um referencial crítico-reflexivo, possibilitou explicitar a tese central de diversas pesquisas realizadas sobre a temática, as quais revelam, com maior ou menor ênfase, dados sobre o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico no contexto escolar. Os pesquisadores atribuem aos coordenadores a responsabilidade precípua de mediar a formação continuada dos docentes, no entanto, fica patente o envolvimento dos coordenadores em atividades de caráter burocrático e trivial, limitando, assim, o alcance político e pedagógico de seu trabalho. Para a superação dessa realidade, torna-se necessário que professores e coordenadores busquem formação e afirmação como sujeitos competentes técnica e politicamente.

Palavras-chave: política; coordenador pedagógico; coordenador de área; formação.

Abstract

What the researches reveal about the performance of pedagogical coordinators

This article aims to identify studies about the role of pedagogical coordinators, its obstacles and advances, grounded on a literature review. The literature survey, based on a critical-reflexive reference, allowed expliciting the central thesis of several studies conducted about the subject, which reveal, with bigger or smaller emphasis, data about the role of pedagogical coordinators in the school context. The researchers attribute the main responsibility for mediating the continuing education of teachers to the coordinators. However, it is clear that coordinators are mostly involved in bureaucratic and trivial activities, thus limiting the political and pedagogical purview of their work. To overcome this reality, it is necessary that teachers and coordinators seek training and affirmation as technically and politically competent subjects.

Keywords: politics; pedagogical coordinator; area coordinator; education.

Introdução

Este artigo, elaborado com base no referencial teórico crítico-reflexivo e nas considerações filosóficas de autores como Kosík (2002) e Saviani (2003, 2008), apresenta estudos preliminares de uma pesquisa em andamento intitulada *A Função do Coordenador de Área do Programa Além das Palavras em Mato Grosso do Sul*. Esta pesquisa objetiva desenvolver reflexões acerca da função do coordenador pedagógico, conforme descrita nos marcos legais do Estado de Mato Grosso do Sul, na tentativa de perceber o(s) delineamento(s) da identidade desse profissional, que vem sendo traçada no exercício da respectiva função. O trabalho focaliza, ainda, os limites e as possibilidades de atuação do referido profissional no Programa Além das Palavras. Tal programa é uma iniciativa do governo estadual em parceria com o governo federal, cujos objetivos são redimensionar a prática pedagógica, promover a formação e acompanhar o trabalho pedagógico realizado pelos professores, tendo como foco a alfabetização por meio do método fônico. No âmbito desse programa, os coordenadores de área devem ser, obrigatoriamente, contratados fora do quadro de profissionais regulares/efetivos da rede pública do Estado de Mato Grosso do Sul.

O presente estudo pretende contribuir tanto para conhecer o que já foi explorado sobre a função do coordenador pedagógico¹ como para melhor definir o objeto e os caminhos a serem seguidos na pesquisa *A Função do Coordenador de Área do Programa Além das Palavras em Mato Grosso do Sul*. Quanto ao enfoque teórico adotado, Vituriano (2008, p. 38) define

¹ Há diferentes denominações nas redes de ensino para esse profissional não docente que desempenha a função de articular o trabalho pedagógico nas unidades escolares.

a concepção crítico-reflexiva como aquela que valoriza a formação em consonância com a realidade do professor, na qual

[...] o fazer consciente, ou melhor, crítico-reflexivo, ocorre mediante a indissociabilidade da teoria e a prática, significando que refletir sobre a prática somente será possível se houver uma boa base teórica como dispositivo de formação para os professores.

As pesquisas analisadas foram selecionadas com base nos resumos disponibilizados principalmente no portal *on-line* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e, também, pelo *site* Domínio Público.² Para levantamentos das teses e dissertações no portal da Capes, utilizaram-se os seguintes descritores: *coordenador pedagógico*, *professor coordenador*, *supervisor escolar* e *coordenador de área*. Com esse último descritor não foi encontrada nenhuma pesquisa.

Além do banco de dados da Capes, algumas dissertações e teses foram encontradas para *download* na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações³ (BDTD) do Ibict, no Google Acadêmico e em portais de diferentes universidades do País. No total, foram listadas 196 pesquisas de mestrado e 16 de doutorado produzidas de 2000 a 2012. Desse total, foram selecionados 38 trabalhos, sendo 4 teses e 34 dissertações.

Trata-se de uma síntese feita com base nas várias interpretações e concepções dos diferentes pesquisadores do País sobre o educador que exerce a função de coordenador no espaço escolar. Além disso, o material coletado fornece dados para refletir sobre outras questões, uma vez que os trabalhos analisados não se restringem a problematizar o papel e a constituição histórica da profissão de coordenador pedagógico, mas contêm reflexões a respeito de outras dimensões da práxis educacional. Os produtos dessas pesquisas revelam, com maior ou menor ênfase, dados sobre o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico nos diferentes níveis da educação, assim como as dificuldades em desenvolver seu ofício no cotidiano das escolas, não havendo, porém, menção ao coordenador de área, que é o foco da pesquisa em questão.

Dentre as pesquisas consultadas, quinze autores⁴ destacam algumas causas do porquê de muitos desses coordenadores não conseguirem nortear o sentido pedagógico das suas ações, deixando de valorizar seu papel ao não cumprir suas atribuições de forma reflexiva e, sobretudo, por não tê-las delineadas num projeto de trabalho que leve em conta as peculiaridades da escola onde atuam. Essa ausência de planejamento – somada a eventuais disfunções, má formação, excesso de trabalho sem foco e descompromisso com o trabalho coletivo – causa um impacto negativo na atuação dos coordenadores. Segundo relatório da Fundação Victor Civita (2011, p. 91):

Se levarmos em consideração os dados coletados nas escolas das cinco regiões brasileiras, sobre o trabalho desenvolvido pelos seus respectivos coordenadores e sobre as concepções que parecem subsidiar as ações desses coordenadores, não podemos deixar de observar que a maioria dos CPs não desenvolve seu trabalho na coordenação tendo como princípio a formação de professores, ainda que a considerem de suas atribuições.

² O site da Capes é <<http://capesdw.capes.gov.br>> e do domínio público é <<http://www.dominiopublico.gov.br>>

³ O site da BDTD é <<http://bdtd.ibict.br>>.

⁴ Dentre eles destacam-se: Araujo (2000), Soares (2005), Godoy (2006), Cunha (2006), Alves (2007), Caseiro (2007), Cusinato (2007), Cassalete (2007), Alves (2007), Horta (2007), Perina (2007), Duarte (2007), Vieira (2008), Pessoa (2008) e Lima (2009).

Igualmente, as pesquisas analisadas sugerem a formação continuada como a principal atribuição do coordenador pedagógico. Desse modo, com base nesse levantamento, buscou-se refletir sobre alguns caminhos para os coordenadores repensarem sua práxis. Para tanto, recorreu-se a algumas citações das fontes pesquisadas, a fim de comprovar a veracidade das informações, cruzar os resultados obtidos e, assim, sistematizar as reflexões.

Análise dos resultados apontados

Os pesquisadores consultados reconhecem em seus trabalhos a importância do papel do coordenador pedagógico⁵ para mediar os aspectos político-pedagógicos, principalmente na formação continuada dos professores. Das nove pesquisas que abordam a trajetória histórica e a identidade do coordenador, evidencia-se a crescente importância dessa função no espaço escolar na convivência diária com tensões, conflitos, problemas diversos, os quais exigem habilidade, competência e estudo constante para se conseguir organizar de forma não autoritária o fazer docente.

Nesse sentido, Souza (2002), ao analisar a trajetória histórica da educação brasileira desde o Brasil colônia à implantação da Lei de Diretrizes e Bases (Brasil. Lei nº 9.394, 1996), vincula as ações do atual coordenador ao passado. Para tanto, levou em consideração os acontecimentos de ordem política, econômica e cultural. Em seu trabalho, também destaca o coordenador pedagógico como o principal mediador na formação continuada do professor, pois considera que suas ações reflexivas expressam a relação dialética entre teoria e prática.

Ademais, é no foco "formação continuada dos docentes" a maior incidência de pesquisas, uma vez que das 38 selecionadas, 25⁶ discutem a relevância do papel do coordenador como formador de professores. Esses pesquisadores, assim como Miziara (2008), percebem nessa função formadora uma atividade que precisa ser priorizada no cotidiano da escola considerando suas singularidades e necessidades, não obstante existam e sejam pontuadas as dificuldades encontradas pelos pesquisadores e coordenadores para mediar esse processo.

É justamente nas funções mediadoras e na formação continuada, no entanto, que os coordenadores deixam a desejar, visto que no foco "desvio de função", 15 dos autores⁷ consultados registram que esses profissionais utilizam o tempo com trabalhos triviais e sem foco. Guimarães (2007), por exemplo, destaca o "desatino" dos coordenadores, que se veem atropelados com as mais diversas atividades e encargos: organização de improviso de horário de aulas para cobrir faltas de professores, acompanhamento de entrada e saída de alunos e professores, auxílio à secretaria e à direção nas atividades burocráticas, organização de projetos para atender à comunidade (trânsito, campanha de combate à dengue, associação antialcoólica), leitura de relatórios de estagiários, atendimento de alunos

⁵ Neste artigo optou-se pela denominação "coordenador pedagógico", embora, em outros Estados, utilizem-se nomeações diferentes para esse cargo, tais como: supervisor ou orientador educacionais, bem como professor coordenador.

⁶ Dentre elas destacam-se as de Araújo (2000), Christov (2001), Vianna (2001), Souza (2002), Ramos (2002), Fernandes (2004), Godoy (2006), Cunha (2006), Zaccaro (2006), Alves (2007), Calderaro (2007), Araújo (2007), Caseiro (2007), Cusinato (2007), Cassalete (2007), Rivas (2007), Horta (2007), Guimarães (2007), Medeiros (2007), Perina (2007), Duarte (2007), Vieira (2008), Vituriano (2008), Antunes (2010).

⁷ Araújo (2000), Soares (2005), Godoy (2006), Cunha (2006), Alves C (2007), Alves C L (2007), Cusinato (2007), Cassalete (2007), Alves N (2007), Horta (2007), Perina (2007), Duarte (2007), Vieira (2008), Pessoa (2008), Lima (2009).

com problemas disciplinares, organização do lanche para evitar perda de tempo pedagógico, ofício ao conselho tutelar e promotoria, entre outras atividades emergenciais.

Há, portanto, uma série de afazeres, vistos como obstáculos pela pesquisadora, os quais impossibilitam ao coordenador pedagógico desempenhar com êxito suas atribuições. Fernandes (2004, p. 26) afirma que o referido profissional não tem “um território próprio de atuação no ambiente escolar”. Ele sempre fica à disposição dos diretores e dos professores, exercendo funções alheias ao seu papel prescrito. Também é evidenciado nessas pesquisas que, sem um norte definido para suas ações, por mais que esse profissional se esforce para atender às diversas demandas do trabalho pedagógico, pouco contribui para um processo educacional transformador.

Miziara (2008) fez um levantamento junto aos professores para verificar se é aceitável a coordenação pedagógica desviar a sua função em detrimento de outras atividades. Os professores, sujeitos da referida pesquisa, foram unânimes em afirmar que tais desvios não se justificam, pois o trabalho dos coordenadores deixa, nesse caso, muito a desejar, uma vez que não conseguem acompanhar as atividades desenvolvidas pelos professores. Portanto, ficam alheios do que ocorre acerca das atividades desenvolvidas na sala de aula.

Além disso, nessa pesquisa, Miziara (2008) assinala o descontentamento dos professores em relação aos coordenadores cujas atuações são predominantemente voltadas à resolução de problemas de ordem disciplinar, deixando de atender às necessidades primordiais acerca das atividades pedagógicas. Com tal procedimento, a função da coordenação fica comprometida por se envolver, basicamente, com a questão disciplinar dos alunos. Embora esse trabalho de combate à indisciplina e à violência escolares faça parte das atribuições da coordenação pedagógica, a qual tem sua parcela de responsabilidade nos conflitos gerados na unidade escolar, sua preocupação maior não deveria ser apenas questão disciplinar, mas sim o fomento e a articulação de situações que promovam a integração dos alunos, dos professores e da comunidade na escola, em um processo formativo para todos os envolvidos.

A esse respeito, Horta (2007) questiona se o envolvimento da coordenação nessas tarefas consideradas triviais e “desviantes” por muitos pesquisadores, tal como a colaboração em assuntos técnico-burocráticos, não seria, também, um imperativo inerente ao papel da coordenação, não sendo pertinente negá-las. Dessa outra perspectiva, considera-se que tais atividades “corriqueiras” oferecem possibilidades de tomada de consciência sobre como o processo pedagógico está se efetivando nos sistemas educacionais no cotidiano escolar.

Todavia, essas funções tidas como “desviantes” são inadmissíveis para a maioria dos pesquisadores, cujo propósito é o de redimensionar o papel do coordenador para articulador do trabalho coletivo na equipe pedagógica, considerando-o responsável pela formação continuada na escola. Assim, considera-se que o fato de conviver mais próximo com professores e alunos,

[...] num espaço concretamente delimitado pelas relações do cotidiano escolar, tem-se que a função precípua dele seja planejar, executar e validar as ações que viabilizem uma transformação efetiva da prática pedagógica no ambiente escolar. (Alves, 2007, p. 39).

Nessas condições, o coordenador pode ter uma atuação com o intuito de aprimorar o fazer docente. Outros pesquisadores como Antunes (2010), Cassalete (2007) e Horta (2007) também apontam que o papel essencial do coordenador é trabalhar com a formação continuada para ampliar o potencial de reflexão filosófica do professor.

Diante dessas assertivas, requer-se dos coordenadores um trabalho de maior organicidade, com espaço e tempo para reflexões coletivas a fim de superarem a restrita função de executar projetos e campanhas pontuais.⁸ Estes pulverizam e fragmentam os focos de atuação dos coordenadores, subtraindo-lhes tempo para o desenvolvimento de ações mais sistematizadas no tocante à formação continuada, inclusive a deles próprios, e à articulação do Projeto Político Pedagógico (PPP). Essa questão do PPP é ressaltada por Alves (2007, p. 258), quando sublinha ser “[...] a Coordenação Pedagógica uma função de gestão educacional, que tem o papel de mediação e articulação coletiva dos projetos e práticas educativas realizadas nas escolas [...]”.

Pelo exposto, entende-se que esses pesquisadores não discordam de que as ações acrescentadas ou alheias à função dos coordenadores pedagógicos sejam uma constante em sua rotina. Essa situação, porém, provoca o estreitamento do tempo designado ao exercício de sua função *stricto sensu*, qual seja, promover a formação contínua dos professores para a (re)orientação do trabalho didático, no interesse da aprendizagem dos alunos.

Outro dado evidenciado pelas pesquisas é a deficiência da formação inicial dos coordenadores no que tange a aspectos metodológicos, planejamento, gestão escolar, conhecimento das teorias pedagógicas, avaliação educacional e da aprendizagem, currículo e formulações de políticas públicas, ou seja, há um divórcio entre teoria e prática. Contraditoriamente, é evidenciada, nesta revisão, a abundância de pesquisas acerca da formação continuada oferecida aos coordenadores das mais variadas escolas e contextos do País.⁹ Contudo, os efeitos advindos dessa formação são pouco evidentes, contraditórios ou restringem-se ao período de intervenção dos pesquisadores na realidade em que se processam as ações de formação continuada, desaparecendo tão logo se encerram as pesquisas.

Nesse sentido, há uma separação entre a produção acadêmica e a prática dos coordenadores, uma vez que os resultados dessas pesquisas parecem não ter a devida repercussão para transformar, de forma duradoura e contínua, as práticas cristalizadas e rotineiras. Do mesmo modo, nos projetos de formação que partem de iniciativas dos coordenadores, para atender às necessidades e demandas dos professores, parece não haver união entre o dito e o realizado. Além disso, o uso simplista dos conceitos teóricos que poderiam iluminar a prática docente perpetua o bordão, muito

⁸ Projetos e campanhas lançados pelo MEC e pelas Secretarias de Estado e Município sobre diversos assuntos: trânsito, saúde, preparação para olimpíadas de Matemática e de Língua Portuguesa, combate à dengue, projetos sobre datas comemorativas, etc.

⁹ Observar no apêndice, no foco “formação continuada dos docentes”, a relação dos pesquisadores que trazem informações sobre formação continuada.

conveniente, de que a teoria não dá respostas à prática. Há, portanto, um hiato entre o que se entende por esse conceito de formação continuada e o que se vivencia na rotina escolar.

Fernandes (2007) alega haver tensões no processo de formação continuada desempenhado pela coordenação pedagógica. Nesse sentido, a autora aponta, nos trabalhos desenvolvidos junto aos professores dos anos iniciais de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, a ocorrência de poucos estudos sobre o desenvolvimento de alunos com dificuldades e ritmo diferenciado de aprendizagem. Ressalta, ainda, a ausência de espaço adequado para a coordenação pedagógica desenvolver suas atividades/ações de educação continuada e que há esporádicas reflexões sobre a prática pedagógica cotidiana como formação.

Nota-se no exposto por Fernandes (2007) algumas causas que tornam inócuas as ações formativas na escola, como a restrita compreensão teórica dessas propostas e as intermitências em sua realização. Ademais, a falta de espaço, não apenas físico, mas também temporal, interfere na atuação deste segmento. Nesse aspecto, é evidente a falta de identidade do coordenador nas instituições escolares.

Percebe-se que a situação descrita é sintomática na maioria das escolas brasileiras. A discussão teórica ainda é entendida como uma exigência ocasional, mas não constitui elemento catalisador da atuação pedagógica. Dessa maneira, os imperativos burocráticos e rotineiros se tornam obstáculos à dinâmica do trabalho do coordenador. Por consequência, a atuação formadora esvai-se, o que tolhe a retomada crítica do fazer pedagógico.

No exemplo anterior, a coordenação não redireciona os professores e demais agentes educacionais à reflexão quanto aos objetivos a serem mantidos ou alterados. Tampouco direciona novos estudos e avaliações considerando os resultados obtidos. Dessa maneira, a formação continuada não avança para uma dimensão mais substancial e sistemática, o que desarticula a construção de uma gestão democrática.

Na mesma direção, Alves (2007a), ao investigar os impactos e as ressonâncias de uma formação destinada a 40 coordenadoras pedagógicas da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro, revela, na sua dissertação de mestrado, os resultados do seu trabalho de formação continuada desenvolvido junto a essas coordenadoras no período de 2002 a 2005. Segundo relato da pesquisadora, apesar de ações positivas suscitadas em sua práxis, "foram observados movimentos pouco representativos da mudança esperada em função dos conteúdos teóricos ressaltados durante os cursos [...]" (Alves, 2007a, p. 278). As coordenadoras pedagógicas, ainda que abertas ao diálogo, bem como à problematização e à busca de sentido em suas práticas, não puderam se beneficiar *in totum* das ações formativas.

Com base nessas reflexões de Alves (2007a), observa-se que as coordenadoras pedagógicas, embora tenham vivenciado um significativo período de formação continuada, encontram dificuldades em estabelecer relações entre prática e conceitos teóricos debatidos ao longo do curso. Como resultado, prevalece uma visão reducionista do processo pedagógico,

assentado no esquema simplista de causa-consequência, que não consegue abarcar a complexidade e dinamicidade do fenômeno educacional.

De acordo com Saviani (2008), a formação deve ser fundamentada em bases teóricas sólidas, pautada na reflexão filosófica e no conhecimento científico. Essa é condição *sine qua non* para a efetiva compreensão das múltiplas determinações e vinculações do trabalho educativo. Então, com base nesse autor, não é ousadia dizer que as coordenadoras não se apropriaram de uma visão teórica capaz de redimensionar seu fazer cotidiano. Portanto, não se conscientizaram da inter-relação dos vários obstáculos que elas próprias elencam como causadores do fracasso das aprendizagens dos alunos, ao mesmo tempo que se isentam de responsabilidades pela má qualidade do processo educacional.

É possível que essa situação ocorra pelo fato de ainda existirem lacunas na formação inicial do pedagogo. Para tanto, requer-se entendimento crítico das necessárias mediações entre teoria e prática no desencadear da ação pedagógica, especialmente no âmbito da gestão escolar. Conforme esclarece Rivas (2007, p. 102), os principais aspectos metodológicos na formação inicial do pedagogo são insuficientes para sua atuação “[...] no que se refere ao planejamento da educação, à administração de sistemas, gestão escolar, formulação de políticas públicas para a educação, avaliação educacional e avaliação da aprendizagem, pesquisa pedagógica específica, etc.”.

A insuficiência metodológica em saberes estratégicos para o exercício da docência e da coordenação das próprias atividades pedagógicas se reflete na atuação dos professores coordenadores, como atesta o relato de Alves (2007). Observa-se um “efeito dominó”, posto que fragilidades na formação inicial levam a equívocos na formação continuada. Este ciclo perverso continua afetando a qualidade do ensino ofertado aos alunos das escolas brasileiras.

Nesse contexto, a disseminação de cursos de formação continuada na tentativa de propiciar respostas imediatas aos coordenadores em exercício acaba por impregnar o eixo teórico com simplificações e modismos equivocados e esdrúxulos. Alves (2007b, p. 226-227) afirma que, sentindo-se despreparados, alguns coordenadores empreendem uma autoformação continuada, o que caracteriza uma formação emergencial, sem eixo norteador, em que teorias distintas e antagônicas podem ser unificadas aleatoriamente, compondo um mosaico epistemológico que mais dificulta do que facilita a análise e a compreensão da realidade.

Nesse sentido, a literatura apropriada, muitas vezes, não é de caráter científico,

[...] mas com abordagem pragmática, do tipo manual, que se encontra facilmente disponível na internet ou revistas. Tal situação contribui para que a orientação do trabalho pedagógico na educação resvale no pragmatismo e os profissionais acabem reduzindo seu papel à execução de ‘projetos’ elaborados por outrem. (Alves, 2007b, p. 227).

A falência das orientações “enlatadas” aos coordenadores reforça o discurso de que a teoria não soluciona os problemas educacionais, sendo,

portanto, desnecessária. Em outras palavras, o coordenador pedagógico tende a considerar que sua formação continuada pode prescindir de um referencial teórico sólido. Nessa perspectiva, a prática é vista com maior “prestígio”. As contribuições de Alves (2007) validam essa tese ao elucidarem que a aprendizagem da função ocorre com base na experiência e com os desafios cotidianos. A pesquisa revela, com nitidez, o perigoso hiato entre a teoria e a prática, “[...] indicando um distanciamento entre os conteúdos aprendidos na formação acadêmica e os saberes requisitados no trabalho cotidiano” (Alves, 2007, p. 228-229).

Essas assertivas nos remetem à concepção de Kosík (2002), para quem o conhecimento da realidade não ocorre pela experiência imediata, mas por meio de abstrações que permitam o estudo dos vários aspectos que influenciam e determinam o desenvolvimento da manifestação fenomênica. Por outro lado, a inadequação dos cursos de formação continuada fortalece este hiato, caso partam dos pressupostos teóricos que ignoram a realidade concreta onde atuam os coordenadores, desconsiderando, *a priori*, a historicidade de suas funções e as efetivas necessidades como profissionais envolvidos numa complexa dinâmica social. Os conhecimentos obtidos em tais cursos provocam mudanças superficiais na práxis pedagógica dos sujeitos participantes.

Por sua vez, Antunes (2010) critica a realidade constatada junto aos coordenadores pedagógicos de escolas paulistas do ciclo I. Em três reuniões com os professores, a autora observou o uso apenas de material teórico extraído da revista *Nova Escola*. Em consequência da superficialidade destes estudos, não há avanços na proposição de um debate acerca da relação entre teoria e prática. A formação continuada não se restringe a leituras elementares, extraídas de manuais pedagógicos ou reportagens educacionais.

O exposto revela o distanciamento do repertório acadêmico que, em tese, deve caracterizar o trabalho de formação continuada. Nesse contexto, emerge uma reflexão espontaneísta da prática que se presta a especulações levianas e emotivas, alheias a qualquer sustentação científica, em vez de um aprofundamento sistemático das concepções teóricas.

Saviani (2008) sublinha a importância da reflexão filosófica, pois esta possibilita ao coordenador pedagógico superar sua compreensão sobre a prática pedagógica concebida de forma simples, fragmentada, desarticulada, incoerente, orientada pelo senso comum. Diante disso, fica claro que a reflexão filosófica é fundamental para se garantir um direcionamento emancipador e crítico em relação às ações dos coordenadores pedagógicos. Para tanto, faz-se necessário retomar a prática, avaliando suas possibilidades com as reais necessidades dos professores e dos alunos.

No tocante ao foco “articular o Projeto Político Pedagógico (PPP) e mediar a práxis pedagógica”, os pesquisadores sublinham que esse é outro bom caminho para os coordenadores transformarem o cenário da escola. Nessa direção, 19 pesquisas apontam a importância de os coordenadores motivarem a participação coletiva da equipe pedagógica na elaboração e no estudo desse documento escolar.

Contudo, nem sempre o coordenador faz do PPP um instrumento permanente para estudos teóricos articulados à prática, como se percebe em Fernandes (2007, p. 71), ao afirmar que o PPP é estudado coletivamente apenas no início do ano por ocasião da semana pedagógica e que, no decorrer do semestre, a sua sistematização e ampliação em torno de outros aspectos, como a avaliação do desenvolvimento dos alunos e a concepção de currículo, não é retomada.

Se, por um lado, as pesquisas evidenciam deficiência na formação inicial e contínua dos coordenadores – o que os deixa fragilizados para exercer a função de articuladores do projeto político da escola, bem como para mediar a formação dos professores –, por outro lado, seis pesquisadores¹⁰ destacam a necessidade de repensar os critérios de admissão a esse cargo, de modo que, no exercício da profissão, os coordenadores pedagógicos adquiram maior estabilidade no desenvolvimento de seus trabalhos e, simultaneamente, evitem-se situações de descontinuidade das atividades; aspecto que, como se verá, está em flagrante contradição com o regime de trabalho dos coordenadores de área no Estado de Mato Grosso do Sul.

Do ponto de vista das pesquisas analisadas, o acesso ao cargo por concurso público coloca-se, ainda, como a opção mais vantajosa, já que, como aponta Vieira (2008, p. 155), "Segundo os supervisores e demais agentes escolares pesquisados, os concursos são necessários e precisam continuar, pois representam uma conquista que precisa ser preservada". Nas palavras do autor supracitado (2008, p. 155), o concurso é, portanto, "[...] a forma mais justa de provê-los [os cargos de professor, de coordenador pedagógico, de diretor e de supervisor escolar] no serviço público", embora, nesse processo, seja preciso ter em vista que "[...] as datas de realização desses concursos, bem como o ingresso, precisam ser planejados de modo a se evitar as constantes alterações no quadro da educação [...]" (Vieira, 2008, p. 155). Nessa direção, o estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC), em atendimento à solicitação da Fundação Victor Civita (Fundação, 2011), aponta que 59% dos entrevistados defendem que a melhor forma para se chegar ao cargo de coordenador pedagógico é o concurso público.

Na atual conjuntura, talvez essa seja uma das possibilidades mais objetivas de se afirmar a identidade dos coordenadores e supervisores pedagógicos, pois representa a oportunidade para a emergência de uma autoconstituição identitária que leve em conta o respaldo legal e a inter-relação com os demais atores educacionais. No entanto, isso não é, por si mesmo, garantia de sucesso. Faz-se imprescindível, em qualquer situação considerada, o apoio de estudos bem direcionados. Do contrário, esses profissionais continuarão devorados pelo imediatismo de uma práxis utilitária¹¹ e fetichizada do cotidiano (Kosik, 2002), sem que lhes sobre tempo para articular, implementar e avaliar o PPP.

Possibilidades de ações apontadas pelos pesquisadores

Dentre as questões mais enfatizadas, a formação continuada em serviço é, reiteradamente, valorizada nas pesquisas analisadas. Nesse sentido,

¹⁰ Fernandes (2004), Cusinato (2007), Vieira (2008), Bertumes (2008), Batista (2008) e Lima (2009)

¹¹ Segundo Kosik, a práxis utilitária se vale do pensamento acrítico, do senso comum, que não alcança a compreensão acerca do modo de ser das coisas. Na práxis utilitária, os homens não conseguem criar e atribuir sentido ao mundo e às coisas que nele estão – eles encontram as coisas prontas e acabadas e não agem por si mesmos, mas movidos por interesses alheios.

os pesquisadores apontam o coordenador pedagógico como o principal mediador do coletivo docente, uma vez que articula os processos de formação. Para tanto, é fundamental uma visão crítica acerca da realidade em suas múltiplas dimensões, considerando os diversos fatores incidentes sobre a práxis pedagógica. Araújo (2000, p. 34), por exemplo, identifica e analisa os significados da educação continuada no espaço/tempo escolar. Dentre as possibilidades elencadas pelo pesquisador, está a necessidade de entendê-la como “[...] processo construído por práticas cotidianas de reflexão sobre o trabalho que o professor desenvolve”.

Vianna (2001, p. 32) faz menção a alguns dos princípios do trabalho pedagógico que cooperam para se refletir sobre a educação de jovens e adultos (EJA), reflexões que se estendem a outras dimensões do trabalho do coordenador pedagógico em que “[...] seus saberes adquiridos na prática, nas reflexões são o ponto de partida e reformulações da sua prática em sala”, considerando o docente como intelectual cuja prática educativa precisa ser voltada ao desenvolvimento da autonomia dos alunos da EJA.

Soares (2005) destaca a importância de o coordenador ouvir os atores internos e externos da comunidade escolar para estabelecer boas parcerias, pois, segundo o prescrito na Constituição Federal (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), todos têm a responsabilidade de assegurar a educação das crianças e dos jovens e de ampliar seus conhecimentos. Nesse sentido, o autor ressalta ser a mediação a base do trabalho do coordenador pedagógico, porque lhe possibilita aprender e ensinar com base no conhecimento da sua realidade e dos demais sujeitos envolvidos.

Numa ampliação das ideias do autor citado, isso implica ter a sensibilidade para aprender, ouvir e mediar os atores da escola, a fim de que o tempo vivido seja de discussões fecundas e todos possam se manifestar e “vivê-lo como um tempo pedagógico” (Soares, 2005, p. 37). Para tanto, ouvir os envolvidos na comunidade escolar requer organização do tempo e do espaço para a garantia da gestão democrática. Por isso, o pesquisador utiliza a metáfora do coordenador pedagógico como um “Maestro de Orquestra”, o que pode ser visto já no título do seu trabalho, denominado *Coordenação pedagógica: ato de maestria*.

As pesquisadoras Godoy (2006) e Palma (2007) sinalizam como o coordenador pedagógico pode exercer sua função mediadora com os docentes a fim de que atuem em consonância com o projeto pedagógico da escola. Para atingir tal propósito, Godoy (2006) afirma ser relevante ao coordenador estudar não só as suas múltiplas atribuições, mas também conhecer a história da sua profissão, com o propósito de entender a origem e a trajetória dos fazeres dos coordenadores pedagógicos atuais. Em outras palavras, é fundamental compreender o “fazer” e o “ser” que implicam conflitos a serem superados, à luz das contribuições teóricas.

Na mesma linha de raciocínio, Palma (2007) aborda a ação mediadora da supervisão escolar e defende a ruptura de práticas tradicionais com base em uma reorganização do tempo e do espaço escolar. Para ela, o coordenador, enquanto mediador, precisa de novos olhares, visto que a formação desses

profissionais foi marcada, em sua maioria, por “traços ditatoriais, com fortes tendências instrucionais e de controle, dicotomizando a teoria e a prática, prevalecendo o tecnicismo na educação” (Palma, 2007, p. 100).

Nesse sentido, é importante que coordenadores problematizem o alcance de sua atuação, bem como as intenções das políticas educativas, com uma visão crítica em relação aos fenômenos determinantes de sua ação, porquanto atuam em uma escola, que, por sua vez, é parte integrante de um contexto social mais amplo, isto é, a própria sociedade brasileira.

As práticas formativas contra-hegemônicas tornam-se, na concepção de Palma (2007), um bom caminho para se romper com a lógica alienante da racionalidade técnica imposta pela sociedade hegemônica. Por conseguinte, a leitura da obra dessa pesquisadora é imprescindível aos coordenadores que têm delineado, em seus objetivos, o trabalho pela democratização da sociedade.

Todavia, a consecução de tais objetivos passa pela luta constante contra os cursos de formação continuada que, promovidos por grandes empresas privadas do setor educacional ou mesmo por sistemas públicos de ensino, visam apenas a obter “dividendos” ou ganhos na “produtividade” do ensino ofertado, em desrespeito às experiências profissionais e pessoais daqueles atores diretamente implicados com a práxis pedagógica.

Dessa forma, para Garcia (2008), é preciso realizar cursos de fato provocadores de significativas mudanças na prática docente, o que só pode ocorrer quando todos os envolvidos no processo educacional puderem (re) construir os sentidos e significados de seu trabalho, de uma perspectiva dialógica e emancipadora. Com efeito, o trabalho do coordenador pedagógico “[...] é precipuamente político, está a serviço das políticas públicas educacionais” (Perina, 2007, p. 135).

Assim, os pesquisadores destacam a formação docente nos momentos de trabalho coletivo, especialmente sob a articulação dos coordenadores, do professor coordenador ou dos supervisores pedagógicos, no contexto escolar. A coordenação é reconhecida como a principal instância formadora de professores, caracterizada em suas possibilidades e dificuldades na organização das mais diversas dinâmicas formativas. Além disso, pode-se notar que a maioria dos autores analisados conclui suas investigações explicitando a compreensão dos coordenadores¹² sobre seu papel precípua de formadores, interlocutores e mediadores da organização do trabalho docente coletivo, mesmo quando lhes faltam, para a plenitude de sua atuação profissional e identitária, tempo e/ou conhecimento sistematizado acerca das teorias pedagógicas.

Nessa direção, os trabalhos aqui mencionados e a exposição desses dados suscitam a necessidade de se analisarem os novos elementos e as novas configurações do cotidiano das escolas de Mato Grosso do Sul, à medida que se introduz a figura do coordenador de área.

À luz das proposições teóricas comprometidas com a transformação das práticas educacionais, o Programa Além das Palavras¹³ reclama um estudo detalhado para ser confrontado com o atual contexto das políticas educacionais implantadas pelo governo de André Puccinelli, sem

¹² Percebe-se pelas pesquisas consultadas que a maioria dos coordenadores é do sexo feminino.

¹³ O Programa Além das Palavras foi implantado em 2008 – no primeiro mandato do governador André Puccinelli (2007-2010), posteriormente reeleito para um segundo mandato para o mesmo cargo (2011-2014) – para melhorar o desempenho escolar dos alunos matriculados na rede estadual.

perder de vista a sintonia dessas medidas com as demandas da sociedade capitalista hodierna, marcada pela reestruturação produtiva e pela lógica das competências, do neoliberalismo e da “qualidade total”, aspectos que têm forjado políticas autoritárias, embora se alardeie a ideia de um Estado mais flexível e democrático.

O Programa Além das Palavras é um reflexo desse quadro, porquanto sua concepção e execução nas escolas têm ocorrido de forma impositiva, sem consulta prévia aos diretores, professores e coordenadores. Nessas circunstâncias, inquieta também o fato de se adotar como critério para a escolha dos coordenadores do projeto, que trabalham por área, a convocação de professores licenciados em Língua Portuguesa e em Matemática em vez de se delegar tais prerrogativas a docentes já efetivos – que poderiam assumir essa função – ou lançar um concurso público.

Nesse contexto, em Mato Grosso do Sul tem se questionado se a convocação temporária de coordenadores de área não provocaria, em última instância, uma descontinuidade indesejável na prática educativa nos anos iniciais do ensino fundamental e também no processo de formação continuada dos professores alfabetizadores caso esses coordenadores tenham seus contratos não renovados ou o programa venha a se extinguir definitivamente. É justamente no bojo dessas tensões e contradições que se insere esta tese, procurando desvelar limites, possibilidades e conflitos decorrentes da atuação do coordenador de área no Programa Além das Palavras, particularmente na alfabetização das crianças pelo método fônico.

Considerações finais

Tomando por base as dissertações e teses analisadas, fica explícito que a escola é, por excelência, o *locus* da produção de conhecimentos. Isso requer dos professores e coordenadores sua afirmação como sujeitos competentes técnica e politicamente (Saviani, 2003) para construir saberes com base na reflexão sobre a própria prática e, por consequência, capazes de assumir o papel de transformar a realidade educacional, combatendo a escola dualista e classista ainda presente na sociedade brasileira.

Evidentemente, o contato com esses dados não exclui a necessidade de se analisarem outros elementos formadores das práticas vivenciadas no cotidiano das escolas de Mato Grosso do Sul. Para uma compreensão exata das novas diretrizes educacionais adotadas por esse Estado, é imprescindível empreender um contraponto com a discussão teórica que, nos últimos anos, vem se acumulando, haja vista o trabalho desenvolvido pelas novas professoras coordenadoras, convocadas pela Secretaria de Estado de Educação para assessorar e avaliar o projeto “Além das Palavras”, o qual, embora recém-implantado, promete mudar os rumos da educação sul-mato-grossense.

Neste artigo, uma das razões de se ter criado o foco de estudo “acesso ao cargo” está exatamente nos questionamentos levantados acerca das formas pelas quais os coordenadores passam a exercer suas funções, pois

se pretendia observar, a título de comparação, como é feita, em outros estados, a nomeação/designação do coordenador pedagógico. A finalidade desse foco de estudo é, sobretudo, dar condições para se perceber o olhar de outros pesquisadores sobre a(s) melhor(es) maneiras de se chegar a esse cargo, inclusive observando se o processo de nomeação repercute na transformação positiva das práxis pedagógicas.

Por fim, cabe ressaltar a unanimidade dos pesquisadores consultados ao atribuírem aos coordenadores a responsabilidade de mediar a proposta de formação docente em seu contexto, de modo a promover reflexão sistemática acerca do trabalho desenvolvido no cotidiano da sala de aula. Com certeza, tal posicionamento estratégico requer desses profissionais a percepção clara de que o desenvolvimento da práxis docente não se restringe apenas à participação em cursos de formação inicial (de natureza acadêmica), mas concretiza-se, também, diante dos desafios suscitados pela prática, mediante a assessoria da coordenação pedagógica de cada unidade escolar. Por conseguinte, é competência do coordenador criar condições favoráveis que possibilitem aos professores relacionar criticamente suas experiências com os saberes acadêmicos, num espaço de problematizações consequentes e interlocuções democráticas.

Referências bibliográficas

ALVES, C. N. *O sentido dos argumentos para a formação de coordenadores pedagógicos: caminhos para a aproximação entre teoria e prática*. 2007. 305 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007a. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/cristina_nacif_alves.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2011.

ALVES, N. N. de L. *Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia*. 2007. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007b. Disponível em: <http://bdtd.ufg.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=57>. Acesso em: 18 jan. 2011.

ANTUNES, M. E. G. *A coordenação pedagógica e as contribuições para a formação de professores alfabetizadores*. 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2010. Disponível em: <http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=210>. Acesso em: 18 jan. 2011.

ARAÚJO, I. A. de. *Educação continuada na escola: traços, trilhas e rumos da coordenação pedagógica*. 2000. 179 f. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2000. Disponível em: <<http://capedw.capes.gov.br/capedw/resumo.html?idtese=200019953001010001P0>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

ARAÚJO, S. C. L. G. de. *Ser professor coordenador pedagógico: sobre o trabalho docente e sua autonomia*. 2007. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843/HJPB-7CLGWM/1/ser_pcp_sobre_o_trabalho_docente_e_sua_autonomia_s_mara_c_l_g_de_araujo.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2011.

BATISTA, A. C. *A mediação do diálogo e da reflexão na prática do supervisor pedagógico no município de Jardim de Piranhas/RN*. 2008. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008. Disponível em: <<ftp://ftp.ufrn.br/pub/biblioteca/ext/btd/AlineCB.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

BERTUMES, I. E. B. *A coordenação e os delineamentos da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, desde sua criação*. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www4.uninove.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=213>. Acesso em: 19 jan. 2011.

CALDERARO, L. H. *A ação da professora coordenadora pedagógica na construção do Projeto Hora da Leitura*. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Ciências Sociais e Letras, Universidade de Taubaté, Taubaté, 2007. Disponível em: <<http://www.unitau.br/cursos/pos-graduacao/mestrado/linguistica-aplicada/dissertacoes-2/dissertacoes-2007/Dissertacao%202005-2007%20Lucia%20Helena%20Calderaro.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2011.

CASSALETE, M. S. *A atuação do professor coordenador na formação continuada docente: concepções, práticas e dificuldades*. 2007. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp150426.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2011.

CASEIRO, L. de L. *A atuação do professor coordenador pedagógico no desenvolvimento profissional dos docentes*. 2007. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2007. Disponível em: <http://tede.unoeste.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=65>. Acesso em: 18 jan. 2011.

CASTOLDI, T. T. *O saber e o fazer do supervisor educacional: críticas e redimensionamentos à luz das mudanças teórico-práticas da educação*. 2001. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade

Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí, 2001.
Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20019842024013002P4>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

CHRISTOV, L. H. da S. *Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do interpessoal e de (con)ciências na escola*. 2001. 161 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200128233005010002P5>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

CUNHA, R. C. O. B. *Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas*. 2006. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000392543>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

CUSINATO, M. N. C. *O novo perfil do supervisor de ensino: um ideal a atingir*. 2007. 113 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.
Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2007/cusinato_mnc_me_arafcl.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2011.

DUARTE, R. de C. *O professor coordenador das escolas públicas estaduais paulistas: análise das condições de trabalho e a construção do projeto político-pedagógico*. 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp047554.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

FERNANDES, M. J. da S. *Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas*. 2004. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2004. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200414333004030079P2>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

FERNANDES, R. C. de A. *Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professoras e coordenadoras*. 2007. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
Disponível em: <<http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2008-02-111714rosanacesardearrudafernandes.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2011.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Relatório: o coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições*. [São Paulo]: FVC, 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/2010/pdf/Relat%C3%B3rio%20Final%20Coordenadores%20Pedagogicos%20_%20at.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2014.

GARCIA, M. *Formação continuada para coordenadores pedagógicos: e a escola, como fica?* 2008. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/cp075395.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

GODOY, C. R. de. *A mediação do coordenador pedagógico*. 2006. 203 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade São Marcos, 2006. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2006533049017002 P4>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

GUIMARÃES, S. P. O. *Contribuições da dialogicidade para a construção do trabalho coletivo*. 2007. 125 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2007. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=215>. Acesso em: 18 jan. 2011.

HORTA, P. R. T. *Identidades em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do ensino fundamental I na construção de seus papéis*. 2007. 168 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25062007-120102/pt-br.php>>. Acesso em: 19 jan. 2011.

KOSÍK, K. *Dialética do concreto*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LIMA, M. N. de. *O professor coordenador da rede oficial de ensino do Estado de São Paulo: um estudo sobre a (re)construção de sua ação pelo cotidiano*. 2009. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2009. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bar/33004030079P2/2009/lima_mn_me_arafcl.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2011.

MEDEIROS, M. V. *Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar*. 2007. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2007. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2007/tecendo_sentidos.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2011.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto. *A Coordenação Pedagógica e a práxis docente*. 2008. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2008. Disponível em: <<http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8012-a-coordenacao-pedagogica-e-a-praxis-docente.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

NOVAES, E. Z. M. *O coordenador pedagógico em escolas públicas da rede municipal de Santos – SP: contribuições nas questões da avaliação na etapa inicial do ensino fundamental*. 2008. 307 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2008. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=150>. Acesso em: 19 jan. 2011.

PALMA, G. *A ação mediadora da supervisão escolar e a ruptura de práticas tradicionais: uma reorganização do tempo e do espaço escolar*. 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007. Disponível em: <http://btd.unisinos.br/tede_busca/arquivo.php?codArquivo=450>. Acesso em: 18 jan. 2011.

PESSOA, F. L. *Vínculos organizacionais: estudo comparativo entre coordenadores e professores da educação básica nas redes públicas e particular*. 2008. 168 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade Novos Horizontes, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp096981.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2011.

PERINA, S. H. *O papel do supervisor escolar do município de Piracicaba/SP na formação de professores: possibilidades e limites de atuação*. 2007. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp067436.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2011.

RAMOS, I. V. *Coordenação pedagógica: a ressignificação de um espaço permeado pelo fazer, saber e aprender*. 2002. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2002. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20039942007011003P6>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

RIVAS, S. C. *A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais*. 2007. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufba.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1721>. Acesso em: 18 jan. 2011.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2003

SOARES, A. V. T. *Coordenação pedagógica: ato de maestria*. 2005. 121 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20058733052018003P8>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

SOUZA, L. H. W. B. de. *O coordenador pedagógico e o professor: formação continuada e reflexão conjunta*. 2002. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200211233006016005P7>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

VIAN, E. *A história dos especialistas de educação: contribuição ao estudo da coordenação pedagógica de Mato Grosso do Sul*. 2002. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200245233001014001P0>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

VIANNA, A. B. B. A. *O papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores em serviço, na educação de jovens e adultos*. 2001. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200159233002010001P6>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

VIEIRA, A. S. *A ambivalência presente na ação supervisora e no papel do supervisor escolar no ensino municipal da cidade de São Paulo*. 2008. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp065268.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

VITURIANO, H. M. de M. *Formação continuada em uma concepção crítico-reflexiva: desafio aos coordenadores formadores de professores nas escolas da rede municipal de São Luís – MA*. 2008. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008. Disponível em: <http://www.teses.ufc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3140>. Acesso em: 18 jan. 2011.

ZACCARO, M. J. S. V. *O supervisor de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: um agente do processo educacional em ação*. 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade

de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.
Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp021348.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

Leni Aparecida Souto Miziara, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), campus Araraquara, é professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e é coordenadora pedagógica da Escola Estadual Wladislau Garcia Gomes, Paranaíba, Mato Grosso do Sul, Brasil.

leni.miziara@gmail.com

Ricardo Ribeiro, doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professor assistente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), campus Araraquara, São Paulo, Brasil.

despertarosol@gmail.com

Giovani Ferreira Bezerra, mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Paranaíba, Mato Grosso do Sul, Brasil.

gfbezerra@gmail.com

Recebido em 16 de julho de 2013.

Revisado em 27 de janeiro de 2014.

Aprovado em 3 de setembro de 2014.

Apêndice – Síntese das Pesquisas Analisadas sobre a Atuação do Coordenador Pedagógico

(continua)

Ano de Publicação	Autor	Título da Dissertação/Tese	Instituição	Atuação do CP					Outros Aspectos do CP		
				Articular o PPP e mediar a prática pedagógica	Atendimento aos alunos e familiares	Formação contínua dos docentes	Desvio de função	Divórcio: teoria e prática	Trajétoria histórica e identidade do CP	Acesso ao Cargo ¹	
2000	ARAÚJO, I. A.	Educação continuada na escola: traços, trilhas e rumos da coordenação pedagógica	Universidade de Brasília	X	X	☺ ²	X				
2001	CHRISTOV L. H. S.	*Sabedorias do coordenador pedagógico: enredos do inter pessoal e de (con)ciências na escola ³	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	X		☺X					
2001	VIANNA, A. B. B. A.	O papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores em serviço, na educação de jovens e adultos	Universidade de São Paulo	X		☺X					
2001	CASTOLDI, T. T.	O saber e o fazer do supervisor educacional: críticas e redimensionamentos à luz das mudanças teórico-práticas da educação	Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul	X	X	☺					

(continuação)

Ano de Publicação	Autor	Título da Dissertação/Tese	Instituição	Atuação do CP					Outros Aspectos do CP			
				Articular o PP e mediar a prática pedagógica	Atendimento aos alunos e familiares	Formação contínua dos docentes	Desvio de função	Divórcio: teoria e prática	Trajetória histórica e identidade do CP	Acesso ao Cargo ¹		
2002	SOUZA, L.H.B.	O coordenador pedagógico e o professor: formação continuada e reflexão conjunta	Pontifícia Universidade Católica de Campinas	X	☺X	☺					☺	
2004	FERNANDES, M. J.S	Problematizando o trabalho do professor coordenador pedagógico nas escolas públicas paulistas	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara	X		☺					X	
2005	SOARES, A. V. T.	Coordenação pedagógica: ato de maestria	Universidade Cidade de São Paulo	X	X	X	X					
2006	GODOY, C.R.	A mediação do coordenador pedagógico	Universidade São Marcos/SP	X		☺	X					
2006	CUNHA, R. B.	Pelas telas, pelas janelas: a coordenação pedagógica e a formação de professores nas escolas	Universidade Estadual de Campinas			☺	X					
2006	ZACCARO, M.J.S.V.	O supervisor de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: um agente do processo educacional em ação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara	X		☺						X

(continuação)

Ano de Publicação	Autor	Título da Dissertação/Tese	Instituição	Atuação do CP						Outros Aspectos do CP		
				Articular o PPP e mediar a prática pedagógica	Atendimento aos alunos e familiares	Formação contínua dos docentes	Desvio de Função	Divórcio: teoria e prática	Trajetória histórica e identidade do CP	Acesso ao Cargo ¹		
2007	ALVES, C.N.	O sentido dos argumentos para a formação de coordenadores pedagógicos: caminhos para a aproximação entre teoria e prática	Universidade Federal do Rio de Janeiro		x ⊕	x	x	x				
2007	CALDERARO, Lúcia Helena.	A ação da professora coordenadora pedagógica na construção do Projeto Hora da Leitura	Universidade de Taubaté/SP	x		⊕x						
2007	ALVES, C. L. L.	Atuação do professor coordenador no desenvolvimento profissional dos docentes	Universidade do Oeste Paulista			⊕	x					
2007	CUSINATO, M.N.C.	O novo perfil do supervisor de ensino: um ideal a atingir	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara	x	⊕	⊕	x	x	x	x	x	x
2007	CASSALETE, M.S.	Atuação do coordenador na formação continuada docente: concepções, práticas e dificuldades	Universidade do Oeste Paulista	x	⊕		x					

(continuação)

Ano de Publicação	Autor	Título da Dissertação/Tese	Instituição	Atuação do CP						Outros Aspectos do CP	
				Articular o PPP e mediar a práxis pedagógica	Atendimento aos alunos e familiares	Formação contínua dos docentes	Desvio de função	Divórcio: teoria e prática	Trajétória histórica e identidade do CP	Acesso ao Cargo ¹	
2007	ALVES, N. N. L.	* Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia	Universidade Federal de Goiás	x	☺	x	x	x	x		
2007	RIVAS, S. C.	* A coordenação pedagógica itinerante: o cotidiano em duas gestões municipais	Universidade Federal da Bahia		☺			x			
2007	HORTA, P. R. T.	Identidade em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis	Universidade de São Paulo	x	x	☺	x	x	x		
2007	GUIMARÃES, S. P. O.	Construções da dialogicidade para a construção do trabalho coletivo na escola	Universidade Católica de Santos	x	☺						
2007	MEDEIROS, M. V.	Tecendo sentidos e significados sobre a prática pedagógica do supervisor escolar	Universidade Federal de Piauí		☺			x			
2007	PERINA, S. H.	O papel do supervisor escolar no município de Piracicaba/SP na formação dos professores	Universidade Metodista de Piracicaba		☺	x				x	

(continuação)

Ano de Publicação	Autor	Título da Dissertação/Tese	Instituição	Atuação do CP					Outros Aspectos do CP	
				Articular o PPP e mediar a prática pedagógica	Atendimento aos alunos e familiares	Formação contínua dos docentes	Desvio de Função	Divórcio: teoria e prática	Trajectoria histórica e identidade do CP	Acesso ao Cargo ¹
2007	DUARTE, R.C.	O professor coordenador nas escolas estaduais paulistas: análise das condições de trabalho e construção do Projeto Político Pedagógico	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara	X	☺	X	X		X	
2007	FERNANDES, R.C. A.	Educação continuada, trabalho docente e coordenação pedagógica: uma teia tecida por professoras e coordenadoras	Universidade de Brasília		☺X			X		
2008	VIEIRA, A.S.	A ambivalência presente na ação supervisora e no papel do supervisor escolar no ensino municipal da cidade de São Paulo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	X	☺	X			X	
2008	NOVAES, E. Z. M.	Coord. pedagógico em escolas públicas municipais de Santos: contribuições nas avaliações na Etapa Inicial do Ensino Fundamental	Universidade Católica de Santos	X	☺					

(continuação)

Ano de Publicação	Autor	Título da Dissertação/Tese	Instituição	Atuação do CP					Outros Aspectos do CP		
				Articular o PP e mediar a prática pedagógica	Atendimento aos alunos e familiares	Formação contínua dos docentes	Desvio de função	Divórcio: teoria e prática	Trajetória histórica e identidade do CP	Acesso ao Cargo ¹	
2008	PESSOA, F. L.	Vínculos organizacionais: estudo comparativo entre coordenadores e professores da educação básica nas redes pública e particular	Faculdade Novos Horizontes/BH	X	X		X				
2008	PALMA, G.	A ação mediadora no espaço escolar e a ruptura de práticas tradicionais: uma reorganização do tempo e do espaço escolar	Universidade Vale do Rios dos Sinos/RS	X						X	
2008	BERTUMES, I. E.B.	A coordenação pedagógica e os delineamentos da Secretaria de Educação do Estado de SP desde a sua criação	Universidade Nove de Julho/SP	X		☺				X	X
2008	VITURIANO, H. M.M.	Formação continuada em uma concepção crítico-reflexiva: desafio aos coordenadores formadores de professores nas escolas da rede municipal de São Luís/MA	Universidade Federal do Ceará			☺			X		

(conclusão)

Ano de Publicação	Autor	Título da Dissertação/Tese	Instituição	Atuação do CP						Outros Aspectos do CP		
				Articular o PPP e mediar a prática pedagógica	Atendimento aos alunos e familiares	Formação contínua dos docentes	Desvio de Função	Divórcio: teoria e prática	Trajetória histórica e identidade do CP	Acesso ao Cargo ¹		
2008	BATISTA, A. C.	A mediação do diálogo e da reflexão na prática pedagógica do supervisor pedagógico no município de Jardim de Piranhas/RN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	x	x	☺						
2008	GARCIA, M.	* Formação continuada para coordenadores: e a escola como fica?	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	x		☺						
2008	MIZIARA, L.A.S	A coordenação pedagógica e a prática docente	Universidade Católica Dom Bosco/ MS	x		☺				x		
2009	LIMA, M.N.	O professor coordenador: da rede oficial de ensino do estado de São Paulo: um estudo sobre a (re)construção de sua ação pelo cotidiano	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araquara				x	x	x			x
2010	ANTUNES, M.E.G.	A coordenação pedagógica e as contribuições para a formação de professores alfabetizadores	Universidade do Oeste Paulista			☺						x

Fonte: Elaboração própria com base em consultas ao banco da Capes, no site do domínio público e nos portais das universidades.

¹ O objetivo deste foco é checar a melhor forma apontada pelos pesquisadores para se ter acesso ao cargo de coordenador pedagógico.

Contribuições de uma experiência sobre o conteúdo de Tratamento da Informação no programa Pró-Letramento em Matemática

Neura Maria De Rossi Giusti
Jutta Cornelia Reuwsaat Justo

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/291611145>

Resumo

A pesquisa investiga as ações e as contribuições de uma formação continuada nos anos iniciais do ensino fundamental para a prática pedagógica de 18 professores do município de Vacaria, Rio Grande do Sul (RS), envolvendo os conteúdos de Tratamento da Informação (TI), com base no programa Pró-Letramento em Matemática. A pesquisa é qualitativa e tem o estudo de caso como abordagem. A coleta de dados foi composta por questionários, entrevistas, gravações em áudio e análise documental. Os resultados apontaram que a proposta de formação atendeu às expectativas da maioria dos professores de alcançar novos conhecimentos teóricos sobre o conteúdo e seu processo de ensino e aprendizagem, bem como contribuiu para o desenvolvimento de estratégias para a prática pedagógica.

Palavras-chave: educação matemática; formação continuada; letramento; tratamento da informação.

Abstract

Contributions of an experiment about the content of Information Treatment in the Pro-Literacy in Mathematics Program

The research investigated the actions and contributions of continuing education in the early years of elementary school for the pedagogical practice of 18 teachers in the city of Vacaria, Rio Grande do Sul (RS), involving the contents of Information Treatment (IT), based on the Pro-Literacy in Mathematics Program. This qualitative research used the case study approach. The data collection counted on questionnaires, interviews, audio recordings and documentary analysis. The results indicated that the proposal for training has met the expectations of the majority of teachers, in relation to reaching new theoretical knowledge about the content and the process of teaching and learning, as well as contributing to the development of strategies for the pedagogical practice.

Keywords: mathematics education; continuing education; literacy; information treatment.

Introdução

Avaliações nacionais, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), registram resultados insatisfatórios na proficiência em matemática de estudantes brasileiros nos diferentes níveis de escolaridade. A baixa qualidade do ensino no País tem impulsionado debates e pesquisas sobre o perfil do professor da educação básica (Unesco, 2004). Essas discussões estão atreladas às transformações econômicas, políticas e sociais, que exigem novos compromissos e conhecimentos desses profissionais. Por essa razão, nos últimos anos, as políticas públicas vêm revalorizando o papel do professor e a importância dos docentes nas estratégias de reforma educacional para a melhoria da qualidade da educação brasileira.

O Ministério da Educação (MEC) investe em programas de formação inicial e continuada para os professores da rede pública, programas esses que nos colocam diante de desafios sobre sua eficácia ou não para atender às atuais demandas de ensino e aprendizagem. Assim sendo, os programas de formação continuada têm a finalidade de aperfeiçoar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Em julho de 2004, foi instituída pelo MEC, como política para a formação de professores, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Entre os programas oferecidos, destacamos o "Pró-Letramento: Mobilização pela Qualidade da Educação", destinado aos professores em exercício dos anos iniciais do ensino fundamental de

escolas públicas com o objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem da leitura/escrita e da matemática. O curso oferecido tem duração de 120 horas, com encontros presenciais e atividades individuais, sendo realizado no intervalo de oito meses. O MEC elabora as diretrizes, os critérios para a organização dos cursos e a proposta de implementação e garante os recursos financeiros para a elaboração e reprodução dos materiais e para a formação dos orientadores/tutores. Os municípios, por sua vez, disponibilizam professores tutores para desenvolverem o programa em sua região.¹

Em 2009, ao trabalharmos com o grupo de professores o fascículo cujo tema é Tratamento da Informação (TI), verificamos existir uma carência de conhecimentos referentes a esse bloco de conteúdos, que aborda ideias fundamentais de estatística, probabilidade e combinatória. Ao propormos o tema, surgiram algumas perguntas: "É possível ensinar os alunos a coletar dados e construir gráficos já nos anos iniciais? De que forma eu posso trabalhar em sala de aula?". Diante dessas perguntas, optamos por trabalhar com o fascículo ao longo do curso, por entender que o tema poderia ser contextualizado com os demais conteúdos indicados em outros fascículos e que, por meio das falas dos professores, era pouco ou nada desenvolvido com os alunos dos anos iniciais. Encontramos, assim, a motivação para o desenvolvimento do conteúdo durante todo o curso.

Os trabalhos que os professores realizavam junto aos seus alunos fizeram com que buscássemos indícios que respondessem ao problema da pesquisa: que ações e contribuições uma experiência de formação continuada em serviço pode oferecer à prática pedagógica de professores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Vacaria (RS) sobre os conteúdos de TI?

A seguir, evidenciamos o programa Pró-Letramento: Mobilização pela Qualidade da Educação e o conteúdo de TI. Direcionamos, também, uma discussão sobre a construção da pesquisa. E, por fim, relatamos os dados coletados, abordando as seguintes categorias: *concepções e benefícios sobre a formação continuada; conhecimentos, compreensão teórica e prática sobre o conteúdo de TI; situações práticas e aspectos importantes referentes à formação*. Desse modo, trazemos algumas considerações sobre as informações coletadas no que diz respeito à formação continuada dos professores, desenvolvida com base no programa em Vacaria (RS).

A formação continuada de professores e o programa Pró-Letramento

No relatório final sobre formação continuada, Gatti et al. (2011) destacam que, como problemas comuns a diferentes países, estão as ações isoladas, pontuais e de curta duração, que reproduzem as mesmas relações de poder/saber próprias do vínculo escolar. Também prevalecem as formações desvinculadas do contexto de trabalho, sendo poucas as propostas dirigidas aos profissionais. Assim, discutem-se projetos e

¹ No município de Vacaria (RS), a tutora, primeira autora deste trabalho, recebeu capacitação das universidades conveniadas pelo MEC para execução e desenvolvimento do programa. Na primeira etapa do programa (2008/2009), uma universidade gaúcha possibilitou a formação para os tutores dos municípios do Rio Grande do Sul e, na segunda etapa, nomeada como revezamento (2009/2010), uma universidade do Espírito Santo assumiu a coordenação. As universidades proporcionaram orientações e acompanhamento para o desenvolvimento das atividades realizadas pelos tutores dos municípios do Rio Grande do Sul.

perspectivas de formação continuada que atendam às reais necessidades dos docentes, sob o olhar de diferentes pesquisadores.

Como diz Hernandez (1998, p. 1), “ninguém tem dúvida que a formação docente é um fator essencial para a qualidade da educação”. Segundo o autor, o problema surge quando se avalia se houve ou não a transposição didática (Chevallard, 1991). Essa ideia nos reporta aos impactos ou benefícios que uma proposta de formação continuada pode produzir visando mudanças na prática pedagógica.

Hernandez (1998) destaca a importância das propostas de formação e chama a atenção sobre a preocupação de se analisar a maneira como os professores aprendem (ou não). Sugere que

[...] alguém aprende quando está em condições de transferir a uma nova situação (por exemplo, à prática docente) o que conheceu em uma situação de formação, seja de maneira institucionalizada, nas trocas com os colegas, em situações não formais e em experiências da vida diária (Hernandez, 1998, p. 1).

O autor destaca que, no momento de planejar os programas de formação, seria pertinente que os docentes encontrassem respostas para problemas selecionados ou sugeridos por eles mesmos, ou que usassem estratégias de formação que os vinculassem às suas diferentes formas de aprendizagem. Acrescenta que “talvez essa estratégia possa facilitar a sua aprendizagem, mas nunca irá garanti-la totalmente” (Hernandez, 1998, p. 3).

Hernandez (1998) aborda ainda uma perspectiva de formação em que seriam contemplados os seguintes aspectos: considerar que os docentes não partem do zero, pois possuem uma formação e uma experiência durante a qual adquiriram crenças, teorias pedagógicas e esquemas de trabalho; conceituar a prática da formação com base nas experiências concretas e em sua análise, reflexão e crítica; e considerar a formação com fundamento na comparação e no questionamento da própria prática e em relação a outros colegas.

Outra consideração feita pelo autor é que os docentes aprendem não em termos de teorias, mas sim vinculando a aprendizagem à sua prática em sala de aula, ou seja, o que eles poderão usar dentro daquilo que está sendo dito no seu trabalho e até que ponto isso será útil para solucionar seus problemas na prática. No entanto, se tomarmos a formação sob o olhar da praticidade, ela se constituiria em receitas prontas que seriam aplicadas em quaisquer circunstâncias, inclusive naquelas que exigem outras estratégias. Teríamos, assim, uma visão generalista em que a prática ficaria desvinculada da teoria.

Discorrendo sobre o tema, Pimenta e Ghedin (2002) dizem que o saber docente não é só formado de práticas. A teoria tem importância fundamental na formação de docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os diferentes contextos em que se inserem e a si próprios como profissionais.

Fiorentini e Nacarato (2005) afirmam que o processo contínuo de formação se constitui sob o olhar no qual o professor vê a sua prática como objeto de sua investigação e reflexão, e que os aportes teóricos não são apresentados aos professores, mas buscados à medida que são necessários, contribuindo para a compreensão e a construção coletiva de alternativas para a solução dos problemas da prática docente.

Nóvoa (1992) argumenta que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que favoreça o pensamento autônomo e facilite a dinâmica de autoformação participativa; defende práticas de formação coletiva que possam contribuir para a emancipação profissional e a autonomia dos professores; e enfatiza que é necessário articular a formação dos professores com os projetos da escola e que as mudanças devem ocorrer não só na pessoa do professor, mas também no seu local de trabalho: "A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola" (Nóvoa, 1992, p. 28).

Justo (2009, p. 64) defende a formação continuada de professores em serviço, fundamentada na prática reflexiva. Afirma que essa "é uma temática que preocupa os formadores de professores pela responsabilidade que estes possuem perante a sociedade". Por isso, cada vez mais, "procuram-se estratégias para formar professores competentes e comprometidos, que saibam articular a teoria e a prática". A formação continuada é um espaço de reflexão e troca para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva e crítica sobre a prática, numa perspectiva colaborativa capaz de desencadear aprendizagens entre os pares. Desse modo, Imbernón (1994) defende a ideia de que o professor deve envolver-se ativamente em um processo de reflexão crítica acerca do ensino e da aprendizagem, analisando o significado de sua ação.

Perrenoud (2002) delinea a postura reflexiva do professor não apenas com o saber-fazer, mas também com a maneira como ele sabe explicar sua prática e suas decisões. Salienta também que a reflexão sobre a ação pode transformá-la em saberes a serem utilizados em diferentes momentos, à medida que o professor teoriza a própria prática pedagógica.

Gatti et al. (2011) definem a perspectiva colaborativa de formação como aquela em que os professores se reúnem para estudar, realizar questionamentos constantes acerca de sua prática pedagógica e decidir em conjunto o tipo de formação que almejam realizar, especificando sua finalidade e sua forma de implementação. Nessa modalidade, a formação continuada ocorre primariamente nas instituições de ensino ou nas demais dependências do sistema educacional.

O programa Pró-Letramento em Matemática (Brasil. MEC, 2008) foi concebido como uma política de formação continuada de caráter reflexivo que considera o professor sujeito da ação e de suas experiências pessoais. O programa busca compartilhar com os professores práticas pedagógicas e metodológicas para ressignificação do trabalho docente e para o enfrentamento das dificuldades com as quais o professor se depara no dia a dia.

O Pró-Letramento é destinado aos professores em exercício dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas com o objetivo de oferecer suporte à sua ação pedagógica, contribuindo para elevar a qualidade de ensino e aprendizagem nas áreas de leitura, escrita e matemática.

Cada professor recebeu no início do programa um guia composto de oito fascículos: *Números naturais*; *Operações com números naturais*; *Espaço e forma*; *Frações, grandezas e medidas*; *Tratamento da informação*; *Resolução de problemas* e *Avaliação em matemática nos anos iniciais* (Brasil. MEC, 2008, p. 10).

Os fascículos são desenvolvidos em encontros presenciais onde o grupo de professores desenvolve atividades individuais e coletivas por meio de um roteiro/uma dinâmica de trabalho.

O tutor do grupo faz a mediação entre o professor e o material didático do curso: trabalha com as informações sobre os conteúdos contidas nos fascículos, encoraja os professores a levantarem dúvidas, necessidades especiais de acompanhamento e progressos. Os encontros quinzenais têm a finalidade de oferecer suporte à ação pedagógica dos professores, buscando contribuir para elevar a qualidade de ensino e de aprendizagem em matemática.

O programa Pró-Letramento e o conteúdo de Tratamento da Informação (TI)

Ao propor nas discussões de formação de professores o tema de Tratamento da Informação (TI), temos a oportunidade de ressignificar o olhar sobre os conteúdos propostos na *Matriz de Referência da Avaliação para o Ensino Fundamental/Anos Iniciais* (Brasil. MEC, 2008, p. 9). Esse tema permite que os professores tragam para a sala de aula o cotidiano presente nos diversos meios de comunicação, na vida de seus alunos e da escola, além de dotar os alunos de habilidades que poderão ajudá-los a ser participantes críticos para interpretar os aspectos matemáticos e agir com cidadania no ambiente em que estão inseridos. Por isso é tão importante que, desde muito cedo, as crianças tenham contato com esses instrumentos que as ajudam a fazer uma boa leitura do mundo, pois,

Atualmente estamos em contato com muitas informações que precisam ser interpretadas e compreendidas. Dessa forma, o fascículo 6, "*Tratamento da Informação*", apresenta-se com o objetivo de oferecer condições para você, professor cursista, de construir atitudes críticas diante de situações da vida cotidiana juntamente com seus alunos e também abordar ideias fundamentais da Estatística destacando a análise de dados de tabelas e gráficos (Brasil. MEC, 2008, p. 11).

Como o programa Pró-Letramento em Matemática prevê a utilização do princípio da problematização dos conteúdos e das práticas do cotidiano dos professores para o ensino, seria importante trazer à tona novas leituras e novos enfoques para o tema.

O Fascículo 6 apresenta algumas sugestões como a leitura, a interpretação de gráficos, a construção de tabelas com base na coleta de dados, as amostragens e, ao mesmo tempo, atividades que envolvem a combinatória e a probabilidade, utilizando conhecimentos matemáticos. O material faz uma breve discussão sobre a importância de se abordar combinatória, probabilidade e estatística de forma integrada e mediante a resolução de problemas.

Para exemplificar o cotidiano escolar, o fascículo sugere diversas atividades para se realizar em sala de aula envolvendo o estudo de estatística, combinatória e probabilidade. Propõe que o professor cursista analise cada atividade e, caso haja necessidade, a adapte à sua realidade. Para finalizar o fascículo sobre o conteúdo de TI, o material instrucional orienta que:

É indispensável saber ler e compreender tabelas e gráficos. Para tal é fundamental estimular os alunos a fazer perguntas, a estabelecer relações, a construir justificativas e a desenvolver o espírito de investigação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais alertam que a finalidade desse conteúdo é que os alunos aprendam a descrever e a interpretar sua realidade, e não apenas interpretar as representações gráficas. Na construção de gráficos é importante verificar se os alunos conseguem ler as informações neles representados. "Para tanto, deve-se solicitar que deem sua interpretação sobre gráficos e propor que pensem em perguntas que possam ser respondidas a partir deles" (Brasil. MEC, 2008, p. 27).

O material (Brasil. MEC, 2008, p. 8) orienta que os professores compartilhem as experiências vivenciadas, discutindo as questões mais relevantes desse período em termos das proposições de formação continuada e de sala de aula. Entre as questões possíveis: as dificuldades encontradas na realização das atividades; a relação com o cotidiano; o desenvolvimento profissional e a aprendizagem dos alunos.

A pesquisa

Ao escolher a abordagem qualitativa, aprofundamos as leituras dos autores Fiorentini e Lorenzato (2009), que apresentam referências para a construção de pesquisas em educação matemática.

A opção pela abordagem qualitativa fez com que elegêssemos o estudo de caso como metodologia de pesquisa para analisar uma ação de formação continuada de professores sobre o bloco de conteúdo de TI; a finalidade foi realizar uma reflexão e análise sobre a prática docente de 18 professores para a construção dos conhecimentos sobre esse conteúdo por seus alunos.

A pesquisa desenvolvida assume a modalidade descritiva e interpretativa dos fatos, a qual descreve, caracteriza e compreende os aspectos que compõem a formação continuada de professores. Utilizamos como instrumentos de pesquisa os relatórios, as entrevistas, as gravações em áudio e os questionários.

Considerando os trabalhos produzidos pelos alunos e professores, buscamos verificar se a formação recebida trouxe benefícios para a prática pedagógica do professor, fazendo uma reflexão e análise sobre a prática profissional para a construção de conhecimentos pelos alunos.

As informações mais significativas foram evidenciadas por meio de transcrição direta das narrativas e falas.² Para preservar a identidade dos professores participantes, trocamos seus nomes por letras do alfabeto: A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, L, M, N, O, P, Q, R e S.

Análise dos principais achados

A análise foi desenvolvida por meio de categorias para que fosse possível evidenciar e agrupar as informações coletadas durante o desenvolvimento da formação. Registramos as informações mais significativas dos professores e, com base nelas, foram versadas seis categorias: (1) concepções sobre formação continuada: finalidade, credibilidade e benefícios que a formação continuada pode trazer para a prática pedagógica; (2) conhecimentos didáticos sobre práticas pedagógicas dos professores referentes ao conteúdo de TI; (3) compreensão teórica do conteúdo de TI; (4) situações práticas, ou seja, a utilização da proposta no contexto de sala de aula; (5) práticas pedagógicas produzidas pelos professores e alunos em sala de aula sobre o conteúdo de TI; e (6) os aspectos que os professores julgaram mais importantes e menos importantes para o êxito de uma proposta de formação continuada.

Concepções de formação continuada

Perguntamos aos professores: *Para você, qual a finalidade da formação continuada de professores? Você acredita que a formação contribui para uma mudança na prática pedagógica?* Essas questões forneceram elementos para a análise da categoria *concepções*, em que foram destacadas a *finalidade*, a *credibilidade* e os *benefícios* sobre a formação continuada.

A intenção não foi definir o que são concepções, crenças ou visões; o que se objetivou foi analisar a importância que os professores dão aos cursos de formação continuada.

Concepções: finalidade, credibilidade e benefícios da formação continuada

Inicialmente, procuramos compreender a *finalidade* da formação continuada numa perspectiva de desenvolvimento pessoal e profissional, transcrevendo alguns relatos expressivos a respeito:

[...] penso que a formação continuada serve para estarmos nos atualizando e nos inteirando de assuntos variados, desde os métodos novos, técnicas

² Para a transcrição dos textos dos sujeitos investigados, foi adotada a norma ortográfica vigente, sem alterar a forma e o conteúdo do texto transcrito.

diferentes, troca de ideias, até estar nos atualizando sobre as mudanças com a nossa função: ser professor (Professora E).

[...] porque faz que nós educadores reflitamos sobre nossas práticas pedagógicas. E com isso tornamos o aprendizado do educando cada vez mais aprimorado, porque aprendemos a utilizar os conceitos teóricos cada vez mais práticos e claros (Professora D).

Através da formação, podemos corrigir possíveis erros que cometemos na prática diária em sala de aula, renovamos nossas ideias, ampliamos nossos conhecimentos. Claro que isso só ocorre quando agimos para melhorar nossa prática (Professora N).

Nas falas, percebemos que a formação continuada tem importância significativa na atualização de métodos, conteúdos, técnicas e na troca de experiências entre os professores e, acima de tudo, no desenvolvimento pessoal. Essas falas nos revelam as perspectivas que Chacón (2003) descreve quando menciona as crenças/concepções de natureza de ensino e aprendizagem, ou seja, buscar na formação teorias e metodologias em várias áreas do conhecimento e, conseqüentemente, pensar a formação como uma prática de possibilidades e de análise crítica sobre o desenvolvimento pessoal e profissional.

Nas narrativas, percebemos o destaque para as expressões “reflexão para a prática pedagógica” e “prática diária de sala de aula”. Essas expressões evidenciam o que Nóvoa (1992) enfatiza sobre a valorização de paradigmas: a formação continuada para a promoção de professores reflexivos que assumem a responsabilidade de seu desenvolvimento profissional. A professora N descreve que depende de o professor melhorar sua prática e colocar os conhecimentos adquiridos em favor dessa tomada de consciência. Ser profissional requer que o professor saiba avaliar criticamente sua atuação e o contexto onde atua.

Percebemos, também, nas narrativas da maioria dos professores pesquisados, o uso de uma prática reflexiva sobre o trabalho docente. Perrenoud acrescenta que a formação pode promover essa tomada de consciência, fazendo com que as práticas possam ser colocadas em palavras, e destaca: “cada um escolherá se deseja retomar suas rotinas ou se vai tentar modificá-las” (Perrenoud, 2002, p. 156).

As professoras G e R registram o pensamento da grande maioria dos professores pesquisados quanto à finalidade da formação como a busca do aperfeiçoamento profissional e também pessoal:

Para mim, é buscar aperfeiçoamento profissional [...]. Procuo novos caminhos, formas de levar o conhecimento ao meu aluno. A sociedade nos apresenta desafios constantes e precisamos estar preparados para essas mudanças. No momento em que se adquire um novo conceito, podemos pôr em prática. A formação nos ajuda a repensar, avaliar e projetar nos saberes. Quando nos apropriamos de outros saberes, ele nos leva a novas conquistas, desde que estejamos comprometidos com essa prática (Professora G).

Mudança de atitude e de prática, esta mudança aconteceu devido à conscientização de que minha prática docente estava ultrapassada,

havendo a necessidade de mudança e de novas ideias. Na formação, o professor terá a oportunidade de crescer profissionalmente e passar os conhecimentos adquiridos para seus alunos, melhorando, com certeza, a qualidade do ensino através de estratégias para buscar as melhores formas de atingir seus objetivos (Professora R).

Percebemos, ainda, as expectativas que as professoras G e R possuem sobre a formação continuada. Tardif (2002, p. 53) refere-se aos saberes experienciais como uma retomada crítica dos saberes adquiridos na prática. A experiência “filtra e seleciona os outros saberes, permitindo, assim, aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes”. Os professores, sendo portadores desses saberes, têm na formação continuada a oportunidade de revelar os conhecimentos pedagógicos adquiridos ao longo do tempo e, se tomados como objeto de reflexão, poderão estar a serviço da promoção de um processo educativo voltado para uma aprendizagem consciente e competente.

Outro relato interessante diz respeito à defasagem que ocorre entre a formação inicial e o trabalho docente ao longo dos anos:

Professor desde o primeiro estágio, onde ele percebe as dificuldades dos alunos, seja no aprendizado ou na conduta, e vai buscar soluções para ao menos tentar modificar o quadro apresentado. A formação inicial, às vezes, não auxilia para isso. Depois de anos de experiências, turmas e séries diferentes, percebe que é preciso sempre estar aperfeiçoando o seu trabalho, seja na forma de se expressar, no material que apresenta ou trabalho [...] (Professora C).

Para Nóvoa (1992), Perrenoud (2002) e Tardif (2002), a formação continuada tem como uma das finalidades atenuar a defasagem entre o que os professores aprenderam durante a formação inicial e o que foi acrescentado a partir da evolução dos saberes acadêmicos, dos programas e das reformas curriculares. Cabe ressaltar que a formação continuada vem contribuir para a atualização de saberes docentes como meio de aperfeiçoamento, mas não podemos pensar a formação continuada como instrumento destinado a suprir deficiências causadas na formação inicial.

A seguir, trazemos alguns depoimentos que identificam as concepções relativas à *credibilidade* que os professores concedem à formação, para uma mudança de prática docente.

A professora P manifesta sua percepção: “Acredito que a formação continuada vem inicialmente dentro de um processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar”. Assim, a professora P tem a formação continuada como uma conjectura para a melhoria da qualidade do ensino, ou seja, da discrepância entre a formação inicial e os desafios que o cotidiano escolar impõe.

Segundo o relatório final sobre formação continuada (Gatti et al., 2011), esta aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar para promover a aprendizagem dos alunos. Dentro dessa perspectiva, a formação continuada aparece com um

forte apelo para a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, como o fator de impacto nas práticas pedagógicas. Os depoimentos ilustram essas expectativas:

Sim, o professor não deve se acomodar. Sempre inovar suas ideias, buscar novos conhecimentos, se adequar à realidade dos alunos e iniciar um trabalho em cima disso, proporcionando uma prática diária diferente e construtiva para as duas partes (aluno e professor); para tanto, é necessário atualização do conhecimento em cursos de qualidade e voltados à área de atuação, pois o profissional da educação deve ter claro que deve transformar a informação em conhecimento, contribuindo, assim, para a prática pedagógica [...] (Professora P).

Durante a formação, cada professor mentaliza sua turma e tenta encontrar solução para os problemas existentes, dinamizar a aula com ideias novas e se autoavaliar, o que é de suma importância (Professora B).

[...] a partir do momento que você se propõe e se dispõe a participar de uma formação ou curso, é porque você está buscando algo novo para aplicar em seu trabalho. É claro que muitas vezes acabamos por adaptar o que recebemos de novo para o nosso jeito, mas penso que tudo é válido (Professora E).

Se a formação continuada se traduz na busca pela qualidade do ensino, precisamos evidenciar na prática docente tal sentimento – que os efeitos da formação chegam às salas de aula para melhorar o desempenho dos professores e a aprendizagem dos alunos.

A professora A acrescenta outra observação:

Acredito, mas para aquele profissional que esteja aberto às novas mudanças na prática pedagógica. Em outras palavras: tem que querer. E isso nem todo profissional deseja. Acredito também que nem toda a prática pedagógica nova seja realmente eficaz [...], deve intercambiar com o tradicional, que deu e vem dando certo na aprendizagem, mesmo sabendo que “o nosso aluno” esteja na era digital (Professora A).

O depoimento da professora A nos faz refletir sobre o modo como o professor trabalha, seja ele tradicional ou não, e que vem dando certo, e também sobre a inserção de novas estratégias, metodologias, tecnologias e discursos proporcionados pelos cursos de formação. De acordo com a professora A, a experiência proporcionada ao longo dos anos deve ser valorizada e contextualizada com a nova experiência, de maneira que uma complemente a outra.

Freire sintetiza a formação permanente dos professores na reflexão sobre a prática: “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é da reflexão crítica sobre a prática. E pensando criticamente a prática de hoje que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 43-44). Isso significa repensar a prática de modo que o conhecimento vá sendo construído diariamente, baseando-se em um processo de reconstrução de saberes pedagógicos.

Na discussão sobre a categoria *concepções* no que se refere aos *benefícios* da formação continuada para a prática pedagógica, mencionamos o relato da professora F:

Durante a formação continuada, há trocas de experiências e relatos de atividades desenvolvidas que tiveram êxito ou não. Assim, buscamos compartilhar ideias com os colegas e confiança, pois muitas vezes conseguimos tirar nossas dúvidas e melhorar nosso trabalho (Professora F).

Como percebemos no relato da professora F, a reflexão crítica sobre as práticas escolares (Freire, 1996, p. 43) incentiva a troca de ideias e experiências com os colegas professores, a realização de leituras, a utilização de recursos em diferentes espaços e suportes didáticos. Pensar em um curso de formação continuada de professores é levar em consideração o saber que cada professor traz de sua prática docente.

A professora P contribui argumentando que:

Na formação continuada de matemática de que participei, eu pude esclarecer várias dúvidas significando práticas e conteúdos, visualizando de outras formas os conteúdos a serem desenvolvidos na série, onde pude repensar várias formas de conteúdos, onde estes novos olhares e formas de apresentar os conteúdos facilitaram a aprendizagem dos alunos. Também a oportunidade de discussões com o grupo das práticas desenvolvidas, estando os mesmos num guia com várias sugestões e principalmente embasamento teórico para entender a necessidade da construção do conhecimento pelo aluno com a mediação do professor (Professora P).

Fiorentini (2008, p. 60) menciona que a formação é um processo contínuo de reflexão interativa e contextualizada sobre as práticas pedagógicas e docentes na articulação entre teoria e prática, numa relação de parceria entre formadores e formandos, em que ambos podem interagir colaborativamente, sendo corresponsáveis pela resolução de problemas e desafios da prática e pela produção conjunta de saberes relativos às práticas educativas.

Conhecimentos didáticos e práticas pedagógicas sobre o conteúdo de TI

Nesta categoria, foi solicitado aos professores que relatassem seus conhecimentos prévios: *No que se refere aos conhecimentos didáticos e às práticas pedagógicas sobre o conteúdo de TI, que conhecimentos você possuía antes da formação?*

Citamos alguns relatos de professores:

[...] não se tinha um conhecimento significativo, apesar de já ter trabalhado algumas vezes com atividades relacionadas ao assunto. O assunto TI chegou em boa hora, para conseguirmos compreender bem todas as informações em que somos envolvidos. Os gráficos e as tabelas nos auxiliam a coletar, organizar, comunicar e interpretar dados utilizados em diversos registros. Esses conhecimentos, além de fornecerem os processos de crescimento pessoal, objetivam dotar os alunos de habilidades que os ajudarão no ambiente em que estão inseridos (Professora J).

Eu acreditava que a probabilidade e a estatística eram conteúdos para grandes estudiosos; hoje, na verdade, eu percebo que eles estão bem presentes em nosso dia a dia e especialmente que eles podem ser bem trabalhados com os alunos de séries iniciais, e que estes conteúdos podem ir ao encontro da realidade dos alunos (Professora L).

Os relatos das professoras J e L evidenciam que os conhecimentos didáticos e pedagógicos sobre o conteúdo de TI eram incertos e precários. Isso caracteriza a resistência de trabalhar o conteúdo em sala de aula, e sem conhecer profundamente ficaria difícil pensar em formas de ensiná-lo. Outro aspecto percebido nos relatos é a falta de informação e experiência para o desenvolvimento do conteúdo, fazendo com que, muitas vezes, o professor prefira não trabalhar com esses temas em suas aulas. O relato da professora C é revelador sobre esse aspecto:

Basicamente você não tem a noção do conteúdo TI. São complicados, difíceis e que dão trabalho, não vou fazer! Porém você percebe durante o curso que se você utiliza dados reais de situações reais e cotidianas tudo fica mais coerente e prático. Você desafia o aluno a observar, analisar, perceber a diferença e a semelhança e agrupar as respostas. Exemplo: meninas com cabelo curto, meninos com olhos claros. Você tem várias práticas para questionar e fazê-los concluir sobre os resultados. Hoje considero o conteúdo fácil (Professora C).

É possível identificar nessa fala indícios da deficiência de conhecimentos sobre o conteúdo. Nesse caso, a formação continuada pode ter contribuído para a apropriação do conteúdo no que se refere aos conceitos matemáticos, à compreensão e à prática educativa.

Shulman (1986) referencia o "conhecimento específico do conteúdo", ressaltando que o simples domínio do conhecimento do conteúdo específico não garante, por si só, um ensino eficaz. Há de se considerar a forma como os professores transformam o conhecimento que possuem da matéria a ser ensinada para os alunos. O conhecimento específico pode influenciar o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Estimamos que a maioria dos professores envolvidos na pesquisa apresenta características comuns: dificuldades de conhecimento específico e pedagógico do conteúdo matemático. A falta desses conhecimentos, de acordo com alguns relatos mencionados dentro dessa categoria, pode ter contribuído para a ausência do desenvolvimento do bloco de conteúdos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Fiorentini (1995, p. 1-37) reconhece que o domínio da matéria de ensino é fundamental para que o professor tenha autonomia intelectual para produzir conhecimento, e a forma como o professor conhece e concebe o conteúdo de ensino tem fortes implicações no modo como seleciona e reelabora o saber escolar, especialmente no modo como explora e problematiza suas aulas.

Compreensão teórica e prática

Na categoria *compreensão teórica e prática* sobre o conteúdo de TI, buscamos evidenciar se os assuntos discutidos na formação continuada contribuíram ou não para ampliar e/ou transformar os conhecimentos do professor no que se refere ao processo educativo. Apresentamos alguns depoimentos:

Sim. A prática, o fazer, torna a teoria menos alheia à sala de aula. É uma prova de que a nossa prática pedagógica precisa ter uma base teórica e uma fundamentação correta (Professora C).

Com certeza, pois, além de compreendermos teoricamente, tivemos oportunidade de pôr em prática com atividades de sala de aula (Professor I).

Sim, pois foram abertas novas janelas de como trabalhar os conteúdos que até então eram vistos como complicados de ensinar pela dificuldade que os alunos tinham em compreendê-los (Professora F).

Os relatos registram que é possível a formação ter contribuído para uma compreensão teórica e prática sobre o conteúdo de TI. Chama-nos a atenção o registro da professora F, em que descreve que o conteúdo era visto como "complicado de ensinar pela dificuldade que os alunos tinham em entendê-los". Presumimos que a ausência do conhecimento específico e didático tenha contribuído para a dificuldade de compreensão do conteúdo por parte desses alunos e da própria professora.

Entendemos que o conhecimento específico do conteúdo incide sobre o conhecimento pedagógico, mas faz-se necessário refletir que a formação não se consolida só por meio da transmissão de conteúdos. Segundo Perrenoud (2002, p. 78), a formação se dá por meio do envolvimento crítico, da construção de experiências formativas, pela aplicação e estimulação de situações de aprendizagem. Se tomarmos essa postura reflexiva sobre a ação e sobre os saberes teóricos e metodológicos, podemos revelar algumas atitudes positivas e seguras frente ao conteúdo a ser desenvolvido.

Outro aspecto a ser revelado foram as falas paralelas dos professores. Nos momentos presenciais da formação, foi evidenciado o desejo de os professores se apropriarem de informações sobre o conteúdo. Entre as falas, destacamos o relato das professoras E e I:

[...] para começar a valorizar esses conteúdos, que antes eram vistos superficialmente, e agora percebi que posso trabalhar os conteúdos do currículo envolvendo o TI (Professora E).

[...] o assunto faz parte do nosso dia a dia e pode ser aplicado em diversas situações (Professora I).

Percebemos nos relatos as lacunas relativas ao conteúdo e o desejo de se apropriar do conhecimento específico e pedagógico. Entretanto, os professores, conscientes de suas limitações, buscam oportunidades

de formação que lhes permitam compreender melhor os conteúdos que ensinam, como no caso dos professores envolvidos neste estudo.

Verificamos que há profissionais, no caso os professores pesquisados, que não temem a “zona de risco”. A zona de risco, segundo Skovsmose (2008, p. 49), deve ser entendida como um espaço de possibilidades e de novas aprendizagens, do qual o professor não deve recuar.

Um dos possíveis motivos que faz com que os professores não utilizem o conteúdo TI é o fato de que esse bloco de conteúdos muitas vezes exige que o professor passe pelo processo de transição entre a zona de conforto e a zona de risco,³ de modo que ele deixe de trabalhar de maneira habitual e se insira em um ambiente em que reveja e amplie seu conhecimento constantemente.

Situações práticas

Nesta categoria evidenciamos as *práticas pedagógicas* produzidas pelos professores e alunos em sala de aula sobre o conteúdo de TI, considerando a formação desenvolvida.

Os professores foram indagados a respeito da questão: *Você já utilizou as propostas de ensino sobre o conteúdo TI abordadas na formação em sala de aula? Se sim, quais?*

Primeiramente, evidenciaremos a aplicação do conteúdo em sala de aula e, a seguir, quais foram as práticas sobre o conteúdo de TI.

Encontramos relatos afirmativos que evidenciam práticas positivas e seguras no desenvolvimento do tema. Segundo a professora E, ao trabalhar com o conteúdo de TI,

Os alunos se interessaram mais, porque estavam trabalhando com situações e informações que eles vivem e conhecem e, a partir desses assuntos, podemos englobar os demais conteúdos que nem sempre são atrativos aos alunos. O conteúdo passou a ser “mais valorizado”, pois antes era visto superficialmente no currículo escolar e pelos colegas professores. Agora percebi que posso trabalhar conteúdos do currículo em cima dos conteúdos de tratamento da informação. Utilizo os conteúdos do TI de uma maneira que possamos tratar os assuntos da atualidade, fazendo com que os alunos interpretem, compreendam e adquiram conhecimentos para aplicar em sua vida, em situações do cotidiano (Professora E).

A fala da professora E está em acordo com Lopes e Carvalho (2005), que afirma que de nada adianta os estudantes realizarem atividades relacionadas ao conteúdo se este não for feito para solucionar situações que tenham sido problematizadas por eles, ou seja, se não aproveitar os interesses reais dos alunos para coletar e organizar o conjunto de dados que servirão de base para o trabalho que se irá realizar ao longo da unidade.

A professora J informa que, no início da aplicação do conteúdo, os alunos apresentavam bastante dificuldade para montar gráficos e tabelas: “No começo, era difícil até para nós professores. Fomos orientados e agora

³ Penteado (1999) considera que é difícil para os professores deixarem de trabalhar da maneira considerada tradicional (zona de conforto) e se inserirem em um ambiente no qual é solicitado deles que revejam e ampliem o seu conhecimento constantemente (zona de risco).

percebo que os alunos possuem habilidades e fazem sozinhos. Todo o conteúdo dado, os alunos pedem para fazer gráficos” (Professora J).

Considerando essa fala, reportamo-nos a Shulman (1986), quando se refere ao conhecimento pedagógico do conteúdo, afirmando que esse conhecimento se faz no interior das práticas pedagógicas escolares, na capacidade de o professor transformar o conhecimento que possui em atividades pedagógicas adequadas à variedade, às habilidades e aos contextos apresentados.

A professora E acrescenta:

Após a formação, muita coisa mudou, tanto na minha maneira de pensar quanto na minha atuação em sala de aula. Com os esclarecimentos dados na formação, comecei a perceber a matemática como algo mais importante do que já era. Consegui trabalhar de maneira criativa e menos complicada, pois com tantas explicações percebi o prazer da matemática e, assim, consigo passar para meus alunos. Antes da formação, tratava o conteúdo TI como sendo a aplicação de situações-problemas, buscando envolver a realidade da vida de minha turma, desafios matemáticos, mas confesso que na maioria das vezes trabalhei sempre voltada para vencer conteúdos, não fazendo uma relação do conteúdo com a vida real, assim não alcançando o principal objetivo de ensinar: fazer com que o aluno encontre um significado para o que está aprendendo, uma utilidade, uma explicação em sua vida e para quê aprendeu (Professora E).

O destaque nessa fala nos faz refletir sobre a prática escolar. Percebemos que a formação continuada contribui para uma mudança de postura profissional em face do conteúdo, do ensino e da aprendizagem do aluno.

Já a professora B afirma que trabalhar com o conteúdo de TI “Exige algumas metodologias de nível elevado para as crianças, mais apropriado para a formação do professor do que para os alunos”. Segundo ela, a utilização do conteúdo foi pouca, mas informa que “a parte mais usada do conteúdo e adequada ao nível dos meus alunos foi a probabilidade” (Professora B).

Essa narrativa reforça o entendimento de que a construção dos saberes experimentais dos alunos tem origem na prática cotidiana do professor no saber-fazer e no saber-agir. Tal como as observações, emite julgamentos de acordo com a situação e o contexto. Para delinear essas experiências, lembramos Nóvoa (1992), referindo que essas formas identitárias estão entrelaçadas ao processo de formação docente no qual os professores elevam o seu rendimento e aumentam seu poder de autonomia apoiando-se cada vez mais nas suas experiências e capacidades adquiridas ao longo do seu percurso de vida.

Lopes (2010, p. 61) enfatiza que a implantação curricular da estatística e da probabilidade depende de um investimento significativo dos educadores no que se refere à formação inicial e continuada, à elaboração de livros didáticos que contemplem esses conteúdos e a publicações que subsidiem o trabalho docente do professor da educação básica.

Práticas pedagógicas

A seguir, pontuamos situações práticas de sala de aula sobre o conteúdo de TI em que podemos confirmar algumas atividades desenvolvidas e demonstradas pelos professores nos encontros presenciais do grupo de estudos e relatadas aos demais participantes. Entre as atividades, destacamos:

Como você vai para a escola?

A professora I propôs aos alunos do 4º e do 5º ano a seguinte situação: *Como você vai para a escola?* Com essa atividade, a professora queria evidenciar o meio de locomoção dos alunos, pois a escola em que leciona localiza-se numa área rural de difícil acesso para eles. A pedido dos demais professores que lecionam na mesma escola, a professora estendeu a proposta para o 1º, o 2º e o 3º anos do ensino fundamental. A professora, juntamente com os alunos, construiu um gráfico de barras em que eles poderiam organizar e interpretar os dados coletados com base em uma situação real.

[...] pensei numa atividade relacionada mais ao cotidiano deles. Pensei no meio de locomoção, como eles vão para a escola. Como é escola da zona rural, muitos utilizam transporte, outros moram na comunidade. A princípio, pensei em fazer com minha turma, mas como na escola todo mundo se envolve, então surgiu a ideia de fazer com todas as turmas da escola. Até os professores e a merendeira entraram no meio de locomoção até chegar à escola. Lá [...], primeiramente, muitos disseram que vêm com o "ônibus grande", com o micro, eles lembraram da Kombi. Ah! [...] muitos lembraram que as professoras vêm de carro, então vamos colocar o carro. E os que moram pertinho vêm a pé. Comecei com minha turma, em que cada um tinha um papelzinho com seu nome e ia colando de acordo como eles vinham. [...] Depois passamos de turma em turma, e eles iam colando. Tiramos as conclusões: quantos alunos a mais e a menos, de acordo com o meio de locomoção; quem mora mais longe e mais perto; a distância entre as localidades; quem mora no meio do caminho; a professora, o percurso que ela faz até chegar à escola; e fomos, assim, fazendo o questionamento oralmente e depois fomos para a atividade no caderno (Professora I).

A professora I oportunizou aos alunos o aprendizado com base em uma situação real, vivenciada pelos alunos daquela localidade. Possibilitou o estudo matemático, a análise do problema por meio de intervenção positiva, abrangendo conhecimentos de estatística, de modo que os alunos pudessem coletar informações, organizá-las e representá-las na forma de gráficos e tabelas, além de interpretá-las criticamente. A professora construiu com seus alunos procedimentos de coleta e organização, para comunicar e interpretar dados a partir de uma situação real. Além disso, houve a oportunidade de fazer um comparativo significativo entre as distâncias das localidades do município e os mais diferentes meios de locomoção.

No inverno podemos combinar nossas roupas

Outra ação que merece destaque é a da professora L, que desenvolveu com os alunos uma atividade envolvendo a combinatória. A professora comenta:

Professora: – Com a chegada do inverno, a gente precisa de mais roupas e agasalhos – então eu fiz uma matriz de menina e uma matriz de menino com roupas. Para as meninas eu dei mais roupas, mais quantidade do que para os meninos.

Alunos: – [...] Por que as meninas ganharam mais?

Professora: – Por que as meninas ganharam mais?

Aluno: – Porque as mulheres trocam mais de roupa!

Professora: – É que mulher gosta mais de combinar as roupas – em seguida eles pintaram e começaram a combinar as roupas como calças, casacos e toucas. E então pedi como nós podemos combinar as roupas.

Alunos: – Essas roupas dão pra combinar em três dias mudando toda a roupa.

Então eles começaram a pensar.

Professora: – Ah! [...] dá prá combinar a mesma calça e o mesmo casaco, só mudar a cor, trocando uma peça de roupa – pedi para eles colocarem a ideia no papel. – [...] Pra vocês entenderem que no 2º ano conseguiram entender essa ideia do que era combinação e viram também que as meninas tinham mais maneiras de combinar as roupas – aproveitei também a atividade para trabalhar as medidas do tempo. Foi essa a ideia (Professora L).

A professora L, ao desafiar seus alunos baseando-se em uma situação-problema, propiciou noções sobre combinatória, ou seja, noções sobre o princípio multiplicativo e de contagem. A combinatória, nesse sentido, vem como um elemento auxiliar na aprendizagem de matemática, em que a finalidade é fazer com que o aluno compreenda acontecimentos do cotidiano, de natureza aleatória, nos quais se identifiquem possíveis resultados e até se estimem possibilidades acerca deles. Fazer com que os alunos lidem com situações que envolvam diferentes tipos de agrupamentos possibilita o desenvolvimento do raciocínio e do cálculo.

A professora L menciona que os alunos gostaram da atividade, que foi divertida e que todos tiveram a oportunidade de participar e construir seu material, levando para casa o que tinham feito. A professora relata: “foi bom perceber que os alunos podem estudar matemática de uma forma divertida e lúdica”.

O sítio de seu Lobato

A atividade foi realizada pelos alunos do 4º ano do ensino fundamental com o auxílio da professora E. Nessa atividade, os alunos deveriam construir com um grande grupo a história de “O sítio de seu Lobato”, que consistia na criação de uma história matemática em que os alunos realizassem atividades que envolvessem a leitura, a interpretação e a construção de um gráfico para a resolução de problemas matemáticos.

Os alunos, ao construírem uma história matemática sobre um pequeno sítio cujo proprietário dedicava-se à criação de animais e ao plantio de árvores frutíferas, descreveram situações do dia a dia do senhor Lobato. Situações como compra e venda de produtos do sítio, planejamento para plantio, projeto da casa do proprietário, entre outras. Para o desenvolvimento da atividade, diferentes conteúdos foram evidenciados: resolução de problemas envolvendo as quatro operações matemáticas, geometria, áreas, construção de tabelas e gráficos, utilização de instrumentos de medida, etc. A atividade, de acordo com a professora, contribuiu para a verificação dos conteúdos trabalhados na série, mas, também, para "a construção de noções de estatística com tratamento de informações, a partir da construção de gráfico utilizando papel quadriculado e régua" (Professora E).

Alfabeto dos nomes

A professora J realizou com os alunos do 1º ano a atividade que denominou de "Alfabeto dos nomes". Propôs aos alunos a criação do alfabeto com base na construção de um gráfico em que os alunos identificam as letras com a inicial de seus nomes. Entre as atividades sugeridas para a turma, a professora explorou, além do alfabeto, os números naturais e as operações de adição e subtração. Entre as perguntas para a realização da atividade, estavam as seguintes: "Quantas letras tem o teu nome? Quais são as letras? Quantas sílabas? Quantos nomes de colegas iniciam com a letra A? E com a letra B? Quantos colegas não iniciam os nomes com a letra C?" E assim sucessivamente. A professora J relata que os questionamentos foram realizados oralmente e que os registros dos cálculos foram transcritos para o caderno de aula.

Analisando a atividade pedagógica desenvolvida pela professora, reportamo-nos aos PCN (Brasil. MEC, 1997). De acordo com o documento, nos anos iniciais de escolarização, é possível realizar atividades voltadas ao desenvolvimento de competências e habilidades para coletar, organizar e analisar dados, bem como para a capacidade de ler, interpretar e estabelecer relações.

Gostaríamos de contemplar todas as atividades desenvolvidas pelos professores e seus alunos durante o processo de formação, porém, neste trabalho, optamos por descrever algumas.

Aspectos importantes

Nesta categoria mencionamos os *aspectos* que os professores julgam *mais importantes e menos importantes* para o êxito de uma proposta de formação continuada em serviço: os aspectos relacionados à seleção dos temas, à gestão do tempo destinado aos trabalhos, aos procedimentos metodológicos utilizados, às atividades propostas, à mediação do professor tutor, à participação geral dos professores e ao alcance na prática da sala de aula.

Os professores participantes da formação deveriam numerar de 1 a 7, em ordem de importância, os aspectos elegidos e justificar o porquê de serem mais ou menos importantes.⁴

Aspectos mais importantes

Mencionamos as narrativas dos professores que evidenciam aspectos importantes para uma proposta de formação continuada.

- Seleção dos temas

Para uma proposta de formação continuada de professores, a seleção dos temas ou conteúdos a serem desenvolvidos torna-se relevante para a escolha da formação? Como se dão as escolhas dos professores para a participação em cursos de formação? Pontuamos os relatos:

Sempre devem estar e vir ao encontro das dificuldades (Professora A).

É de suma importância, pois o tema deve ser de acordo com o que você trabalha e estar ao encontro da sua ansiedade na sala de aula (Professora B).

Os temas abordados vão ao encontro de algumas dificuldades que temos e buscamos na formação encontrar solução (Professora C).

[...] é bom quando você vai a uma formação onde se é tratado sobre matemática da série que está atuando, por exemplo (Professora E).

Tenho que saber quais os conteúdos ou temas para, a partir disso, elaborar o planejamento mais adequado ou atingir o objetivo da formação [...] (Professora P).

É muito importante, primeiramente, qual o conteúdo que se vai trabalhar (Professora Q).

O professor é responsável ao planejar suas atividades, saber qual será o tema (Professora R).

Diante dos relatos apresentados, realizamos algumas reflexões. Na fala da professora B, fica evidente que o processo de escolha da formação deve vir no momento em que a professora se encontra, para minimizar a sua ansiedade sobre o que ela está trabalhando ou, conforme a professora E, vir ao encontro da série em que ela atua.

Percebemos nos relatos que o processo de escolha da formação está vinculado ao estabelecimento de uma correspondência entre o processo vivenciado pelo professor e o momento em que, então, ele se encontra. A essa perspectiva, Hernandez (1998) faz referência quando diz que o professor percebe a formação vinculada à aprendizagem e o que ele poderá usar dentro daquilo que está sendo dito no seu trabalho, e até que ponto isso será útil para solucionar seus problemas na prática.

⁴ Ordem de importância: 1 – mais importante; 7 – menos importante.

- Alcance na prática

Pontuamos como os professores realizam o processo de escolha de formação no que se refere às práticas pedagógicas oferecidas pelos cursos. Apresentamos os registros:

Importante, pois o principal objetivo dos cursos de formação continuada é aprimorar nossas práticas de sala de aula. (Professora D).

É o item mais importante, afinal, só podemos qualificar nosso trabalho quando temos sugestões que possam ser aplicadas em sala de aula (Professora I).

Porque é um item muito importante. Eu busco realmente uma formação que me ajude qualificar e melhorar minha prática em sala de aula, e acima de tudo que melhore a aprendizagem de meus alunos (Professora L).

As falas ilustram a importância que a formação adquire para as práticas pedagógicas das professoras. A professora I a menciona como o item mais importante no processo de formação. De acordo com Hernandez (1998), a ideia de que o professor é, principalmente, um prático, vem adquirindo força com o passar dos tempos. Uma das considerações que o autor destaca é que quando os professores aprendem, vinculam a aprendizagem à sua prática em sala de aula, ou seja, o que poderá usar, dentro daquilo que está sendo dito, no seu trabalho, e até que ponto isso será útil para solucionar seus problemas na prática.

A procura por cursos de formação que contemplem a prática pedagógica – o alcance na prática – foi o segundo aspecto mais pontuado pelos professores pesquisados. Diante disso, trazemos as reflexões de Imbernón (2010), quando argumenta que as práticas formativas que promovem demonstrações e/ou simulações de práticas vividas pelos professores podem ser realmente significativas, caso consigam ultrapassar a fase de explicação. Nesse sentido, pensamos que as práticas formativas implicam um acompanhamento para a viabilização da formação; acompanhar como está sendo aplicado na sala de aula e, com base na avaliação, ver o que ainda não está entendido sobre a proposta a ser ensinada, o que ainda é necessário para que se tenham resultados efetivos para a aprendizagem de professores e alunos. Assim sendo, ações pontuais tendem a ser insuficientes e descomprometidas quando se pretende promover mudanças duradouras nas práticas pedagógicas e aprimorar a qualidade da educação oferecida.

Aspectos menos importantes

Destacamos os aspectos que os professores julgaram de menor importância para o êxito de uma proposta de formação continuada e as narrativas que justificam a escolha.

- Participação geral dos professores

No que se refere à participação geral dos professores em um curso de formação, trazemos alguns relatos:

A participação geral dos professores não apresenta um bom rendimento. Pequenos grupos e direcionados para a formação específica (Professora A).

Não adianta ter um número grande de professores se não há interesse de todos. Deve fazer a formação quem realmente tem interesse em se aperfeiçoar (Professora B).

Numa formação continuada, a participação geral pode atrapalhar o bom rendimento do grupo, mas não te impede de estar atento, de fazer, refazer e de querer melhorar a prática (Professora C).

Porque em alguns momentos há muitas conversas (Professora M).

É importante também, pois, todos participando da formação, teremos cultura de formação continuada elevando a qualidade de ensino. (Professora P).

De acordo com os relatos, há duas posições distintas: professores que defendem que a constituição de pequenos grupos de estudos proporciona um melhor aproveitamento para a formação, e professores que defendem que a participação geral enriquece e eleva a qualidade da formação.

Conforme relatam as professoras A, B, C e M, a participação geral pode implicar uma iniciativa forçada de participação descomprometida diante do real sentido da formação, gerando conversas paralelas e falta de interesse. Por outro lado, iniciativas próprias dos professores podem configurar um melhor aproveitamento da formação.

Outrossim, trazemos a seguinte ideia quanto à participação geral dos professores nos cursos: a promoção de formações como via de discussão entre os pares pode ser estabelecida como uma forma ou estratégia que permite o entrosamento dos professores nos diferentes níveis de experiência e de ensino, com o objetivo de discutir e aprimorar processos de ensino e aprendizagem.

- A gestão do tempo destinado aos trabalhos

A gestão do tempo destinado para a formação foi o segundo aspecto de menor importância pontuado pelos professores. Registramos alguns relatos:

O tempo não é tão importante, pois o primordial ao se fazer o curso deve ser ter disponibilidade de tempo, seja na hora do trabalho ou não (Professora D).

O tempo deve ser adequado ao curso e às atividades propostas (Professora J).

Muitas vezes o tempo é curto para o desenvolvimento da atividade e a troca de experiências (Professora I).

Muitas vezes, a gestão do tempo nos cursos de formação impede ou dificulta a escolha ou o êxito de um programa de formação continuada. Segundo o relatório final de formação continuada (Gatti et al., 2011), a escolha dos cursos de formação de curta duração revela a opção frequente entre os professores e as secretarias municipais e estaduais brasileiras.

Considerações finais

Analisando os resultados, percebemos que os conhecimentos didáticos e pedagógicos sobre o conteúdo de TI eram incertos e precários; que a formação possibilitou atitudes mais seguras das práticas pedagógicas sobre o conteúdo de TI; que a reflexão sobre a prática permitiu aos professores a (re)construção e ressignificação dos conhecimentos teóricos e práticos sobre o bloco de conteúdo em estudo; que o conhecimento profissional deriva da integração entre teoria e prática; que as experiências vivenciadas servem como ponto de partida para reflexões sobre as práticas pedagógicas; que possuir conhecimentos do conteúdo e conhecimentos pedagógicos sobre o que se ensina dependerá da pessoa do professor e de seu envolvimento intencional; que o desenvolvimento pessoal e profissional emerge da transição entre a zona de conforto e a zona de risco; e que os aspectos significativos dos conhecimentos matemáticos no que se refere ao bloco de conteúdos de TI foram resultantes do trabalho de grupo de estudos entre os professores num processo colaborativo de reflexões sobre a prática.

Ao tecer diferentes questões sobre a formação, realizamos também reflexões com o objetivo de fortalecer e aprimorar as ações de formação por parte das políticas públicas. Entre as reflexões, destacamos: que exista um planejamento que contemple a formação continuada de qualidade para os professores dos anos iniciais, com carga horária apropriada, para que a maioria dos professores possa realizá-la em serviço; que as práticas pedagógicas sejam discutidas entre os pares, num processo reflexivo que leve em conta os saberes e as experiências dos professores; que as formações não sejam apenas pontuais e desvinculadas da realidade da escola; que se crie a cultura de formação por meio de políticas públicas e que os mecanismos e instrumentos de formação estejam alicerçados na reflexão sobre a prática e na ampliação de conceitos e fundamentados na teoria que sustenta o trabalho educativo.

Acreditamos que o programa Pró-Letramento atingiu seus objetivos, pois, além de atualizar e instrumentalizar os professores, produziu efeitos positivos nas práticas de ensino e aprendizagem da matemática sobre o conteúdo de TI. Promoveu atitudes equilibradas entre a teoria e a metodologia de ensino e, principalmente, fundamentou seus estudos nas experiências e no saber acumulado para o enfrentamento dos desafios cotidianos.

Sendo assim, a pesquisa constatou por parte dos professores cursistas a aprovação expressiva do Pró-Letramento, oferecido pelo MEC, pois segundo eles a proposta de formação está bem estruturada, o material instrucional

bem diversificado e, além disso, o programa oferece material sugestivo para a prática pedagógica, a fim de promover um ensino efetivo e de qualidade.

Os professores participantes do programa Pró-Letramento vivenciaram uma formação por meio de grupo de estudos colaborativo, em que tiveram a oportunidade de construir e reconstruir suas concepções sobre a formação de professores. Para tanto, é primordial que cada professor esteja aberto a novas ideias, ciente de que não existe verdade absoluta e de que precisa rever suas ações constantemente, concebendo a própria formação como um dos componentes entre outros setores e áreas de mudança.

Acreditamos que essas informações sejam importantes para subsidiar o fortalecimento de novos paradigmas de formação continuada capazes de propiciar o aprimoramento pessoal e profissional dos professores e melhorar a qualidade da educação oferecida pelas redes públicas de ensino.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática*. Brasília, DF: SEF/MEC, 1997. 142 p.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pró-letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: matemática*. Brasília, DF: SEF/MEC, 2008.

CHACÓN, I. M. G. *Matemática emocional: os afetos na aprendizagem matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

FIorentini, D. Alguns modos de ver e conceber o ensino da matemática no Brasil. *Zetetike*, Campinas, v. 3, n. 4, p. 1-37, 1995.

FIorentini, D. A.; NACARATO, A. M. (Org.) *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática: investigando e teorizando a partir de prática*. São Paulo: Musa, 2005.

FIorentini, D. A. A pesquisa e as práticas de formação de professores de Matemática em face as políticas públicas no Brasil. *Bolema*, Rio Claro, v. 21, n. 29, 2008.

FIorentini, D.; LORENZATO, S. *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. et al. *Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros: relatório final*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011. Disponível em: <www.fvc.org.br/estudos>. Acesso em: 23 jul. 2011.

HERNANDEZ, F. A importância de saber como os docentes aprendem. *Pátio Revista Pedagógica*, Porto Alegre, fev./abr. 1998.

IMBERNÓN, F. *La formación del profesorado*. Buenos Aires: Paidós, 1994.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JUSTO, J. C. R. *Resolução de problemas matemáticos aditivos: possibilidades da ação docente*. 2009. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

LOPES, C. A. E. Os desafios para educação estatística no currículo de Matemática. In: LOPES, C. A. E.; COUTINHO, C. Q. S.; ALMOULOU, S. A. (Org.). *Estudos e reflexões em educação estatística*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 47-64.

LOPES, C. E.; CARVALHO, C. Literacia estatística na educação básica. In: NACARATO, A. M.; LOPES C. E. (Org.). *Escritas e leituras na educação matemática*. São Paulo: Autêntica, 2005. p. 77-92.

NACARATO, A. M.; LOPES, C. A. E. (Org.). *Escritas e leituras na educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna, 2004.

PENTEADO, M. G. Novos atores, novos cenários: discutindo a inserção dos computadores na profissão docente. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). *Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Washington, DC, v. 15, n. 2, p. 4-14, Feb. 1986.

SKOVSMOSE, O. *Desafios da educação matemática crítica*. São Paulo: Papirus, 2008.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação inicial*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Neura Maria De Rossi Giusti, doutoranda em Ensino de Ciências e Matemática na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), é professora na Educação Básica, com experiência há mais de 25 anos no ensino público e desenvolve atividades, na área técnica de programas e projetos, na Secretaria Municipal de Educação de Vacaria, Rio Grande do Sul, RS, Brasil.
neurajusti@ibest.com.br

Jutta Cornelia Reuwsaat Justo, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática e do Curso de Pedagogia da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), Canoas, Rio Grande do Sul, RS, Brasil.
jcrjusto@gmail.com

Recebido em 28 de abril de 2013.

Aprovado em 3 de dezembro de 2013.

Sujeito, educação e o trabalho com a Língua Portuguesa na escola básica*

Tânia Guedes Magalhães

Lucia Furtado de Mendonça Cyranka

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/304812685>

Resumo

Este trabalho aborda as concepções de sujeito e educação no âmbito do ensino de Língua Portuguesa na educação básica. Retomamos as palavras de Bakhtin (2006), que enfatiza o lugar e a participação do indivíduo no processo de sua constituição como ser social, sujeito às forças exteriores que sobre ele atuam em diferentes níveis e em variadas proporções, capazes de influenciar na sua constituição como membro da comunidade na qual deixa sua marca. Na enunciação, o sujeito está imerso em uma situação social, necessitando, então, adaptar-se ao contexto imediato e aos interlocutores para interagir por meio da linguagem. Nesse sentido, são os gêneros textuais/discursivos que tornam a comunicação humana possível, como formações sócio-históricas firmadas pela interação social. Um ensino que pretende fazer com que o aluno seja capaz de interagir com o outro por meio da oralidade e da escrita deve tomar como objeto tais gêneros para o desenvolvimento da competência discursiva em situações reais. Aí está o verdadeiro sentido de ensinar: fazer com que o aluno seja capaz de interferir na busca de sentidos, tornando-se agente de sua própria história.

Palavras-chave: sujeito; concepção de linguagem; ensino de Língua Portuguesa; gêneros textuais.

* Este trabalho foi apresentado oralmente em sessão de discussão entre grupos de pesquisa da Semana de Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e, por isso, faz menção, em sua introdução, ao Grupo de Pesquisa citado.

Abstract

Subject, education, and work with the Portuguese Language in basic education

This study approaches the conceptions of subject and education in relation to Portuguese language teaching in basic education. We revisit Bakhtin (2006), who emphasizes the individual's position and participation in their process of constitution as a social being, subject to external forces that act on them in different levels and in varied proportions. These forces are capable of influencing their constitution as a member of the community in which they leave their mark. In the enunciation, the subject is immersed in a social situation. He/she then needs to adapt himself/herself to the immediate context and to interlocutors, in order to interact via language. In this sense, text/discursive genres – as social-historical formations established by social interaction – are the mechanisms through which communication is made possible. A student-interaction-based instruction through oral and writing skills should take such genres as objects in fostering the development of discourse competence in real situations. There lies the true core of teaching: constructing students' capability of interfering in the pursuit of meanings, which would make them become agents of their own history.

Keywords: subject; language conception; Portuguese teaching; text genres.

Introdução¹

O Grupo Fale (Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino) desenvolve, desde 2004, pesquisas na área de ensino de linguagem. Está alocado no Neel (Núcleo de Educação e Estudos em Linguagens) – antigo Nupel² –, da Faculdade de Educação da UFJF.

Inicialmente, em função de estudos e discussões sobre as dificuldades enfrentadas atualmente por professores de Língua Portuguesa na escola pública, o grupo foi movido a investigar temas relativos à formação e à atuação dos professores de linguagem do ensino fundamental inicial e final e ensino médio. Diante das críticas e transformações pelas quais o ensino de Língua Portuguesa passou nas últimas três décadas, as pesquisadoras integrantes do grupo empenharam-se em investigar quais seriam as principais lacunas na formação docente e, diante disso, que tipo de atuação poderia ocorrer para mudar essa realidade. Como consequência, o primeiro projeto de pesquisa investigou quais concepções de linguagem os professores adotavam para o trabalho escolar com a língua materna, quais práticas realizavam na escola com a leitura, a escrita, a gramática, a oralidade e os dialetos populares e como realizavam o trabalho com a diversidade na escola. Os resultados revelaram uma amostra de como estava

¹ Esta introdução foi publicada no volume especial "Linguagem na escola" da Revista Educação em Foco (vol. 16); aqui está apresentada com algumas modificações.

² Nupel (Núcleo de Pesquisa e Ensino em Linguagem).

o ensino de Língua Portuguesa em Juiz de Fora e como se poderia propor ações para colaborar com a prática de professores.³

Daí em diante, movidas por muitas questões oriundas da primeira pesquisa, foram agregadas novas pesquisadoras e iniciadas novas investigações. Concomitante a isso, o grupo começou a desenvolver projetos de extensão e treinamento profissional, além de outras pesquisas financiadas pela UFJF e por agências como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), de forma a colocar em prática as ações que intervêm justamente nas maiores dificuldades da escola pública atual: o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita. Nesse âmbito, atuam bolsistas dos cursos de Letras e Pedagogia, orientados por professores da UFJF, fator que contribui não só para a melhoria na educação, como também para a formação desses alunos de graduação.

Hoje, o grupo conta com sete pesquisadores e quatro colaboradores, sendo sete do quadro da UFJF (Colégio de Aplicação João XXIII e Faculdade de Educação – Faced) e quatro de instituições públicas e particulares de Juiz de Fora e cidades vizinhas.

Os temas mais investigados constituem aqueles referentes ao trabalho escolar com a língua materna. Durante esses nove anos, foram desenvolvidos projetos de pesquisa, extensão e treinamento profissional na área de formação de professores alfabetizadores, leitura e escrita na escola de ensino fundamental e médio, oralidade no ensino de Língua Portuguesa, gêneros textuais/discursivos, dificuldades de aprendizagem no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita, desenvolvimento do léxico infantil e sociolinguística na sala de aula. Boa parte dessas ações de treinamento, extensão e pesquisa vem sendo realizada nas escolas das redes de ensino de Juiz de Fora.

Como se vê, esse grupo se forma como um todo que tenta contribuir, na sua abrangência temática, para uma melhoria do trabalho com a linguagem, leitura, escrita e literatura, na tentativa de participar mais ativamente de projetos inseridos na escola, não só na intervenção com alunos mas também na formação continuada de professores.

Na realização de nossos trabalhos, assumimos, como princípio norteador, uma concepção de sujeito e uma concepção de ensino de língua que embasam a reflexão linguística na escola, que apresentaremos neste artigo em duas seções. Na terceira seção, exploramos a importância dos gêneros textuais/discursivos para o ensino e, por fim, fazemos algumas considerações finais.

Concepção de sujeito

Ponto de partida fundamental para uma reflexão sobre o trabalho escolar com a língua materna, no nosso caso, o português, é a concepção de sujeito aprendente, isto é, o aluno como alvo da ação educativa do professor e da escola. Sobre esse tema, muitas são as escolhas

³ Parte dessas informações está publicada em Calderano e Lopes (2006).

epistemológicas já elaboradas segundo diferentes correntes de teorias filosóficas, psicopedagógicas e sociológicas ao longo da constituição da história da educação no mundo ocidental. Todas as propostas dessa natureza buscam compreender o lugar e a participação do indivíduo no processo de sua constituição como ser social, sujeito às forças exteriores que sobre ele atuam em diferentes níveis e em variadas proporções, capazes de influenciar na sua constituição como membro da comunidade onde atua e na qual deixa sua marca.

Para a proposta de reflexão inspiramo-nos, no presente trabalho, na concepção bakhtiniana de sujeito que se constitui pela linguagem (Bakhtin, 2006) e nas implicações da análise empreendida por Foucault (2004) relativamente à construção do pensamento moderno, denominada microfísica do poder. Bakhtin (2006) assenta na linguagem o princípio da constituição do sujeito, reconhecendo na comunicação verbal o despertar de sua consciência. Sobre isso, ele assim se expressa:

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (Bakhtin, 2006 p. 111).

Foucault (2004) acentua, portanto, a impossibilidade de existência da linguagem fora dos contextos sociais imediatos de tal forma que radicaliza a importância da interação na constituição do sujeito ao afirmar: “Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a *atividade mental*, que a modela e determina sua orientação” (Foucault, 2004, p. 116).

Para esse filósofo da linguagem, a organização de toda atividade mental do indivíduo se assenta, portanto, no processo de interação social. Nesse caso, mesmo o monólogo, a reflexão interior, só pode ser interpretado como tendo em vista “[...] um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.” (Foucault, 2004, p. 117).

É, pois, esse *auditório social* que fornece ao indivíduo a atmosfera para a construção de suas motivações, seu impulso interior para a expressão etc. Ele explica ainda:

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (Foucault, 2004, p. 117).

Isso significa que devemos compreender o silêncio não como ausência de palavra, mas como um episódio de fértil construção de sentido. Bakhtin distingue dois momentos desse processo: *atividade mental do*

eu e atividade mental do nós. Quanto mais próxima do polo do eu, mais tendente à autoeliminação é a atividade mental. Ao contrário, a atividade do nós possibilita o crescimento do grau de consciência do sujeito, que é diretamente proporcional à firmeza e estabilidade da orientação social. Ele explica: "Quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior" (Foucault, 2004, p. 119).

Está aí colocada, com toda clareza, a necessidade de se investir, quando se trata do processo de educação, no tratamento adequado da linguagem como lugar de constituição do sujeito. Nesse sentido, é fundamental uma reflexão sobre a orientação tradicionalmente dada ao trabalho escolar com a linguagem, seja nas aulas de português, seja nas das outras disciplinas, pois todas a utilizam como ferramenta indispensável na construção do conhecimento, sendo, portanto, a aprendizagem resultante do processo de interação pela linguagem. Sobre essa questão, nos deteremos mais à frente.

Tudo isso nos leva a considerar a relevância do diálogo, da aceitação do outro, da importância devida à democrática atitude de se considerar a palavra do outro como lugar de construção de sentido. Orlandi (1987), estudando as relações do sujeito com as redes de sentido na construção do seu dizer, propõe a possibilidade de existência de três tipos de discurso: o autoritário, o lúdico e o polêmico. Reconhece-se o discurso pedagógico como do tipo autoritário que em nada incorpora a participação do aluno na construção do conhecimento do objeto e que permanece centrado no ponto de vista do professor, na ausência de explicitações necessárias para a apresentação do referente, resultando em simples imposição: é porque é. Parece estar aí compreendida uma questão ideológica de grande importância no mundo moderno, a constituição da chamada sociedade disciplinar, considerada não simplesmente como sinônimo de organização para o trabalho, mas como parte do que Foucault (2004) denomina microfísica do poder. Cyranka (2005), refletindo sobre o mesmo contexto, lembra a pergunta de Foucault a propósito dos métodos disciplinares e dos processos de exame: "Devemos ainda nos admirar que a prisão se pareça com as fábricas, com as escolas, com os quartéis, com os hospitais, e todos se pareçam com as prisões?" (Foucault, 2004, p. 187).

Essa questão implica, sem dúvida, outra fundamental nas relações escolares, a expressão do poder, presente no discurso pedagógico autoritário ao qual nos referimos anteriormente. Tratando desse tipo de discurso, Cyranka (2005) explica:

Isso porque, ao contrário do que se supõe, produz-se, frequentemente na escola, um discurso cuja fonte de sentido não está no sujeito que o constrói, mas muito longe, noutros dizeres, provindos de outros lugares sociais, lá onde se instala a luta pela manutenção do poder. Essas vozes ressoam no discurso do professor, naquilo que ele diz e faz com seus alunos. Ainda que não se sinta satisfeito com os resultados de sua ação, tanto que promove uma crítica frequentemente lúcida desses resultados, o deslocamento que consegue promover para melhorar o produto de seu

trabalho é ainda muito pequeno, porque ele está inserido nesse sistema de forças produtoras de sentidos, acima aludido, dos quais dificilmente se dá conta. (Cyranka, 2005, p. 93).

Tal situação resulta no embate entre forças que são, afinal, o espaço da constituição de subjetividades. Nesse sentido, Ferrari (2010, p. 10) lembra: "Para Foucault, o ponto mais intenso da vida está neste encontro entre poder e resistência". E mais à frente: "Poder e resistência fazem parte de um mesmo jogo de constituição das subjetividades e dos sujeitos, estão presentes nos processos de subjetivação" (Ferrari, 2010, p. 10).

Na sala de aula de Língua Portuguesa esses embates são produzidos, frequentemente, pelo distanciamento entre o saber do aluno – como usuário comum de sua língua materna, fonte da constituição de sua identidade, sendo ele, portanto, sujeito constituído na e pela linguagem – e um outro saber linguístico que o professor lhe oferece, distinto do seu próprio. Conseguir transitar por esse território minado por essas diferentes posições geradoras de enfrentamento, mas que podem constituir oportunidade de construção do sujeito, é um desafio.

Examinaremos, a seguir, duas questões que têm sido tratadas a partir das reflexões bakhtinianas e acolhidas pela linguística aplicada ao ensino de línguas nas escolas. Ambas delineiam propostas didáticas que tornam possível transformar o trabalho escolar com a linguagem numa atividade de construção de conhecimento e não de opressão; de libertação e construção de autonomia mais do que de imposição de um saber pouco significativo para quem o recebe.

Na primeira delas, trataremos da concepção de linguagem, procurando evidenciar o quanto os diferentes modos de conceber essa faculdade humana podem determinar práticas escolares equivocadas ou ações formadoras do sujeito; na segunda, desenvolveremos a proposta de adoção do trabalho escolar com a linguagem a partir dos gêneros textuais/discursivos, questão também desenvolvida por Bakhtin, o filósofo da linguagem que influiu decisivamente nos novos rumos da didática de ensino de línguas. Ambos os temas, como se verá, são de fundamental importância no conjunto das ações escolares e devem ser vistos como fundamentais não apenas no desenvolvimento de competências de uso da Língua Portuguesa – e mesmo na aprendizagem de outras disciplinas, sendo, portanto, uma questão interdisciplinar –, mas, sobretudo, no processo de formação do sujeito aprendente e na constituição da sua identidade.

Concepção de linguagem e ensino de Língua Portuguesa (LP)

Como vimos na primeira parte deste artigo, a linguagem é lugar de constituição do sujeito. Como consequência desse fato, é preciso refletir sobre uma concepção de linguagem que fundamente o ensino de língua na escola e que esteja compatível com a formação de tal sujeito nas sociedades contemporâneas. Trataremos aqui de abordar algumas concepções de

linguagem, segundo autores que têm contribuído para as pesquisas sobre ensino de língua.

Geraldi (1984), Travaglia (2000) e Koch (2002) abordam as concepções de linguagem aliadas ao ensino de Língua Portuguesa. Os autores apresentam fundamentalmente três concepções de linguagem: a) como expressão do pensamento; b) como instrumento de comunicação; e c) como processo de interação. Essas três concepções estão aliadas a três grandes correntes dos estudos linguísticos do século 20, e em cada uma delas está implícita uma ideologia.

A linguagem como expressão do pensamento está afinada aos ideais da gramática tradicional. Nessa concepção, temos como ideologia a representação do mundo por meio da linguagem, cuja principal função é refletir o pensamento do sujeito, desconsiderando seu meio social. Quando concebemos a linguagem como tal, podemos ser levados a crer que “pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (Travaglia, 2000, p. 21). Para Koch (2002), nessa concepção, temos um “sujeito psicológico”, individual, visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja captada pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada. Nesse sentido, desconsideram-se as questões sociais.

A segunda concepção (linguagem como ferramenta de comunicação) está relacionada aos estudos estruturalistas e à teoria da comunicação. A língua é considerada como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) por meio do qual se transmite alguma informação. Relacionando essa concepção ao sujeito, Koch (2002) esclarece que, concebendo a língua apenas como estrutura, temos um sujeito “assujeitado” pelo sistema, no sentido de que ele não é dono de seu discurso e de sua vontade: “sua consciência, quando existe, é produzida de fora e ele pode não saber o que faz e o que diz. Quem fala na verdade é um sujeito anônimo, social” (Koch, 2002, p. 14).

Já na terceira concepção, que está relacionada aos estudos da Linguística da Enunciação, da Pragmática, da Linguística Textual, da Sociolinguística, da Análise do Discurso, entre outras advindas após a década de 1960, é considerada como uma forma de interação: para além de conceber a linguagem como forma abstrata na mente do sujeito, ou como mensagem a ser transmitida por um código a outro sujeito, a linguagem é idealizada como um lugar de interação humana, no qual o sujeito que fala pratica ações, agindo no mundo e interagindo com a sociedade de forma geral via linguagem oral e escrita. Nesse sentido, a linguagem é considerada uma atividade, sendo possível agir pelo discurso com um objetivo específico em determinado contexto. Koch (2002) considera que, nesta concepção, o sujeito é uma entidade psicossocial, evidenciando seu caráter ativo. “É um sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro. Eu sou na medida em que interajo com o outro” (Bakhtin apud Koch, 2002, p. 15).

Consideramos que a linguagem como forma ou processo de interação é a concepção mais adequada para o ensino de Língua Portuguesa na escola, visto que, a partir dela, dá-se conta de um ensino produtivo de língua

materna, que analisa os aspectos discursivos da língua numa perspectiva do uso e da reflexão linguística nos diversos contextos sociais. Assim, conseguiremos atender à perspectiva de sujeito anteriormente apresentada: um sujeito que se constitui pela linguagem numa dada sociedade porque é autor de seu discurso.

Entretanto, ainda hoje, como vemos nas pesquisas recentes⁴, há a adoção de uma concepção inadequada, resultando daí um trabalho quase que exclusivo de metalinguagem, com memorização de regras e domínio da norma padrão, excluindo o desenvolvimento da competência discursiva do falante e a conscientização sobre a legitimidade dos dialetos sociais. Perdura, até hoje, entre grande parte dos professores⁵ de Língua Portuguesa, a ideia de que ensinar português é auxiliar os alunos a decorar regras para passar em concurso público e vestibular. Outros até fazem considerações sobre mudanças que ocorreram nas últimas décadas, evidenciando, principalmente, a existência do trabalho com textos, contudo, ainda se trata de um trabalho intuitivo⁶.

Como consequência da adoção de uma concepção de linguagem como interação, o texto – oral e escrito –, como materialização do discurso de um sujeito situado, torna-se o principal objeto de ensino. Assumir um trabalho contínuo de análise e produção de textos resulta em desenvolvimento de capacidades de linguagem para a efetiva participação social em contextos diversos. O desafio atual no ensino de Língua Portuguesa está em colocar o texto na base do ensino de língua, considerando seus aspectos linguísticos e discursivos, aliando seu estudo às questões de análise gramatical, às relações entre fala e escrita e ao conhecimento das variedades linguísticas e de seus usos sociais.

Como desdobramento da adoção dos gêneros textuais/discursivos como centrais nos programas e currículos de Língua Portuguesa, poderemos, então, refletir sobre um ensino de gramática alicerçado nos usos da língua, ressaltando o lugar da leitura e da escrita no desenvolvimento de competências que atendam a todos os sujeitos. Isso significa ampliar as habilidades que os alunos trazem de seu meio para a escola.

⁴ Referimo-nos à pesquisa realizada pelo Grupo Fale, intitulada "Gêneros textuais e ensino: entraves e perspectivas".

⁵ Quanto às afirmações feitas aqui sobre professores, fazemos referência a entrevistas gravadas recentemente no projeto de pesquisa "Gêneros textuais e ensino: uma pesquisa com professores de língua portuguesa".

⁶ Na pesquisa de Lemos e Mendes (2007), percebemos que os professores escolhem temas para trabalhar textos em sala de aula (como Dia das Mães, Olimpíadas, drogas, sexualidade). Nesse sentido, não escolhem textos para desenvolver a capacidade de argumentar, de narrar etc.

Gêneros textuais/discursivos e ensino de LP

Para abordar os gêneros do discurso, necessário se faz perpassar alguns conceitos fundamentais à compreensão desse tema. Bakhtin (2006), baseado numa visão de língua como interação, afirma que a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, nós criamos um socialmente definido em nossa mente. Portanto, não há interlocutor abstrato. Como consequência, propõe a enunciação dialógica, visto que toda palavra comporta duas faces. Conforme afirmamos na primeira parte deste artigo, a palavra é determinada tanto pelo fato de proceder de alguém como pelo fato de se dirigir para alguém. Constitui, então, o produto da interação do locutor e do ouvinte. A enunciação é dialógica porque toda palavra serve de expressão – um em

relação ao outro. É por meio dela que um indivíduo se define em relação ao outro, ou seja, em relação à coletividade.

De acordo com o autor, tanto a atividade mental (o conteúdo a exprimir) quanto a objetivação externa (a enunciação) situam-se em território social. E quando a atividade mental se realiza sob a forma de enunciação, submete-se a uma orientação social, uma vez que se adapta ao contexto social imediato do ato de fala e aos interlocutores concretos. Dessa forma, a linguagem nasce no social, depois é internalizada e, conseqüentemente, expressa socialmente. Como consequência dessa visão de linguagem situada no social, Bakhtin teceu importantes considerações sobre gêneros do discurso. Para ele, as esferas de comunicação humana estão sempre relacionadas à utilização da língua, via enunciados concretos. Cada enunciado reflete as condições específicas e as finalidades das esferas de atividade humana.

Gênero do discurso, para Bakhtin, são os tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados por essas esferas de utilização da língua. As esferas de comunicação constituem dois grandes grupos: esferas do cotidiano (familiares, íntimas, comunitárias) e as esferas do sistema ideológico, constituído (da ciência, da arte, da religião, da política, da imprensa etc.), que comportam os discursos. Os gêneros – que são formas cristalizadas historicamente nas práticas sociais – constituem-se por três elementos básicos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. A variedade de gêneros é infinita, uma vez que cada esfera comporta um conjunto de gêneros que se expande à medida que tal esfera se complexifica. Na verdade, o que caracteriza o gênero é o uso social que se faz dele: as finalidades das esferas de comunicação determinam os três elementos que o constituem.

Assim, os gêneros, que são modelos e comuns a todos os indivíduos, fazem a mediação entre as práticas sociais e as atividades de linguagem dos indivíduos. Nesse sentido, Bakhtin (2006, p. 124) afirma que o estudo da linguagem deve ficar em torno das formas e dos tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.

Se, de acordo com Bakhtin, são os gêneros que tornam a comunicação humana possível, concluímos que um ensino que pretenda fazer com que o aluno seja capaz de interagir com o outro por meio da oralidade e da escrita deve tomar como objeto tais gêneros, que permitirão aos alunos ler e ouvir compreendendo, falar e escrever com objetivos definidos em situações comunicativas concretas; ou seja, desenvolver a competência discursiva que será utilizada eficazmente em situações reais.

Nas escolas, é preciso que se conheçam, estudem e apreendam os gêneros, por meios de atividades sistematizadas, já que

quanto melhor dominamos os gêneros, tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação (Bakhtin, 2010, p. 285).

Nessa direção, importante contribuição diz respeito à proposta de Schneuwly e Dolz (2004), que se preocuparam com a transposição didática dos gêneros, inspirados numa concepção bakhtiniana de linguagem e vygotskyana de aprendizagem. Para os autores, o ensino de linguagem, priorizando a comunicação dos alunos, deve

prepará-los para dominar a língua em situações variadas; desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntário, favorecendo estratégias de autorregulação e construir uma representação das atividades escritas e faladas em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração. (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 49)

Segundo esses autores, “[...] é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 52). Desse modo, o desenvolvimento da linguagem se dá por intermédio da exploração das propriedades temáticas, formais e estilísticas comuns e recorrentes nos textos. Incluem-se aí os gêneros orais, devendo a escola tratar como objeto de ensino-aprendizagem a fala pública, nas capacidades de escuta e produção de textos orais.

Os gêneros são megainstrumentos, pois funcionam não apenas como textos que circulam socialmente, mas também como objeto de ensino. Assim, afirmam que a apropriação, pelos alunos, das diferentes dimensões da linguagem ocorre por meio das sequências didáticas (SD) nas práticas escolares. As SD são um conjunto de atividades organizadas sistematicamente em torno de um gênero, planejadas para ensinar um conteúdo específico. Cada etapa permite ao aluno dominar práticas de linguagem tipificadas, cujas características se dão a partir de um modelo didático do gênero escolhido para abordar em sala. As SD conferem ao ensino um caráter organizador, uma vez que permitem ao professor acompanhar e orientar o aluno a ler, escrever, falar e ouvir, explorando as características linguísticas e discursivas dos diversos gêneros estudados.

Consoante Pasquier e Dolz (1996), devemos adotar uma diversidade de textos no estudo sistemático dos gêneros via SD, uma vez que eles são formados por características linguísticas bem precisas e diversas. Ou seja, no desenvolvimento de competências de uso da língua, os textos apresentam-se compostos por sequências tipológicas narrativas, argumentativas, descritivas, instrucionais etc. e, por isso, devemos ensiná-las com estratégias de ensino diferenciadas, considerando seus contextos de circulação social. Sendo assim, devem ser relacionados aos textos conteúdos gramaticais/discursivos próprios de tais sequências (como os tempos verbais, os conectores, a paragrafação etc., que são peculiares a cada tipologia).

Outro aspecto importante ressaltado por Pasquier e Dolz (1996) diz respeito à utilização de textos reais⁷, ou seja, textos autênticos que circulam fora da escola, retirados de jornais, revistas, *blogs* e outros suportes, em vez de trechos adaptados nos livros didáticos ou textos artificiais criados com a função didática de ensinar a ler e a escrever. Dessa forma, conseguiremos

⁷ O termo usado pelos autores é “textos sociais” (Pasquier; Dolz, 199 p. 7).

fazer com que os alunos compreendam o contexto discursivo, tanto para a recepção quanto para a produção oral e escrita, porquanto considerar as características discursivas (interlocutores, contexto de circulação, objetivo comunicativo) é fundamental para os aprendizes adequarem seus textos às situações em que são colocados para interagir por meio da linguagem.

A partir da publicação dos PCN na década de 1980 – e na década seguinte até a atualidade, com a intensa produção de currículos e programas pelas secretarias de educação municipais e estaduais – uma dúvida permeou os meios escolares e acadêmicos: que gêneros eleger para o ensino? Quanto a isso, Marcuschi (2008) esclarece que

é de se indagar se há gêneros textuais ideais para o ensino de língua. Tudo indica que a resposta seja não. Mas é provável que se possam identificar gêneros com dificuldades progressivas, do nível menos formal ao mais formal, do mais privado ao mais público e assim por diante. (Marcuschi 2008, p. 207)

Mais uma vez, é preciso afirmar que devemos escolher aqueles textos que circulam socialmente, que sejam relevantes para determinada comunidade e, principalmente, que façam com que os alunos avancem progressivamente na capacidade de argumentar, de narrar, de descrever etc., de sorte que, ao longo da escolarização, não se deve abordar apenas um gênero e uma tipologia, mas uma diversidade. As características das sequências tipológicas abordadas serão, durante os anos seguintes, retomadas, consolidadas e aperfeiçoadas, de modo que o aluno apreenda as diversas dimensões textuais estudadas, percorrendo das estruturas mais simples às mais complexas.

Considerações finais

As reflexões até aqui apresentadas apontam, como se vê, para a necessidade de o professor e os agentes escolares, em geral, trabalharem de forma a levar os alunos a se reconhecerem como sujeitos aprendentes, no que se refere ao objetivo de levá-los a desenvolverem sua competência de uso da Língua Portuguesa. Nesse sentido, agem a partir do conhecimento que já possuem e que vão desenvolvendo, sob a orientação do professor e da escola, enquanto atuam na sociedade, nos seus grupos de relacionamento. Seu universo se amplia pouco a pouco, mas é com as informações que vão adquirindo nas interações, dentro e fora da escola, que eles interiorizam, cada vez mais, a língua como objeto de construção da sua subjetividade.

Paulo Freire (1992), tratando da questão relativa ao processo de alfabetização, afirma que o que se pretende é

[...] estimular a capacidade crítica dos alfabetizados enquanto sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido. E exatamente a experiência sistemática desta relação que é importante. A relação do sujeito que procura conhecer com o objeto a ser conhecido. Relação

que inexistente toda vez que, na prática, o alfabetizando é tomado como paciente do processo, puro recipiente da palavra do alfabetizador. Neste caso, então, não diz a sua palavra. (Freire, 1992, p. 44).

Como se vê, o que esse eminente pedagogo reivindica aqui é a necessidade de a escola preservar, no aluno, sua autonomia e sua capacidade de se reconhecer no objeto de ensino. O trabalho escolar de desenvolvimento de competências de uso da língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita, a partir da concepção da linguagem como interação, possibilita que o aluno aprenda sem se sentir pressionado. Nesse caso, ampliar competências constitui libertação, não opressão. O erro, nesse caso, não é objeto de punição, mas oportunidade de refletir e avançar.

O trabalho com os gêneros textuais/discursivos, por outro lado, como se viu, constitui uma demonstração de que a escola e o professor compreendem não ser possível levar o aluno a construir sua identidade sem que ele seja capaz de agir pela linguagem nas diferentes instâncias sociais que a vida lhe exigir. Dominar um gênero significa ser capaz de atuar mais livremente no processo de interação social que o requer como instrumento de ação sobre a realidade.

Reconhecemos aí o verdadeiro sentido de ensinar: fazer com que o aluno seja capaz de interferir na busca de outros sentidos em relação ao que ficou tradicionalmente determinado e, dessa forma, se tornar agente de sua própria história. Significa deslocar-se de sua posição tradicional de aluno-ouvinte para a de aluno-autor, construtor de sua identidade.

O trabalho com a Língua Portuguesa na escola, infelizmente, tem ainda se ressentido da ausência dessas reflexões. Nossas ações, por isso mesmo, têm sido direcionadas para que essas e outras propostas do mesmo teor passem a ser incorporadas ao discurso e à prática pedagógica. Caminhando nessa direção, estaremos trabalhando para desvincular da escola a imagem de instituição opressora, de produção em série, castradora, acolhedora de patologias, e transformá-la no lugar de libertação, de construção da autonomia, de formação do sujeito capaz de construir sua felicidade e colaborar para tornar feliz a sociedade que o acolhe.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CALDERANO, M. A.; LOPES, P. R. C. (Org.). *Formação de professores no mundo contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas*. Juiz de Fora: EDUFJF, 2006.

CYRANKA, L. F. M. O discurso do professor: exercício do poder? *Duc in altum*, Muriaé, v. 5, n. 1, p. 93-113, 2005.

CYRANKA, L. F.; SCAFUTTO, M. L.; MAGALHÃES, T. G. Variação, gramática, oralidade: contribuições da linguística para a prática do professor de português. In: CALDERANO, Maria da Assunção; LOPES, P. R. C. *Formação de professores no mundo contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006.

FERRARI, A. Apresentação: sujeitos, subjetividades e educação. In: FERRARI, A(Org.). *Sujeitos, subjetividades e educação*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, p. 7-18, 2010.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 27. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Tradução Raquel Ramallete. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GERALDI, J. V. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Contexto: 2002.

LEMONS, A. C.; MENDES, S. D. Gêneros textuais: reflexões e ensino. In: CONGRESSO DE LETRAS DO CES/JF, 1., 2007. Juiz de Fora. *Anais...* Juiz de Fora: UFJF, 2007. 1 CD-ROM.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. Rio de Janeiro: Parábola, 2008.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y educación: revista de teoría, investigación y práctica*, Logroño, n. 2, p. 31-41, 1996.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização: Roxane Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

Tânia Guedes Magalhães, doutora em Letras – Estudos Linguísticos – pela Universidade Federal Fluminense (UFF), é professora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), integrante do Grupo de Pesquisa Fale – Formação de Professores, Alfabetização, Linguagem e Ensino, Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

tania.magalhaes@ufjf.edu.br

Lucia Furtado de Mendonça Cyranka, doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF), é professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, Minas Gerais, Brasil.

Recebido em 2 de agosto de 2013.

Revisado em 20 de janeiro de 2014.

Aprovado em 3 de setembro de 2014.

Perfil, concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe

Cláudia da Mota Darós Parente

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/304612686>

Resumo

Analisa alguns aspectos da organização da escolarização em multisséries, tomando-se como referência o Estado de Sergipe e descrevendo o perfil, as concepções e as práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas. Os dados apresentados são decorrentes da análise estatística de informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e de pesquisas realizadas com professores de escolas públicas de Sergipe. A pesquisa mostrou que a organização da escolarização em multisséries possui diferentes formas e tem como pressuposto central a junção de anos/séries, desconsiderando o elemento idade e inibindo uma possível intervenção pedagógica decorrente da diversidade de sujeitos e tempos de vida. Por isso, é preciso que os professores tenham um olhar mais atento aos sujeitos do campo e construam uma intervenção pedagógica que ultrapasse os aspectos administrativos de enturmação. A análise das concepções e das práticas de professores que atuam em

turmas multisseriadas evidenciou que o trabalho docente está engessado por determinações externas e por barreiras administrativas, inibindo novas reflexões e práticas que rompam com as lógicas tradicionais da seriação, permeadas de elementos excludentes. O artigo pretende contribuir para a disseminação de reflexões e políticas na área da educação do campo, sobretudo em escolas que possuem organização da escolarização em multisséries.

Palavras-chave: multisseriação; educação do campo; prática pedagógica.

Abstract

Profile, conceptions and pedagogical practices of teachers working in multigrade classes of public schools in Sergipe

This article examines some aspects of the organization of multigrade schooling, taking as reference the state of Sergipe. It describes the profile, the conceptions and pedagogical practices of teachers working in multigrade classes in public schools. The data presented result from a statistical analysis of information collected by Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) and from researches realized with public school teachers of Sergipe. The research has shown that the organization of multigrade schooling has different patterns and its central premise is the junction of years/grades, disregarding the age factor and inhibiting a possible pedagogical intervention, which considers the diversity of subjects and their lifetime. Therefore, it is necessary that teachers have a closer look at subjects of education in rural areas and build an educational intervention that goes beyond administrative aspects of formation of classes. The analysis of conceptions and practices of the teachers working in multigrade classes showed that the teaching work is obstructed by external determinations and by administrative barriers, inhibiting new reflections and practices that break up with the traditional logic of grades, permeated of excluding elements. The article aims to contribute to the dissemination of reflections and policies in the area of country education, especially for schools organized by multigrade schooling.

Keywords: multigrade teaching; country education; pedagogical practice.

¹ Os tempos escolares podem ser didaticamente divididos em: tempos de escola, tempos de formação/escolarização e tempos na escola (Parente, 2006). Diante dessa divisão, a multisseriação pode ser entendida como uma das várias formas de organização da escolarização.

Introdução

A multisseriação é uma forma de organização da escolarização¹ previamente determinada pelos sistemas de ensino e cujo formato interfere nas práticas pedagógicas dos professores. Portanto, o questionamento

central do presente trabalho é: diante do formato multisseriado previamente determinado, como os professores – que possuem perfil e concepções específicas acerca da multisseriação – elaboram, organizam, planejam e desenvolvem suas práticas pedagógicas, reproduzindo ou rompendo no todo ou em parte com as lógicas pré-existentes?

O presente estudo oferece contribuição ao estado da arte da educação do campo, área que vem se ampliando nos últimos anos, principalmente em função do fortalecimento do movimento Por uma Educação do Campo, surgido na década de 1990 (Arroyo; Caldart; Molina, 2009; Cavalcante, 2010; Molina; Jesus, 2004). No entanto, diante da ampliação de pesquisas e políticas para a área rural, as concepções em torno da política e da prática em contextos de escolarização multisseriada nem sempre foram unânimes e, muitas vezes, acentuaram as adversidades presentes na educação do campo. A pura e simples rejeição ao formato multisseriado, ao invés de contribuir para a educação do campo, do ponto de vista político-pedagógico, oferece espaço para que muitas práticas escolares excludentes, existentes no contexto urbano, sejam reproduzidas na área rural. Por outro lado, essa rejeição também inibe a difusão de práticas pedagógicas alternativas que surgem cotidianamente nas escolas do campo, silenciadas diante da simples negação da multisseriação. Pode-se negar a multisseriação como opção político-financeira e pedagógica, mas não se deve esquecer de que as práticas desenvolvidas em ambientes multisseriados não são de uma única ordem. Assim como em muitos contextos de organização seriada, alternativas, rompimentos e transgressões surgem em virtude de se considerar outros elementos *a priori* (diferentes do elemento “série”).

Apesar disso, é possível encontrar estudos, pesquisas e relatos de experiências sobre as polêmicas, as contradições e a realidade da multisseriação no campo em âmbito brasileiro (Hage, 2005; Hage; Antunes-Rocha, 2010) e internacional (Little, 1995, 2004; Sigsworth; Solstad, 2005; Pridmore, 2007), detectando, inclusive, avanços na perspectiva de rompimento com a multissérie e tentativas de construção de formatos que tenham outros pressupostos e determinantes na organização da escolarização e do trabalho pedagógico da escola.

O presente artigo tem como objetivo analisar alguns aspectos da organização da escolarização em multisséries, situando-a no Estado de Sergipe e descrevendo o perfil, as concepções e as práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas. Apresenta parte dos resultados da pesquisa “Formas de organização do trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas de Sergipe: possibilidades, alternativas e inovações nos tempos e nos espaços escolares”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Os dados apresentados são decorrentes da análise estatística de informações disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), bem como de pesquisas de campo realizadas no Estado de Sergipe.

Constituíram-se sujeitos da pesquisa 127 professores que atuavam em turmas multisseriadas da rede estadual de ensino e de duas redes municipais.

A análise dos dados possibilitou identificar características a respeito de 131 turmas multisseriadas no Estado, o que representou 9% das que pertencem à rede pública de ensino de Sergipe.² Como instrumento de coleta de dados, foi aplicado um questionário com questões abertas e fechadas, focalizando quatro categorias de análise relacionadas à multisseriação: organização da escolarização em multisséries; perfil dos docentes; concepções de professores; e práticas pedagógicas.

O quadro da multisseriação no Estado de Sergipe

Com base em dados disponibilizados pelo Inep, do total de matrículas da educação básica no Brasil, 3% estavam concentradas em turmas multisseriadas em 2011. No mesmo ano, existiam 57.577 escolas com essa forma de organização, representando 30% do total de estabelecimentos de educação básica; 76% das escolas de educação básica do campo; 40% das de ensino fundamental; 81% das de ensino fundamental rurais. As escolas brasileiras que possuíam turmas multisseriadas se concentravam na Região Nordeste, responsável por 58% de todas elas. Além disso, 94% das turmas multisseriadas de todo o País estavam no campo.

Em 2011, o Estado de Sergipe possuía 823 escolas públicas (99%) e privadas (1%) com turmas multisseriadas, sendo que 753 (91%) estavam localizadas na zona rural e 70 (9%) na zona urbana. Das 823 escolas com turmas multisseriadas, 95% eram municipais, 4% eram estaduais e 1% era privada.

Sem considerar a dependência administrativa (estadual ou municipal), em 2011 existiam turmas multisseriadas em escolas públicas de 64 (85%) municípios sergipanos, à exceção de: Amparo de São Francisco, Aracaju, Barra dos Coqueiros, Carmópolis, Divina Pastora, General Maynard, Nossa Senhora de Lourdes, Pedrinhas, Rosário do Catete, Santana de São Francisco e Telha.

Nesse mesmo ano, existiam 27.753 matrículas em turmas multisseriadas no Estado de Sergipe, o que representava 29% do total de matrículas no ensino fundamental. Em termos de dependência administrativa, das 27.753 matrículas, 96% (26.739) eram municipais, 3% (863) estaduais e 1% (151) privada. Quanto à localização geográfica, 90% (24.934) eram matrículas em escolas rurais e 10% (2.819) em escolas urbanas.

Nesse período, na rede estadual de ensino, 16% das escolas eram rurais e 8% eram multisseriadas. No que se refere à matrícula, apenas 5% (9.929) estavam localizadas no campo e 0,4% (863) em turmas multisseriadas. Portanto, em 2011, a rede estadual de ensino de Sergipe contava com 29 escolas com 53 turmas multisseriadas, 863 matrículas e 56 funções docentes em 16 municípios: Brejo Grande, Campo do Brito, Canhoba, Carira, Cedro de São João, Frei Paulo, Itabaiana, Japoatã, Laranjeiras, Malhador, Nossa Senhora Aparecida, Nossa Senhora do Socorro, Riachão do Dantas, Ribeirópolis, São Cristóvão e Simão Dias. Das 29 escolas, 7 estavam localizadas na zona urbana e 22 na zona rural.

² Das 1.487 turmas multisseriadas existentes em Sergipe, em 2011: 1.355 (91%) estavam localizadas na zona rural e 132 (9%) na zona urbana. Desse total, 1.418 (95%) eram municipais, 53 (4%) eram estaduais e 16 (1%) eram privadas.

Quanto às 863 matrículas vinculadas à rede estadual de ensino, 59% (512) localizavam-se em escolas da área rural e 41% (351) da área urbana. As matrículas concentravam-se nos seguintes municípios: Simão Dias (299), Nossa Senhora do Socorro (101) e Itabaiana (73).

Os dados também indicam que 88% dos municípios com turmas multisseriadas na rede estadual de ensino possuíam entre 1 e 100 alunos matriculados.

No que se refere especificamente às redes municipais de ensino, existiam turmas multisseriadas em escolas de 63 municípios (84%). Considerando-se as 783 escolas municipais que possuem turmas multisseriadas, dos 63 municípios, 93% estavam localizadas no campo.

A maior parte dos municípios (59%) com essa forma de organização possuía entre 1 e 10 escolas com turmas multisseriadas, 22% deles possuíam entre 11 e 20 e 19% possuíam 21 ou mais. Os municípios com maior quantitativo de escolas com turmas multisseriadas eram: Lagarto (56), Itabaiana (39), Itaporanga D'ajuda (38), Carira (33) e Itabaianinha (31), sendo responsáveis por 25% das escolas com multisseriação no Estado.

A análise da multisseriação nas redes municipais de ensino permite ainda visualizar algumas especificidades, entre elas, o fato de que, em 42 municípios (67%), 100% das escolas com turmas multisseriadas estavam localizadas no campo e, em apenas um município (Nossa Senhora do Socorro), 100% delas estavam localizadas, em 2011, na zona urbana. Em São Cristóvão, a maioria das escolas concentrava-se na zona urbana (14 de 15). Em 18 municípios analisados, a maior parte das unidades de ensino estava localizada na área rural, com existência de uma ou mais escolas na área urbana. Por último, em apenas um município, 50% das escolas estavam localizadas no campo e 50%, na zona urbana.

No que se refere às matrículas das redes municipais de ensino, a maior parte dos municípios (27%) possuía entre 101 e 250 matrículas em turmas multisseriadas.

Existiam quatro municípios com mais de 1.000 matrículas em turmas multisseriadas: Lagarto (3.708), Itabaiana (1.555), Itaporanga D'ajuda (1.073) e Aquidabã (1.026). Esses municípios, juntos, concentravam 27% das matrículas em turmas multisseriadas municipais do Estado.

A análise dos dados do Inep indica a relevância de estudos sobre a multisseriação no Estado de Sergipe, bem como da formulação de políticas públicas na área. Somada à análise de dados estatísticos, a pesquisa de campo, por meio da aplicação de questionários, apreendeu aspectos qualitativos importantes sobre o perfil, as concepções e as práticas pedagógicas dos professores que atuam em turmas multisseriadas, conforme explicitado a seguir.

Perfil dos professores que atuam em turmas multisseriadas

Dos 127 professores analisados, no que se refere ao vínculo profissional, 66% eram concursados e 32% contratados.

Dos participantes da pesquisa, a grande maioria (56%) morava na cidade, 26% no mesmo povoado onde está localizada a escola e 18% em povoado diferente.

Quanto à história escolar dos professores, 49% estudaram em escolas da cidade, 46% nas do campo e 4% em ambas.

No que se refere ao tipo de escola, a maioria dos docentes (75%) estudou em escolas seriadas e apenas 18% estudaram exclusivamente em escolas multisseriadas.

Dos professores que atuavam em turmas multisseriadas, 46% estavam há menos de um ano à frente dessa forma de organização da escolarização e 20% atuavam há menos de um ano nas escolas do campo.

Para a grande maioria dos docentes (64%), trabalhar com a multisseriação não foi uma escolha pessoal, ao passo que 14% fizeram essa opção. No entanto, chama a atenção que, dos professores que indicaram ser essa uma escolha individual, dois moram na cidade e um no campo.

A análise dos dados da pesquisa de campo mostra que há um grande quantitativo de professores (32%) que atua na área rural e na multisseriação com vínculos transitórios, o que pode indicar pouca preocupação com uma política consistente ou mesmo a inexistência de uma política de incentivo ao trabalho do professor no campo. Essa condição inviabiliza e fragiliza políticas de formação continuada, pois o grupo de trabalhadores se altera de tempos em tempos. Um sistema de ensino com grande número de profissionais no campo detentores de vínculos transitórios perde em capacidade de planejamento de uma política de formação continuada de professores. Política de formação continuada é entendida como a abrangência de vários elementos, entre eles, a formação no interior da própria escola, com os coletivos de profissionais daquela unidade de ensino e suas relações com outras instituições e sujeitos, e não como processos esparsos de qualificação, eventos em grande escala, acontecimentos esporádicos no início do ano letivo, cursos promovidos unilateralmente por parte das secretarias de educação.

É visível a dificuldade de implantação de um projeto de formação continuada num cenário em que o grupo de professores não apresenta vínculo nem com a rede nem com a realidade do campo. Esses dados reforçam a pouca preocupação política com a escola da área rural, embora a experiência empírica evidencie a quase inexistência de uma política concreta de formação continuada de professores, não apenas no campo, mas nas redes como um todo.

A questão do vínculo articula-se à possibilidade de dedicação exclusiva do docente, inclusive numa mesma rede, até numa mesma escola, de modo que seja viável o investimento em projetos pedagógicos e comunitários na própria unidade de ensino, além de uma discussão mais efetiva sobre a carga horária do professor destinada a estudos, planejamento, reuniões, projetos, formação etc. Daí a importância de se pensar em planos de carreira do magistério mais efetivos, que privilegiem o trabalho do professor em apenas uma unidade de ensino – possibilitando o desenvolvimento de ações mais duradouras em termos de projeto coletivo da escola e

de processos formativos – e, especificamente em relação às escolas do campo, que incorporem, de alguma forma, incentivos relativos ao trabalho nas unidades de ensino da área rural. Há evidências empíricas de que, às vezes, a atuação em determinados níveis e modalidades de ensino e em certas regiões ou escolas é vista como um fator de punição do professor, por exemplo, na educação infantil, na educação de jovens e adultos, na educação do campo e em escolas multisseriadas. Por isso, no processo de escolha de turmas, geralmente, privilegiam-se: o ensino regular, o ensino fundamental, a zona urbana, as escolas centrais e as escolas seriadas (em oposição às multisseriadas). Diante da ausência de incentivos ao trabalho docente no campo, com previsão de investimentos na materialidade da escola e na formação continuada, a opção individual por atuar nas escolas da área rural e, particularmente, naquelas que atualmente se organizam por meio de multisséries é baixa, de modo que geralmente a secretaria de educação designa os professores, e justamente por isso tende a designar os contratados.

Mais uma vez, deve-se destacar a importância de uma decisão política acerca da educação do campo e das turmas multisseriadas no município. Se elas são residuais quantitativamente, não o são do ponto de vista das comunidades nas quais estão inseridas. As escolas são, na grande maioria das vezes, o único espaço comunitário existente.

A pesquisa indicou que os professores que atuavam nas escolas do campo e nas turmas multisseriadas, em sua maior parte, moravam e estudaram na cidade. Embora isso não possa ser entendido de forma negativa para o desenvolvimento de um bom trabalho nas unidades de ensino da área rural, no mínimo, pode indicar – conforme a pesquisa – reduzidos vínculos do professor com as questões e com a vida no campo. Esse tipo de informação indica também que a vivência do educador como aluno na escola do campo ou na multisseriada poderia influenciar em suas concepções e práticas a depender das experiências e das lembranças que tem do seu passado. Isso também pode levar a reproduções de modelos já vivenciados como aluno ou a rompimentos com aqueles que se mostraram negativos em sua experiência escolar.

É necessário, portanto, investimento na formação continuada, a fim de que o professor possa (re)conhecer a população e seus modos de vida no campo. Tendo isso como pressuposto, será mais fácil compreender a necessidade de investimento em outro tipo de organização, para além da multisseriação.

A organização da escolarização em multisséries no Estado de Sergipe

A multisseriação não pode ser tratada de forma homogênea – uma análise mais profunda possibilita verificar a sua complexidade. Os estudos de caso analisados indicaram a existência de 15 formatos de multisseriação no Estado, sendo aqueles que abrangem 2 anos/séries os mais numerosos

(33%), ao lado dos formatos que envolvem 3 anos/séries. Há, no entanto, 13% das turmas organizadas no formato que abrange 5 anos/séries.

Das 131 turmas analisadas, há concentração no formato multisseriado "4º/5º" (20%) e "1º/2º" (17%).

Tabela 1 – Quantidade de Turmas por Tipo de Multisseriação – Sergipe – 2012

Tipo de turma	Quantidade de turma	%
Pré/1º	9	7
Pré/1º/2º	9	7
Pré/1º/2º/3º	2	2
Pré/1º/2º/3º/4º	2	2
Pré/1º/3º	1	1
1º/2º	22	17
1º/2º/3º	14	11
1º/2º/3º/4º	3	2
1º/2º/3º/4º/5º	8	6
2º/3º	6	5
2º/3º/4º/5º	1	1
2º/4º/5º	1	1
3º/4º	14	11
3º/4º/5º	13	10
4º/5º	26	20
Total	131	100

Fonte: Pesquisa de Campo – Sergipe, 2012. Organizado pela autora.

Chama a atenção a existência de turmas multisseriadas envolvendo alunos matriculados na educação infantil e no ensino fundamental. Essa junção representa 18% das turmas analisadas, havendo cinco formatos possíveis – podendo-se agrupar do pré ao 4º ano do ensino fundamental.

Um tipo de multisseriação diferenciada encontrada refere-se a dois formatos com ausência de um ano/série, qual seja: formato "pré/1º/3º"; "2º/4º/5º".

Analisando a variação de idade por tipo de turma multisseriada, deseja-se chamar a atenção para a distorção idade-série ainda muito presente na realidade apresentada. As turmas com formato multisseriado do 1º ao 5º ano, por exemplo, podem ter alunos de, no mínimo, 5 anos e, no máximo, 16 anos, apresentando um distorção idade-série de até 6 anos. Isso significa que, se o professor trabalha com dois anos/séries, seu trabalho ocorre com alunos pertencentes a faixas etárias muito diversas, envolvendo

até 12 idades diferentes numa mesma turma. Ressalta-se que essa realidade não é privilégio apenas da escolarização organizada em multisséries, ela é antes reflexo da própria organização seriada, predominante nos sistemas de ensino brasileiros e cujos princípios acarretam processos de exclusão, entre eles, a reprovação continuada que leva à distorção idade-série. Essa condição leva à naturalização de salas de aula com alunos pertencentes a 12 idades distintas, geralmente sob um mesmo tipo de intervenção pedagógica.

Analisou-se também a quantidade de alunos por tipo de turma multisseriada, identificando-se turmas com no mínimo 10 e no máximo 40 discentes, um quantitativo muito alto para o trabalho com crianças no primeiro segmento do ensino fundamental. A exemplo da enturmação de 1º ao 5º ano, o professor trabalha com 28 alunos de inúmeras idades.

É perceptível, portanto, a ausência de critérios na organização das turmas multisseriadas, para além da seriação. Há um desejo de que a multisseriação avance para um olhar mais atento aos sujeitos da educação e, inclusive, elimine o fardo nominal que carrega, estreitamente articulado à seriação. No entanto, os dados da realidade das turmas pesquisadas mostraram que as opções político-administrativas ainda estão muito arraigadas na lógica da seriação e limitam as opções pedagógicas a serem desencadeadas no âmbito dos sistemas de ensino e pelos próprios professores.

Viu-se que a multisseriação, na maior parte dos casos, não opera pedagogicamente, e sim administrativa e financeiramente – muitas vezes opera antipedagogicamente, tendo em vista as condições precárias de várias escolas multisseriadas, a começar pela quase falta de lógica na organização das multisséries, considerando-se apenas a necessidade administrativa de juntar alunos de diferentes anos/séries.

A multisseriação pressupõe a organização de turmas envolvendo alunos matriculados em diferentes séries/anos. No Brasil, as turmas, quando administrativamente são formadas, consideram apenas o elemento série/ano.³ No entanto, há que se destacar que a multissérie se articula à multi-idade, tendo em vista que, ao organizar as turmas com base nas séries/anos, são carregadas todas as contradições da lógica seriada: evasão, entrada tardia na escola, reprovação e distorção idade-série. A própria seriação, portanto, articula-se à multi-idade, já que também desconsidera as idades, priorizando a série/ano dos sujeitos na organização das turmas.

Assim, a adoção da multisseriação, geralmente, é feita pela mera transposição da seriação a contextos multi-idades. Devido à reprodução das práticas seriadas, ocorre uma duplicação ou mesmo uma quintuplicação do trabalho docente seriado. Ou seja, devido ao histórico da reprovação, do atraso no início da escolarização e mesmo da evasão, turmas multisseriadas do 1º ao 5º ano, que, pela lógica do fluxo regular idade/série, atenderiam alunos de 6 a 10 anos, passam a atender alunos de inúmeras idades.

Uma análise que considere apenas a multisseriação como junção de anos/séries pode não detectar seu nível de complexidade no Brasil, um país herdeiro de muitas práticas de seleção, exclusão e reprovação. Daí a importância de compreender as opções que os gestores fazem ao organizar

³ Cabe destacar que no *multigrade teaching*, em alguns países desenvolvidos, o elemento *a priori* continua a ser a idade do aluno, assim como no *monograde teaching* (Little, 2004; Pridmore, 2007).

o formato da multisseriação, muitas vezes sem qualquer associação com opções pedagógicas.⁴

O que se vê nos sistemas de ensino analisados, assim como em todo o Brasil, via de regra, é que a idade, como elemento *a priori* na organização da escolarização, aparece apenas como pré-requisito para o ingresso da criança no ensino fundamental, aos seis anos de idade. Após isso, apesar das várias possibilidades que a legislação educacional brasileira oferece aos sistemas de ensino, seja do ponto de vista da organização da escolarização obrigatória, seja do ponto de vista das formas de progressão e de avaliação dos alunos, a idade é fator secundário na maioria das vezes. Isso faz com que seja possível – e natural para muitos – a ocorrência de enturmações envolvendo sujeitos de 12 idades distintas, conforme observado nos estudos de caso, inibindo trabalhos pedagógicos que priorizem os tempos de vida dos alunos, já que são secundarizados ou mesmo desconsiderados já de início pelos próprios sistemas de ensino. Achar natural a enturmação de alunos de 5 a 16 anos, por exemplo, é, no mínimo, ser cúmplice de um processo de desumanização que já se arrasta por muito tempo na educação brasileira. No entanto, situações como esta já estão tão naturalizadas que muitos encontram saída na pura e simples defesa da necessidade da reprovação, sem compreender sua gênese excludente e seletiva. Outras saídas recorrem à defesa da eliminação da multisseriação associada à política de nucleação e fechamento de escolas do campo.

Portanto, dizer que a multisseriação é a principal forma de agrupamento numa determinada escola não significa necessariamente a mistura de alunos de várias séries/idades numa mesma atividade. Significa, na maior parte das vezes, mistura de idades, caso haja alunos com histórico de reprovação, por exemplo, mas tomando a série como eixo central. Contudo, numa mesma turma, o professor tem trabalhado com crianças e jovens ao mesmo tempo, o que evidencia um grave problema não apenas de ordem metodológica por parte do docente, ênfase que muitas vezes tem sido dada à prática dos professores em turmas multisseriadas. Casos como esse devem ser utilizados para que o sistema repense seu projeto educativo como um todo e tome uma decisão política para eliminar esses processos altamente desumanizadores e excludentes.

Essa perversidade em tratar as questões da área educacional apenas sob o prisma do aspecto administrativo vem naturalizando e legitimando enturmações de alunos provenientes da educação infantil e do ensino fundamental. Do ponto de vista legal, vale lembrar que as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (Brasil, 2008) proíbem o agrupamento de crianças da educação infantil e do ensino fundamental. Independentemente da questão legal, o mais importante a destacar é que os agrupamentos multisseriados que envolvem a educação infantil e o ensino fundamental, como se viu nos estudos de casos, são os mais diversos e podem levar a uma multisseriação que abarca idades muito diferenciadas.

⁴ A exemplo de países onde o *multigrade teaching* é uma opção pedagógica (Little, 2004).

Além disso, outro fator a considerar nesse tipo de agrupamento é o trabalho e a prática do professor diante das necessidades e especificidades da educação infantil, tendo em vista que, diante de empecilhos, dificuldades e barreiras quanto à materialidade e às condições do trabalho docente, os processos de socialização e de comunicação, incluindo-se o brincar, são simplesmente negados, desconsiderados e negligenciados em nome do desenvolvimento das linguagens simbólicas (escrita, matemática etc). Ou seja, ante as condições objetivas, é quase certo que a multisseriação, assim como tem feito a seriação, negará aos sujeitos da educação, pertencentes a tempos de vida específicos, o direito de se desenvolverem plenamente diante de suas condições biológicas, culturais e sociais.

Nos casos analisados, não se viu nenhuma iniciativa de, em face de uma necessidade administrativa de juntar alunos, avançar para reflexões e propostas pedagógicas que considerem, inclusive, o quesito idade, ou melhor, o tempo de vida dos sujeitos – infância, pré-adolescência, adolescência etc (Lima, 2002; Arroyo, 1999; Parente, 2010).

Diante dessas considerações, é essencial destacar o papel político-pedagógico e decisório dos sistemas de ensino na organização dos tempos de escolarização. A multisseriação não pode ser interpretada como uma simples decisão política de minimizar custos.

É preciso partir do pressuposto do direito à educação e avançar, política e pedagogicamente, para a construção de formas de organização da escolarização mais humanas e humanizadoras (Arroyo, 2011), que busquem romper com as muitas naturalizações que persistem na área educacional.

Deseja-se destacar o peso das construções temporais validadas e legitimadas pelos sistemas de ensino, engessando, inibindo e limitando o fazer-docente, as quais, inclusive, parecem sugerir que qualquer movimento contrário pode significar processos de transgressão, interpretados como ataque ao que já está consolidado, estruturado, solidificado material e simbolicamente. Com a multisseriação, é justamente isso o que ocorre.

É preciso, portanto, que os sistemas de ensino tenham a coragem de construir, coletivamente, projetos de educação que considerem a temática dos tempos de vida dos sujeitos. Os estudos de caso evidenciaram a completa desconsideração dessa temática nos poucos momentos de trabalho coletivo existentes.

Concepções de professores que atuam em turmas multisseriadas

A análise da concepção de professores que atuam em turmas multisseriadas considerará alguns aspectos principais: causas da multisseriação; aspectos pedagógicos positivos e negativos; extinção da multisseriação; vínculos entre seriação e multisseriação; perfil docente; gosto para atuar em turmas multisseriadas.

A pesquisa evidenciou clareza na visão dos professores em relação à existência da multisseriação, uma vez que busca atender a populações do campo historicamente à margem da educação, regiões pouco povoadas e

mais afastadas e um número reduzido de alunos por região/escola/turma. Concebem a multisseriação, portanto, como uma forma de atendimento diante de uma necessidade. A existência da multisseriação impede o fechamento de escolas e evita que o aluno tenha que viajar longas distâncias ou mesmo estudar em outro povoado diferente daquele onde vive. Por outro lado, apesar de a multisseriação associar-se à questão do acesso à educação, alguns professores indicaram o lado trágico dessa forma de organização: quando a utilizam em lugar de se resolver problemas advindos do próprio sistema, como é o caso da falta de professores ou mesmo da falta de espaço para mais salas de aula. Ou seja, muitas vezes a multisseriação é resultado da junção de duas ou mais turmas com número razoável de alunos, levando-se a uma economia no quadro de professores.

Dos participantes da pesquisa, 70% indicaram a existência de aspectos pedagógicos positivos na multisseriação, entre eles: interação, socialização e trocas de experiências entre alunos matriculados em diferentes séries. Além disso, elencou-se também o fato de que a multisseriação possibilita ao aluno frequentar a escola em sua própria comunidade. Há ainda a percepção dos professores de que, independentemente da matrícula em uma série específica, a multisseriação possibilita compreender que “existem alunos que estão no mesmo nível de aprendizagem”. Outra professora destaca que “os aspectos positivos não são decorrentes da multisseriação e sim por conseguirmos torná-los positivos dentro da prática pedagógica”.

Além disso, os docentes pesquisados apontaram dois aspectos importantes: os alunos mais novos aprendem com os mais velhos e os alunos mais velhos ensinam os mais novos. Esse aprendizado também ocorre sem referência direta à idade: quem sabe mais ensina quem sabe menos.

Por isso, uma professora respondeu que “quando não há uma diferenciação muito grande de idade, toda forma de socialização é positiva para o conhecimento”.

Apesar dos aspectos positivos citados, 71% dos professores pesquisados também apontaram aspectos negativos na multisseriação, quais sejam: falta de material pedagógico adequado, falta de apoio pedagógico, espaço físico inadequado, falta de apoio e incentivo por parte do sistema, baixo desempenho por parte dos professores, necessidade de acompanhamento individual para o aluno, desigualdades de desempenho em relação aos discentes, quantidade de séries numa mesma turma, falta de tempo para planejamento, distorção idade-série, diversos níveis de aprendizagem numa mesma turma.

Sobre a possibilidade de eliminação da multisseriação, 32% dos professores informaram que ela deveria deixar de existir, tendo em vista que: “tornaria o nosso trabalho menos difícil”; porque só se trabalharia “um conteúdo e não dois ou mais”; “porque nas turmas seriadas a aprendizagem é mais proveitosa”; “quanto menor o número de alunos, melhor seria o desenvolvimento do processo de aprendizagem”; porque a seriação “facilita não só o desempenho do aluno como também ajuda no melhor planejamento do professor, visando, assim, uma melhor aprendizagem para os alunos”.

No entanto, 61% defenderam que a multisseriação não deve ser eliminada, já que: “é necessário que continue existindo para que a comunidade rural seja beneficiada de maneira digna, de forma que possa usufruir de um ensino de qualidade sem precisar retirar seu alunado do campo antes do tempo”; “para não acabar com as escolas do campo, pois elas são referência para os membros de suas respectivas comunidades”; “porque a esperança em modificar vem do campo, modificar no sentido pedagógico, político e social”; e porque com a “extinção da multisseriação, os alunos deverão deslocar-se para os centros urbanos”, o que é dispendioso e cansativo.

Quando questionada sobre os possíveis vínculos entre seriação e multisseriação, a grande maioria dos professores (69%) informou que são trabalhos distintos, já que na multisseriação: “além dos diferentes níveis, trabalhamos também com diferentes séries”; porque é necessário “compromisso, responsabilidade, dedicação e profissionalização” de quem assume turmas multisseriadas; porque é necessário “fazer de dois a três planejamentos para que se tenha proveito na aprendizagem do aluno”; “porque são vários tipos de avaliação, muito mais material didático para observar, ler, carregar”.

Já 23% dos professores informaram haver similaridades com o trabalho nas duas formas de organização da escolarização, tendo em vista que, tanto nas turmas seriadas como nas multisseriadas, existem “alunos com diferentes níveis de aprendizagem”. Tais respostas indicam que a diferença talvez seja no nível de complexificação do trabalho do professor: seriação – sujeitos diferentes matriculados na mesma série; multisseriação – sujeitos diferentes matriculados em diferentes séries.

A maior parte dos professores (52%) elencou que é preciso ter características específicas para atuar na multisseriação, quais sejam: ser dinâmico, ter dedicação, responsabilidade, comprometimento, agilidade e criatividade e ser pesquisador. Muitos alegam que tais qualidades são necessárias na multisseriação, “porque os alunos são de faixas etárias diferenciadas”; porque o professor “precisa ter a habilidade da convivência com diferentes níveis de aprendizagem”; “para poder controlar duas turmas ou três turmas diferentes”. Por fim, um professor indicou que essas qualidades são fundamentais, tendo em vista que “deveria atuar na multisseriada quem tem mais habilidades para esta área”. Apesar disso, um número também significativo de docentes (44%) respondeu que não é preciso ter qualidades específicas para atuar na multisseriação, já que: “em qualquer turma o professor deve trabalhar com compromisso e dedicação”; “é um trabalho em sala de aula como na sala seriada, o que vai diferenciar é que esse professor vai precisar ter mais jogo de cintura para administrar essas turmas”. Apesar disso, uma professora, ao ressaltar sua crítica em relação à multisseriação, alerta que: “tanto faz, é difícil para qualquer docente atuar numa turma multisseriada; pode ser o melhor profissional, não vai conseguir o seu objetivo”.

Dos professores que participaram da pesquisa, 46% afirmaram que não gostam de trabalhar com a multisseriação, tendo em vista que é um trabalho

desgastante, envolve sujeitos com diferentes níveis de aprendizagem, os alunos não aprendem bem e “dar aula para a turma seriada é melhor”. Uma das professoras relata: “não fui preparada para isso, me sinto angustiada; para mim, eu nunca alcanço minhas metas, embora seja elogiada”.

Por outro lado, 47% dos professores responderam que gostam de trabalhar na multisseriação, principalmente por ser um trabalho desafiante. Apesar de gostar, uma professora afirma que, “como escolha profissional, preferiria a sala seriada”.

Vale destacar a resposta de uma professora: “trabalho sempre o que é preciso na série de cada um”. Outra docente relata: “toda turma, seja ela qual for, é multisseriada”. A posição dessas professoras revela o quanto as concepções dos profissionais da educação estão arraigadas na lógica da seriação.

Analisando os dados, afere-se que, em geral, os docentes compreendem os motivos que levam a escola a se organizar em multisséries, inclusive associando-as à ampliação das oportunidades aos sujeitos do campo. Dessa forma, a extinção da multisseriação significaria a eliminação da própria educação do campo. No entanto, essa compreensão não significa a aceitação da multisseriação por parte dos professores.

A não aceitação da multisseriação vincula-se ao desejo de transformar a escola multisseriada do campo em uma escola seriada urbana, reforçando o que autores como Arroyo (2010) e Hage (2005) já afirmavam em suas pesquisas e reflexões.

Apesar disso, há indícios de que, se houver investimento num processo formativo e na materialidade da escola, é possível que sejam criados espaços para a construção de novas concepções acerca da função social e da organização da unidade de ensino.

A pesquisa empírica evidenciou que a multisseriação, na maioria das vezes, é uma reprodução da seriação. Aqueles professores que apresentam um olhar mais sensível aos sujeitos da educação acabam por entender que, na lógica da seriação, as diferenças também existem, e daí a compreensão de que toda turma “é multisseriada”, como relatou uma professora. Na verdade, o mais sensato seria deixar a vertente da seriação de lado e compreender que toda turma “é diferente”, pois possui sujeitos diferentes, seja numa turma seriada ou multisseriada. Portanto, mais uma vez, este estudo reforça a importância de considerar a multisseriação no âmbito de uma política educacional do sistema como um todo, incorporando questões relativas à formação dos professores, às condições de trabalho docente, à infraestrutura das escolas, ao currículo escolar e à organização dos tempos e espaços educativos, elementos que devem fazer parte de um projeto de educação amplamente debatido com os diferentes segmentos da sociedade. A pesquisa empírica detectou uma visão muito limitada acerca da função social da escola e, quando ampliada por parte de alguns professores, eles não conseguiram avançar para além de outras concepções postas pelo sistema seriado, reflexo do processo de naturalização que paira na área de educação.

Práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas

O instrumento de coleta de dados buscou captar, entre outros: planejamento do professor; formas de enturmação; organização espacial dos alunos; espaços utilizados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico; materiais utilizados como referência.

Quando questionados acerca da forma como fazem seu planejamento, a maioria dos professores (53%) toma o ano/série do aluno como referência básica, mas pensa também em outros aspectos. Esses docentes assim se justificam: "planejo pensando no ano/série, porém, vou além"; "porque nem sempre o ano/série reflete as verdadeiras necessidades dos alunos"; "além da série do aluno, devemos pensar no seu conhecimento prévio e na realidade do aluno"; é preciso pensar "na dificuldade e habilidade de cada aluno"; "porque a turma não é homogênea". Outra professora destaca que, "por ser uma turma multisseriada, tenho que buscar uma forma de facilitar a minha prática para que haja um melhor aprendizado, sem esquecer a turma que cada um está"; "devemos levar em consideração a faixa etária dos alunos e o meio no qual ele está inserido".

Os docentes foram questionados sobre a forma como trabalham diariamente na maior parte do tempo e como enturmam os alunos: a maioria (32%) trabalha coletivamente sem a divisão da turma em grupos menores. Essa prática é justificada pelos professores: "porque tem tema que permite a junção das duas séries"; "porque um ajuda o outro nas dificuldades"; "todos estão na sala de aula para aprender e não existem diferenças, o aluno que sabe mais que o outro deve ajudar"; "é importante a socialização"; "porque acho melhor não diferenciar esses alunos partindo da visão da interação do saber, da descoberta do novo e da participação atuante de todos os alunos". Outro grupo de professores (27%) respondeu que enturma os discentes conforme o ano/série em que estão matriculados porque "se torna mais fácil aplicar o conteúdo, orientar e tentar verificar a aprendizagem e dificuldade de cada um dos alunos"; "para tentar facilitar o trabalho"; "pela facilidade de aplicar o conteúdo"; "porque aquele que tem mais facilidade de aprendizagem ajuda o mais fraco".

No que se refere à forma de organização espacial dos discentes em sala de aula, a maioria dos professores (37%) informou que seus alunos ficam, grande parte do tempo, em semicírculo/círculo, pois ajuda na visualização da turma, sua integração e noção de pertencimento ao grupo e se rompe com a hierarquização. Essa prática é justificada pelos docentes: "porque eles prestam mais atenção na explicação do professor"; "para que haja maior interação entre professor e aluno, facilitando o aprendizado"; "é importante que tenha interação entre eles e que um visualize o outro"; pois assim "acompanho com mais facilidade"; porque "fica melhor de se trabalhar, o ângulo é melhor, aumenta o espaço e fica mais confortável".

Já 25% dos participantes da pesquisa informaram que seus alunos ficam dispostos em fileiras, justificando que assim o fazem por "falta de

espaço”; porque “conversam menos e aprendem mais”; porque os próprios alunos preferem dessa forma.

No que se refere aos espaços para o desenvolvimento da prática pedagógica, 60% dos professores informaram que, na maior parte do tempo, desenvolvem atividades dentro da sala de aula. Quando questionados se utilizam outros espaços além da sala de aula, a maioria (87%) respondeu positivamente, o que foi justificado de diferentes formas, entre as quais: “para quebrar a rotina e levar o aluno a perceber que a aprendizagem está em todo lugar”; “o professor de uma escola do campo tem oportunidade de utilizar o espaço ao redor da escola para dinamizar suas aulas”.

Quanto aos materiais utilizados pelos docentes para o desenvolvimento da prática pedagógica, 44% dos professores elaboram as próprias atividades para seus alunos. Conforme relata uma professora: “sinto dificuldade de trabalhar com três tipos de livros diferentes ao mesmo tempo”. Outros docentes informaram que “os livros didáticos não refletem a realidade do nosso aluno do campo” e que as atividades “são elaboradas de acordo com o nível de conhecimento para facilitar o aprendizado do aluno”.

A pesquisa de campo demonstrou uma vez mais que o aspecto administrativo da multisseriação atua como elemento inibidor da prática docente. Há mostras de que os professores possuem sensibilidade em relação ao aprendizado dos alunos, porém, as respostas não demonstram ainda nenhuma iniciativa explícita de rompimento com a série, e, em outras vezes, são evidentes algumas ações que legitimam e validam práticas excludentes.

Dos casos estudados, chama a atenção o fato de nenhum professor fazer menção à organização do trabalho em sala de aula, tomando-se como referência a faixa etária dos alunos, o que evidencia a naturalização da distorção idade/série/ano existente nas escolas. A enturmação com base na idade, apesar de anunciada como alternativa no questionário aplicado, não foi indicada por nenhum professor. Isso evidencia a necessidade de um trabalho de formação dos professores considerando temáticas imprescindíveis, tais como: currículo, organização do trabalho pedagógico e tempos de vida dos sujeitos educativos. Ressalta-se mais uma vez que a multisseriação, administrativamente, faz enturmações de 4 a 16 anos, por exemplo. Com base na pesquisa empírica, evidenciou-se que na sala de aula, por meio da prática docente, não há iniciativas de rompimento com essa lógica.

Apesar disso, há indícios de que sejam viáveis alterações nesse contexto, a médio e a longo prazo, caso haja investimentos do sistema numa política de formação docente, com vistas a trazer para o cotidiano escolar questionamentos acerca dos diferentes elementos da organização do trabalho pedagógico. Porém, uma política de formação docente deve articular-se, necessariamente, à oferta de condições de trabalho justas e dignas para os professores, inclusive com investimentos na materialidade das escolas.

A questão do espaço escolar, no que se refere à educação do campo, é primordial. As respostas dos professores indicaram dois aspectos

principais: primeiro, a infraestrutura da escola, muitas vezes inadequada, restringe o trabalho pedagógico; segundo, a dificuldade de compreensão de que o desenvolvimento da criança e do adolescente deve considerar vários aspectos além da alfabetização e, para isso, deve utilizar diferentes práticas, metodologias e espaços, para além do caderno, da carteira e da sala de aula. Em algumas respostas, percebe-se um esforço no rompimento com a organização espacial tradicional de enfileiramento de carteiras, unidirecional, bem como no uso de outros espaços para o desenvolvimento dos alunos. No entanto, há certa fragilidade nas motivações desta prática, que soa apenas como distração ou complemento da ação na sala de aula. É preciso propiciar espaços de discussão entre os professores, a fim de que identifiquem as motivações e razões de suas práticas. Mais importante do que o uso deste ou daquele espaço, são as razões de se fazer isso. Sem esse tipo de reflexão, dificilmente haverá mobilização e reivindicação de espaços que a própria escola do campo vem requerendo para seu fortalecimento.

Considerações finais

Em síntese, o presente artigo trouxe algumas constatações que podem contribuir para reflexões, políticas e formação de professores na área da educação do campo, sobretudo em escolas que possuem organização da escolarização em formatos multisseriados:

- a necessidade administrativa e financeira de organizar turmas multisseriadas deve associar-se à promoção e à garantia do direito à educação de todos;
- sendo a educação um direito de todos, qualquer formato de organização da escolarização deve ser promovido aliando-se os aspectos político, administrativo e financeiro ao aspecto pedagógico, sob pena de promover uma educação empobrecida e excludente;
- a organização da escolarização em multisséries, como as que foram estudadas em Sergipe, não pode ser vista como uma organização única; ela possui diferentes formas, mas tem como pressuposto central a junção de anos/séries, desconsiderando o elemento idade, o que tem gerado enturmações de alunos com idades muito diversas, sem que a intervenção pedagógica se altere em função da diversidade de sujeitos e tempos de vida;
- diante do perfil dos professores que atuam em turmas multisseriadas, evidencia-se a necessidade de um olhar mais atento aos sujeitos do campo para que, a partir disso, a intervenção pedagógica possa ser devidamente construída, assim como novas lógicas que ultrapassem os aspectos administrativos de enturmação;
- as concepções e práticas de professores que atuam em turmas multisseriadas evidenciam ainda que o trabalho docente

está engessado por determinações externas e por barreiras administrativas, inibindo novas reflexões e práticas que rompam com as lógicas tradicionais da seriação, permeadas de elementos excludentes.

Por fim, deseja-se ressaltar a importância da disseminação de pesquisas, práticas e experiências que tratem da multisseriação, deixando vir à tona avanços e perspectivas na oferta de uma educação de qualidade a todos.

Referências bibliográficas

ARROYO, M. G.; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Monica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ARROYO, M. G. Humanização docente: heranças, ofícios e trajetórias de educadores/as. In: PARENTE, C. M. D.; PARENTE, J. M. (Org.). *Avaliação, política e gestão da educação*. São Cristóvão: Ed. da UFS, 2011. p. 21-38.

ARROYO, M. G. Escola: terra de direitos. In: HAGE, Salomão Mufarrej; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 9-14.

ARROYO, M. G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e formação de educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-162, dez. 1999.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse Estatística da Educação Básica*. 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE nº 02, de 28 de maio de 2008. Estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. *Diário Oficial da União*, 29 abr. 2008. Seção 1, p. 41-42. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2012.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas

no rural. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ*, Rio de Janeiro, v.18, n. 68, p. 549-564, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000300008&lng=pt&nrm=iso>.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas do Pará*. Belém: Gutemberg, 2005.

HAGE, Salomão Mufarrej; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LIMA, Elvira C. Souza. *Ciclos de formação: uma reorganização do tempo escolar*. São Paulo: Ed. Sobradinho 107, 2002.

LITTLE, Angela. *Learning and teaching in multigrade settings*: [paper for Unesco EFA Global Monitoring Report 2005]. 2004. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/INTINDIA/43714321194542398355/21543231/LearningandTeachinginMulti-Gradeclassrooms.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

LITTLE, Angela. *Multigrade teaching: a review of practice and research*. London: Overseas Development Administration, 1995.

MOLINA, M. C.; JESUS, Sonia Meire S. A. de (Org.). *Por uma educação do campo*. Brasília, DF: NEAD, 2004. (Por uma Educação do Campo, n. 5).

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. *A construção dos tempos e espaços escolares: possibilidades e alternativas plurais*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000390970&opt=1>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 135-156, ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000200007>. Acesso em: 30 jul. 2013.

PRIDMORE, P. Adapting the primary school curriculum for multigrade classes: a 5-step plan and an agenda for action. *Journal of Curriculum Studies*, v. 39, n. 1, p. 559-576, 2007. Disponível em: <<http://eprints.ioe.ac.uk/3749/1/Pridmore2007Adapting559.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

SIGSWORTH, Alan; SOLSTAD, Karl Jan. *Small rural schools: a small inquiry*. Cornwall: Interskola, 2005. Disponível em: <<http://www.hinesna.no/system/files/skriftserie/64.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

Cláudia da Mota Darós Parente, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Departamento de Administração e Supervisão Escolar (Dase), campus Marília, São Paulo, Brasil.

claudiadaros@hotmail.com

Recebido em 1º de agosto de 2013.

Revisado em 16 de janeiro de 2014.

Aprovado em 4 de setembro de 2014.

A evolução dos recursos federais nos programas de transporte escolar: impactos na educação básica

Andreia Couto Ribeiro
Wellington Ferreira de Jesus

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/319411943>

Resumo

O presente estudo exploratório apresenta a situação do investimento público federal para os programas de transporte escolar mantidos pelo governo federal para atendimento da educação básica. São analisadas a estrutura orçamentária, as fontes de recursos, as condições de execução das ações e a expansão do atendimento no intervalo de 2003 a 2012. Nesse contexto, utilizou-se a análise documental para abordar se houve avanço nos indicadores educacionais e se essa evolução se deve ao crescimento do financiamento apresentado neste artigo. A análise das informações permitiu verificar a evolução de recursos financeiros da política de transporte escolar que impactam a vida escolar dos estudantes da educação básica.

Palavras-chave: políticas públicas; financiamento da educação básica; transporte escolar.

Abstract

The evolution of federal resources in the school transportation programs: impacts on basic education

The current exploratory study presents the situation of federal public investments towards the school transportation programs maintained by the Federal Government to support basic education. The paper analyzes the budget structure, funding sources, the conditions of implementation of the actions and the expansion of services between the years of 2003 and 2012. In this context, we used document analysis to address whether there was an advance in educational indicators and whether this evolution was due to increasing funding presented in this article. The analysis of data allowed verifying the evolution of financial resources in the school transportation policy, which impact the school life of students of basic education.

Keywords: public policies; financing of basic education; school transportation

Introdução

As políticas públicas e as ações educacionais que vêm sendo implantadas no País necessitam se sustentar em uma base sólida de financiamento. Dessa forma, a alocação, a distribuição e a gestão de recursos para a educação brasileira têm sido objeto de análise de diversos autores, como Rossinholi (2010), Martins (2011) e Amaral (2012), que evidenciam as questões de planejamento, governança e gestão institucional. Essas análises permitem conhecer os detalhes de como é possível financiar uma ação que possa contribuir para alterar ou facilitar a implantação de um programa público e atingir um objetivo educacional.

O financiamento da educação pública costuma refletir os resultados das políticas econômicas do País, sendo influenciado por questões econômicas, federativas e sociais, levando em conta a composição dos gastos e das receitas governamentais, o sistema fiscal e o limite imposto pelas decorrências das prioridades governamentais. No Brasil isso não é diferente, Rossinholi (2010) destaca que a política fiscal brasileira dos últimos 40 anos tem sido um componente muito mais de busca de metas econômicas do que resultante da percepção da sociedade sobre o papel do setor público. Sendo assim, as ações de transporte escolar também têm de lidar com os efeitos da limitação e das prioridades, destacadas pela autora.

Farah (2012) ressalta que o Estado, junto com a sociedade, deve ser o principal organizador, articulador e coordenador do desenvolvimento econômico, social e tecnológico do País. Sabe-se que o Estado não detém todos os recursos e conhecimentos para resolver os problemas do País, todavia, define prioridades e focaliza os recursos disponíveis nas ações que

a sociedade aponta como mais necessárias. Dessa forma, entre as escolhas para o desenvolvimento da educação, foi selecionada a política de transporte escolar, consubstanciando os programas nos planos estratégicos do País.

Para isso, as ações de apoio ao transporte escolar foram incluídas nos principais instrumentos de planejamento orçamentário brasileiro. O orçamento público foi estabelecido na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e estrutura a organização do sistema orçamentário federal, estadual e municipal, que passou a ser regulado por três leis: Lei do Plano Plurianual (PPA), Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) e Lei Orçamentária Anual (LOA).

Nesse contexto, a implantação da política pública brasileira de transporte escolar necessita cumprir os preceitos legais que disciplinam e regem a forma de utilização dos recursos financeiros que o Estado tem disponível. É seguindo essas premissas que o governo federal apoia o transporte de estudantes, com investimentos vinculados para manutenção e desenvolvimento do ensino, e a parceria com órgãos estaduais e municipais da área educacional.

A problemática da definição entre investimento e implementação de programas e ações públicas para o transporte do estudante é o objeto deste artigo, que aborda, por meio de estudo exploratório e documental, a estrutura orçamentária e a evolução dos recursos financeiros planejados e executados, considerando a implementação de ações, em relação ao desenvolvimento do atendimento dos beneficiários.

A estrutura orçamentária e os investimentos para os programas de transporte escolar

Os preceitos do financiamento da educação e sua relação direta com a organização dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, bem como as incumbências da União, dos Estados e dos Municípios, no que se refere às articulações entre as instâncias governamentais e a oferta da educação pública, se encontram expressos na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e na Lei que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) – Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

As definições advindas da Constituição de 1988 (CF/1988) permitem situar o terreno da gestão educacional e do financiamento como tarefa compartilhada entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, sendo organizada sob a forma de regime de colaboração (art. 211 da CF/1988 e art. 8º da LDB/1996). Dessa forma, os Municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, já os Estados e o Distrito Federal, no ensino fundamental e no ensino médio, utilizando, no mínimo, 25% de suas receitas (art. 212 da CF/1988 e art. 69 da LDB/1996).

Por sua vez, a União deve destinar 18% de suas receitas líquidas de impostos para organizar o ensino federal, financiando as instituições

de ensino federais e prestando assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, de forma redistributiva e supletiva, garantindo a equalização de oportunidades educacionais (arts. 211 e 212 da CF/1988 e arts. 9º e 69 da LDB/1996).

A forma de organização de colaboração configurada pelo federalismo brasileiro, ressalta Rossinholi (2010), imputada pela CF/1988, fez surgir questões que necessitam de discussão e regulamentação, tais como a descentralização dos recursos e a participação dos Estados e Municípios, seja pelo aumento dos encargos, seja pela autonomia de Estados mais fortes economicamente, que têm poder para pressionar pela transferência de recursos em detrimento dos Estados com menor desenvolvimento econômico e/ou menor arrecadação tributária.

Essas e outras questões influenciam o planejamento orçamentário e, conseqüentemente, a execução de programas educacionais, como os de transporte escolar, que têm de lidar com os efeitos da limitação e das prioridades mencionados. De acordo com Farah (2012), esses aspectos financeiros e a alocação de recursos públicos são determinados pelo orçamento público, que aparece com a pretensão de procurar respostas aos problemas da sociedade em um determinado momento político, econômico e social, considerando a definição de programas e projetos e a priorização de ações.

Nessa configuração, as ações de apoio federal para o transporte escolar utilizam a fonte do Tesouro Nacional, constituída de recursos do Orçamento Geral da União (OGU), seguindo as regras institucionalizadas no PPA e na LDO. Embora muito elevados em termos absolutos, pois ultrapassam R\$ 5 bilhões no intervalo de 2003 a 2012 (LOA 2002 a 2013), esses recursos são escassos diante da variedade e da dimensão dos beneficiários a que se destinam, atualmente, mais de 5 milhões de alunos da zona rural e mais de 40 milhões da zona urbana, de acordo com o Censo Escolar 2012 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Brasil, 2012).

A estrutura orçamentária das ações de transporte escolar apresentada no Quadro 1, a seguir, demonstra as ações incluídas no OGU e reflete as trocas de programas temáticos, as denominações de ações e o tipo de produto/beneficiário que ocorreram no intervalo proposto no estudo.

Ao analisar as informações coletadas, verificam-se as mudanças de rumo que ocorreram no planejamento orçamentário das ações de apoio ao transporte escolar. Inicialmente, constata-se que as ações de mesmo objetivo circularam em seis programas orçamentários: 1) Toda Criança na Escola; 2) Desenvolvimento do Ensino Fundamental; 3) Desenvolvimento da Educação Especial; 4) Brasil Escolarizado; 5) Qualidade na Escola; e 6) Educação Básica. Uma explicação para esse fato poderia ser a ocorrência do Plano Plurianual (PPA), com duração de quatro anos, todavia, nesse período, ocorreram quatro PPAs (2000-2003, 2004-2007, 2008-2011, 2012-2015). Dessa forma, conclui-se que houve mais de uma mudança de ação durante a vigência de um PPA, o que pode demonstrar falta de entendimento por parte dos gestores dos programas quanto à continuidade da forma de planejamento e de implantação da ação de transporte escolar.

Quadro 1 – Ações Orçamentárias da União para Transporte Escolar no Período de 2003 a 2012

(continua)

Ano	Programa Orçamentário	Ação Orçamentária					
		Código	Denominação	Produto	Quantidade	Valor (R\$)	
2003	Toda Criança na Escola	3699	Veículos para Transporte Escolar	Veículo adquirido (unidade)	1.169	39.492.080,00	
2004	Brasil Escolarizado	969	Apoio ao Transporte Escolar no Ensino Fundamental	Órgão/entidade apoiada (unidade)	1.000	46.000.000,00	
2005	Desenvolvimento da Educação Especial	09FD	Apoio à Aquisição de Veículos Escolares para a Educação Especial	Veículo adquirido (unidade)	166	5.115.000,00	
2005	Desenvolvimento do Ensino Fundamental	969	Apoio ao Transporte Escolar no Ensino Fundamental	Aluno apoiado (unidade)	3.500.000	270.000.000,00	
2005	Desenvolvimento do Ensino Fundamental	0E02	Apoio à Aquisição de Veículos Escolares para o Ensino Fundamental	Veículo adquirido (unidade)	48	3.117.000,00	
2006	Desenvolvimento da Educação Especial	09FD	Apoio à Aquisição de Veículos Escolares para a Educação Especial	Veículo adquirido (unidade)	231	8.525.000,00	
2006	Desenvolvimento do Ensino Fundamental	969	Apoio ao Transporte Escolar no Ensino Fundamental	Aluno apoiado (unidade)	3.375.000	270.000.000,00	
2007	Desenvolvimento do Ensino Fundamental	969	Apoio ao Transporte Escolar no Ensino Fundamental	Aluno apoiado (unidade)	2.847.656	270.000.000,00	
2008	Brasil Escolarizado	969	Apoio ao Transporte Escolar na Educação Básica	Sistema de transporte escolar apoiado (unidade)	5.505	388.334.288,00	
2008	Qualidade na Escola	0E53	Apoio ao Transporte Escolar para a Educação Básica – Caminho da Escola	Veículo adquirido (unidade)	820	116.934.277,00	

Quadro 1 – Ações Orçamentárias da União para Transporte Escolar no Período de 2003 a 2012

(conclusão)

Ano	Programa Orçamentário	Ação Orçamentária						Valor (R\$)
		Código	Denominação	Produto	Quantidade			
2009	Brasil Escolarizado	969	Apoio ao Transporte Escolar na Educação Básica	Sistema de transporte escolar apoiado (unidade)	5.555		478.231.007,00	
2009	Qualidade na Escola	0E53	Apoio ao Transporte Escolar para a Educação Básica – Caminho da Escola	Veículo adquirido (unidade)	885		144.621.000,00	
2010	Brasil Escolarizado	969	Apoio ao Transporte Escolar na Educação Básica	Sistema de transporte escolar apoiado (unidade)	5.591		470.000.000,00	
2010	Qualidade na Escola	0E53	Apoio ao Transporte Escolar para a Educação Básica – Caminho da Escola	Veículo adquirido (unidade)	1.001		164.106.368,00	
2011	Brasil Escolarizado	969	Apoio ao Transporte Escolar na Educação Básica	Sistema de transporte escolar apoiado (unidade)	5.544		644.000.000,00	
2011	Qualidade na Escola	0E53	Apoio ao Transporte Escolar para a Educação Básica – Caminho da Escola	Veículo adquirido (unidade)	2.215		392.524.041,00	
2012	Educação Básica	969	Apoio ao Transporte Escolar na Educação Básica	Sistema de transporte escolar apoiado (unidade)	5.595		670.000.000,00	
2012	Educação Básica	0E53	Apoio ao Transporte Escolar para a Educação Básica – Caminho da Escola	Veículo adquirido (unidade)	16.204		692.146.024,00	
Total							5.073.146.085,00	

Fonte: Lei Orçamentária Anual (LOA) 2003 a 2012.

Outra ponderação se refere à falta de coesão das ações orçamentárias e seus produtos até 2007: as ações preveem atendimento focalizado no ensino fundamental e, ainda, separadamente, atendimento à educação especial, conforme pode ser verificado nas informações contidas no Quadro 1. Os produtos também se alteram, em uma mesma ação, como a Ação Orçamentária 0969 – Apoio ao Transporte Escolar no Ensino Fundamental, apresentando indicadores diferenciados de controle por órgão/entidade apoiada, por aluno apoiado ou por sistema apoiado ou por veículo adquirido, demonstrando certa despreocupação por parte dos gestores das ações em manter uma série histórica de informações que refletem o atendimento.

A partir de 2008, verifica-se a continuidade de duas Ações, a 0969 e a 0E53, o que pode ser impacto das premissas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), iniciativa do Ministério da Educação (MEC), em 2007, quando o atendimento educacional passou a ser tratado de forma sistêmica, englobando a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, ou seja, a educação básica como um todo. Também, nesse período, constata-se que houve aumento da previsão de recursos, apresentando maior incremento a partir de 2011, conforme o Gráfico 1, que pode ser justificado pela organização e regulamentação dos dois atuais programas de transporte escolar, o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (Pnate) e o Caminho da Escola.

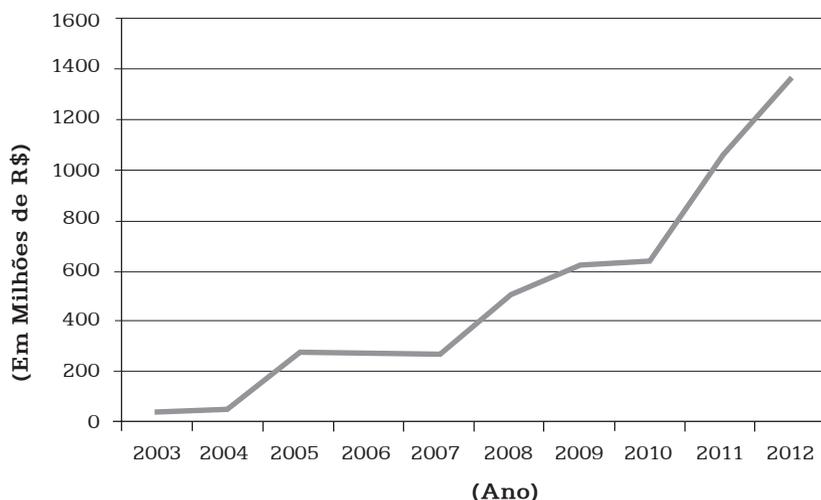


Gráfico 1 – Evolução da Previsão Orçamentária para as Ações de Transporte Escolar

Fonte: Lei Orçamentária Anual (LOA) 2003 a 2012.

Dessa forma, a estrutura orçamentária das ações de transporte escolar reflete, portanto, as prioridades governamentais e, num segundo plano, a correlação de forças entre diversos atores envolvidos no processo.

Martins (2011) destacou que essas características das relações sociais e político-institucionais de cada etapa da sociedade interferem na política de financiamento, além do conflito e da harmonia e equilíbrio federativo, que também afetam o financiamento educacional.

A aplicação dos recursos financeiros pelos programas de transporte escolar

Com os créditos orçamentários disponibilizados anualmente, o governo federal mantém investimento no transporte escolar com a intenção de amenizar o problema dos alunos que residem a grandes distâncias das unidades escolares. O objetivo é garantir a frequência às aulas e a redução dos índices de evasão escolar.

Os programas se baseiam em um processo de descentralização de recursos e responsabilidades, consistindo na assistência financeira aos Municípios e aos Estados para a aquisição de veículos destinados, exclusivamente, ao transporte de alunos residentes, prioritariamente, no meio rural e matriculados nas escolas da rede de ensino pública estadual e municipal.

Nesse contexto, o Programa Nacional de Transporte Escolar (Pnate) foi criado em 1994, com a publicação da Portaria do Ministério da Educação nº 955, de 21 de junho de 1994, e gerenciado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Inicialmente, foi uma política focalizada, com transferência voluntária de recursos e responsabilidades repassados aos atores priorizados por critérios definidos pelo governo.

A partir de 2004, seguindo a tendência internacional de descentralização, a política foi substancialmente modificada, pois os programas voltados ao transporte de estudantes foram separados em dois: o Pnate e o Caminho da Escola. Essa descentralização deveria contribuir para a flexibilidade da gestão, reduzir custos e promover maior variedade de serviços educacionais, conforme Akkari (2012).

O Pnate foi instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004 (Brasil, 2004), com o objetivo de garantir o acesso e a permanência, nos estabelecimentos escolares, dos estudantes do ensino fundamental público residentes em área rural que utilizam transporte escolar, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. Em 2009, o programa foi ampliado para toda a educação básica, beneficiando também os estudantes da educação infantil e do ensino médio residentes em áreas rurais.

Uma das mudanças produzidas no rumo da política foi a transferência automática de recursos financeiros para as prefeituras e secretarias estaduais de educação. O repasse considera o valor por aluno/ano definido com base no quantitativo de estudantes da zona rural transportados, informado anualmente no Censo Escolar do Inep, utilizando como critério a posição do Município na linha de pobreza (Brasil, 2011). Os agentes públicos dos órgãos beneficiados devem utilizar os recursos para custear as despesas que envolvem o uso do veículo para o transporte de estudantes da educação básica, inclusive a contratação de terceiros para sua manutenção, necessitando de conhecimento técnico e domínio das ferramentas de descentralização.

No período de 2004 a 2012, o valor total programado para o Pnate ficou na ordem de R\$ 3,5 bilhões, repassando recursos para mais de 90%

dos Municípios brasileiros (Tabela 1). A partir de 2009, com a mudança do atendimento para toda a educação básica, incluindo a educação infantil e o ensino médio para os residentes em áreas rurais, verifica-se que houve um aumento significativo na execução dos recursos e na quantidade de alunos beneficiados. Pelo histórico de execução do Pnate, entre o intervalo de 2004 a 2012, apresentado na Tabela 1, constata-se que os valores dos recursos têm sido crescentes e que o atendimento tem se mantido durante todos os anos do intervalo de estudo.

Tabela 1 – Histórico de Atendimento do Pnate

Ano	Ano/Previsão orçamentária	Execução financeira	Municípios	Alunos beneficiários
2004	254.799.305,37	240.998.644,66	5.201	3.219.975
2005	265.192.720,00	246.931.651,50	5.317	3.211.128
2006	315.234.084,00	275.995.250,22	5.089	3.308.673
2007	332.479.328,59	291.994.969,03	5.191	3.473.360
2008	313.370.217,41	289.587.265,75	5.143	3.294.936
2009	478.231.007,00	418.976.595,54	5.492	4.652.477
2010	679.139.381,00	596.461.274,66	5.205	4.656.704
2011	648.257.472,27	573.815.057,44	5.187	4.558.465
2012	630.000.000,00	591.216.004,75	5.122	4.507.241
Total	3.916.703.515,64	3.525.976.713,55	–	–

Fonte: FNDE/Relatório de Gestão - 2012.

O programa Caminho da Escola foi criado pela Resolução nº 3, de 28 de março de 2007 (Brasil, 2007), e visa à padronização dos veículos de transporte escolar, à redução dos preços dos veículos e ao aumento da transparência nas aquisições governamentais. O programa consiste na aquisição de veículos por meio de pregão eletrônico para registro nacional de preços, realizado pelo FNDE, com especificações exclusivas, próprias para o transporte de estudantes e adequadas às condições de trafegabilidade nas vias das áreas do campo.

Esse programa não se encontra regido por legislação de transferência obrigatória, recebendo, assim, recursos de transferências voluntárias, cuja manobra para seu uso apresenta limites consideráveis. Assim, seu destino é decidido ano a ano (Tabela 2) como resultado de intensas disputas entre os diversos órgãos municipais e estaduais de educação e o MEC.

O investimento do programa foi linear entre 2008 e 2010, apresentando queda no atendimento em 2011 e retomada significativa em 2012. O Gráfico 2 demonstra a evolução, considerando o valor de recursos demandados.

Tabela 2 – Histórico de Atendimento do Programa Caminho da Escola

Ano	Total		
	Municípios*	Ônibus	Valor (R\$)
2008	1.134	2.391	339.041.650,00
2009	2.103	3.475	586.117.100,00
2010	2.354	6.225	1.136.554.950,00
2011	963	2.247	442.835.546,40
2012	3.251	14.273	2.748.698.789,60
2013	1.598	4.343	826.713.440,00
Total geral	5.426	32.954	6.079.961.476,00

Fonte: Portal de Simec/PAR - 2012.

* No cálculo dos totais foram considerados apenas Municípios distintos.

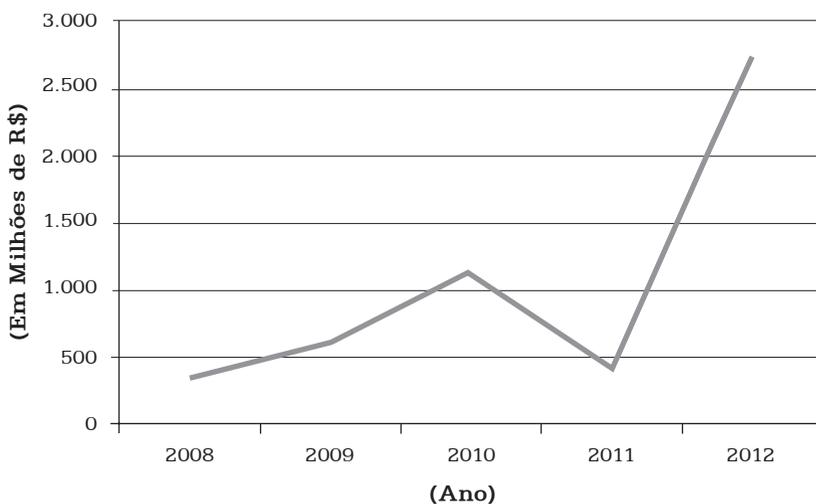


Gráfico 2 – Evolução da Execução Financeira do Caminho da Escola

Fonte: Portal de Simec/Painel de indicadores – 2012.

Os Estados e Municípios podem participar do Caminho da Escola de três maneiras:

- 1) Com recursos próprios advindos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); do Salário-Educação, contribuição de 2,5% sobre a remuneração paga aos segurados empregados; e dos demais recursos dos 25% de impostos e de contribuições vinculados à educação, fontes de recursos detalhadas por Amaral (2012).
- 2) Por transferência direta de recursos do FNDE ao Município ou Estado que preenche o Plano de Ações Articuladas (PAR) e que se obriga a prestar contas depois da execução.

3) Por meio de financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). O Gráfico 3 demonstra a divisão desses recursos, considerando os tipos de investimentos financeiros.

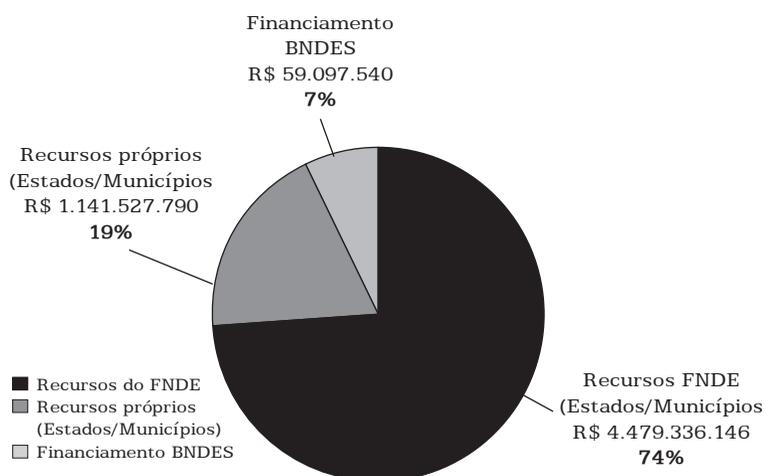


Gráfico 3 – Recursos financeiros do Caminho da Escola por Tipo de Investimento

Fonte: Portal de Simec/Painel de indicadores – 2012.

Com referência aos tipos de investimentos financeiros, verifica-se que o maior volume de recursos, 71%, é proveniente do governo federal, sob a responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Os Estados e Municípios participam com 20% de recursos próprios e o financiamento do BNDES com 9%, demonstrando a importância dada aos programas pelo governo federal.

Considerações finais

A importância das ações de transporte escolar é reconhecida pelos gestores e estudiosos para garantir o desenvolvimento da educação no País. É evidente que o apoio aos sistemas educacionais não pode se restringir ao financiamento; é necessária a prestação de assistência técnica de qualidade para contribuir não somente com a execução dos recursos de forma adequada, mas também com a organização, a logística de rotas, a forma de atendimento aos estudantes e a educação no trânsito.

Ainda que os recursos federais para os programas sejam fundamentais, a questão da utilização de recursos do próprio sistema e do crédito do BNDES é crucial, pois é muito importante que a trajetória recente de expansão do Pnate e do Caminho da Escola seja mantida nos próximos anos, considerando que as ações beneficiam diretamente o acesso e a permanência de estudantes nos espaços escolares, contribuindo para a melhoria do desempenho escolar.

Essa continuidade da expansão dos programas exigirá, obviamente, o crescimento do montante de recursos, portanto, é necessário que as fontes

de recursos continuem diversificadas, permitindo sua realocação conforme as necessidades derivadas das ações.

Verificou-se neste artigo que, ao longo de dez anos, houve uma evolução na cobertura de atendimento da ação de transporte escolar, em benefício dos Municípios, com o aumento de novas fontes de recursos sendo agregadas aos programas. A principal transformação no uso desses recursos, como observado, foi a passagem do atendimento do ensino fundamental para a educação básica, com a inclusão de estudantes da educação infantil e do ensino médio, vinculada ao desempenho do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Para os próximos anos, de acordo com a análise das informações, a tendência de aumento de recursos pode se manter, todavia, o OGU não deve ser visto como a única fonte de recursos para os programas, considerando suas limitações e imposições. Nesse sentido, é necessário que os gestores educacionais adotem medidas e verifiquem a possibilidade de aumentar a utilização de outras fontes de recursos, como o Fundeb e o Salário-Educação, além de manter o controle e o acompanhamento das ações como prática permanente.

Concluindo, parece bem definida a opção do governo federal de priorizar a destinação de recursos para os programas de transporte escolar e a manutenção e aumento das fontes de recursos, considerando a existência de estrutura orçamentária organizada e contínua que subsidia os programas.

Referências bibliográficas

AMARAL, Nelson C. do. *Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil*. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

AKKARI, Abdeljalli. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 24 nov. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 24 nov. 2013.

BRASIL. Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (Pnate). *Diário Oficial da União*,

Brasília, DF, 11 jun. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.880.htm>. Acesso em: 24 nov. 2013.

BRASIL. 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). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 24 nov. 2013.

BRASIL. Lei nº 10.407, de 10 de janeiro de 2002. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jan. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10407.htm>. Acesso em: 24 nov. 2013.

BRASIL. Lei nº 10.640, de 14 de janeiro de 2003. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2003. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.640.htm>. Acesso em: 24 nov. 2013.

BRASIL. Lei nº 10.837, de 16 de janeiro de 2004. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2004. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 jan. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.837.htm>. Acesso em: 24 nov. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.306, de 16 de maio de 2006. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2006. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 maio 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11306.htm>. Acesso em: 24 nov. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.451, de 7 de fevereiro de 2007. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 fev. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11451.htm>. Acesso em: 24 nov. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.647, de 24 de março de 2008. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Lei/L11647.htm>. Acesso em: 24 nov. 2013.

BRASIL. Lei nº 11.897, de 30 de dezembro de 2008. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2009. *Diário*

Oficial da União, Brasília, DF, 31 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111897.htm>. Acesso em: 24 nov. 2013.

BRASIL. Lei nº 12.214, de 26 de janeiro de 2010. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2010. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Lei/L12214.htm>. Acesso em: 24 nov. 2013.

BRASIL. Lei nº 12.381, de 9 de fevereiro de 2011. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2011. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 fev. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12381.htm>. Acesso em: 24 nov. 2013.

BRASIL. Lei nº 12.595, de 19 de janeiro de 2012. Estima a receita e fixa a despesa da União para o exercício financeiro de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 jan. 2012. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12595.HTM>. Acesso em: 24 nov. 2013.

BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº 3, de 28 de março de 2007. Cria o Programa Caminho da Escola. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 04 abr. 2007. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrIPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000003&seq_ato=000&vlr_ano=2007&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC>. Acesso em: 5 dez. 2013.

BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº 12, de 17 de março de 2011. Estabelece os critérios e as formas de transferência de recursos financeiros do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 mar. 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/transporte-escolar/transporte-escolar-legislacao>>. Acesso em: 5 dez. 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo educacional de 2012*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 5 dez. 2013.

BRASIL. *Relatório de gestão do FNDE – 2013*. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/institucional/relatorios/relatorios-de-gestao>>. Acesso em: 2 dez. 2013.

FARAH, Moisés Francisco. Políticas públicas e desenvolvimento local. In: SILVA, Cristian (Org.). *Orçamento público e gestão governamental*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 39-67.

MARTINS, Paulo de Sena. *Fundeb, federalismo e regime de colaboração*. Campinas: Autores Associados, 2011.

ROSSINHOLI, Marisa. *Política de financiamento da educação básica no Brasil: do Fundef ao Fundeb*. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

Andreia Couto Ribeiro, mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), é coordenadora-geral de Articulação e Contratos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), Brasília, Distrito Federal, Brasil.

andreia.ribeiro@fnde.gov.br

Wellington Ferreira de Jesus, doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB), Distrito Federal, Brasil.

wellington.jesus@catolica.edu.br

Recebido em 17 de dezembro de 2013.

Aprovado em 30 de julho de 2014.

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/304711464>

Considerações construtivistas sobre oportunidades e vulnerabilidades na adolescência

Janine Marinho Dagnoni

AMSEL, E.; SMETANA, J.G. (Ed.). *Adolescent vulnerabilities and opportunities: developmental and constructivist perspectives*. New York: Cambridge University Press, 2011. ISBN: 978-0-521-76846-7.

A presente resenha refere-se a uma publicação da Sociedade Jean Piaget, fundada em 1970, por Piaget, em Nice, na França, enquanto participava de um *workshop* organizado para discutir a importância da interdisciplinaridade. Desde então, a Sociedade foi se reorganizando e conta hoje com uma série de livros, um encontro anual, uma revista científica (*Cognitive Development*) e um *site* (<http://piaget.org>). O volume aqui resenhado foi editado por Eric Amsel e Judith Smetana. Os editores discutiam, em 2005, em Atlanta, na Sociedade para Pesquisa em Desenvolvimento Infantil, recentes descobertas científicas relacionadas aos fatores biológicos e socioculturais do desenvolvimento adolescente, que trouxeram evidências do declínio das produções relacionadas ao panorama

construtivista para compreensão deste estágio do desenvolvimento. Isso os motivou à organização de uma conferência relacionada ao desenvolvimento adolescente em uma perspectiva construtivista, para revigorá-la e atribuir sentido aos novos achados científicos. Em colaboração com a Sociedade Piagetiana, a conferência aconteceu em Quebec, em junho de 2008, no 38º Encontro Anual da Sociedade Jean Piaget (JPS), e dela resultou a presente publicação, intitulada *Vulnerabilidades e oportunidades adolescentes: perspectivas desenvolvimentais e construtivistas*, composta de um capítulo introdutório, seguido de duas partes com quatro capítulos cada, escritos por diversos autores da área, que envolvem processos ativos dos adolescentes e seus subsídios para coordenar capacidades, habilidades e compreensão.

No primeiro capítulo, Eric Amsel e Judith Smetana escrevem sobre "Os processos construtivistas no desenvolvimento adolescente", fazem uma introdução e apresentam uma síntese do livro. Iniciam discutindo metaforicamente, de maneira generalizada e conflitante, a apresentação da natureza dos adolescentes construída com base em diversas teorias no campo do desenvolvimento humano, ora como *aprendizes* (que participam de atividades culturais), ora como *juvenis* (que se acomodam em um processo de maturação biológica longo e lento) e ainda como *arquitectos* (que constroem estruturas mentais e processos normativos em progressão natural de desenvolvimento em direção à racionalidade, moralidade e autonomia). Em vez de reavivar antigas ideias dos padrões normativos de desenvolvimento, este trabalho direcionou-se a revigorar interesses em assuntos e características que articulassem as novas descobertas com a concepção de adolescência como um período específico do ciclo de vida, que oferece oportunidades únicas, mas também cria vulnerabilidades particulares aos adolescentes.

Os autores fazem ainda uma análise da abordagem construtivista e das características críticas da epistemologia genética relacionadas ao desenvolvimento adolescente, na qual os indivíduos são pensados como "agentes ativos em seu próprio conhecimento e desenvolvimento". Ademais, ressaltam a diminuição de publicações referentes aos princípios apresentados por Piaget e as críticas que levaram a isto, baseadas nas variações contextuais e culturais das operações formais do pensamento. Pesquisas apontam crianças novas com demonstrações surpreendentes de pensamento lógico, hipotético e abstrato em certos domínios, contextos e culturas, assim como adolescentes e adultos que, com igual surpresa, fracassam em demonstrar tal pensamento em outros domínios, conteúdos e culturas. Isso parece questionar a noção de Inhelder e Piaget de que um "estágio" de operações formais emergisse espontaneamente e universalmente na adolescência.

Em seguida, apresentam um panorama geral dos capítulos do livro, afirmando que nem todos os autores veem explicitamente seus trabalhos como provenientes de uma perspectiva construtivista, mas como colaboradores desta visão. De maneira geral, consideram que, apesar de os domínios (neurológico, cognitivo, experiencial, social) serem distintos, os adolescentes atribuem sentido ao seu mundo pela coordenação de ações,

integrando elementos separados em um sistema organizado de relações, as quais modelam seu desenvolvimento e criam oportunidades, objetivando o desenvolvimento positivo, no entanto, apresentam vulnerabilidades decorrentes se as coordenações não forem bem sucedidas.

Seguindo com a primeira parte do livro, as perspectivas biológica e cognitiva são postas em evidência. O segundo capítulo, escrito por Giedd e colegas, aborda o tema "Imagem por ressonância magnética estrutural do cérebro de crianças e adolescentes em desenvolvimento típico". Os dados apresentados sugerem que muitas das mudanças cerebrais hereditárias são modeladas de maneira dinâmica e ao longo do tempo. Durante a adolescência, ocorrem, em especial, mudanças na massa cinzenta, particularmente no córtex pré-frontal, que estariam associadas ao aumento da eficiência, da efetividade e do controle das funções cerebrais. Portanto, os autores consideram que conhecer o momento em que as estruturas cerebrais são particularmente sensíveis às influências genéticas ou ambientais pode ter implicações educacionais e terapêuticas importantes, a fim de criar condições para otimização do desenvolvimento cerebral em populações tanto clínicas como saudáveis.

O terceiro capítulo, escrito por Laurence Steinberg, intitula-se "Assunção de risco adolescente: uma perspectiva da neurociência social" e mantém o foco na trajetória de mudanças no cérebro adolescente. Resultados de pesquisa indicam que o comportamento de risco adolescente seria produto da interação de mudanças em dois sistemas de controle neurológico: o socioemocional e o cognitivo. O primeiro sofre aumento da atividade dopaminérgica, que favorece a busca por recompensas mais imediatas. A trajetória desta busca por recompensas se desenvolve em função de U-invertido, crescendo entre a pré-adolescência e a adolescência média e então declinando. Em contraste, o segundo, relacionado à percepção de autocontrole, a comportamentos não impulsivos e ao planejamento estratégico aumenta linearmente da pré-adolescência até a adolescência tardia. Isso cria uma janela temporal de vulnerabilidade à assunção de risco durante a adolescência média, pois a dificuldade no controle cognitivo dificulta a análise dos custos potenciais dos comportamentos de risco, o que melhora progressivamente, caracterizando o aumento da conectividade entre os sistemas, e esse funcionamento integrado favorece o desempenho. Tal desempenho pode ser otimizado mediante mudanças no contexto social, afastando as oportunidades de risco.

No quarto capítulo, Deanna Kuhn e Amanda Holman discutem "Quais são as habilidades cognitivas que os adolescentes precisam para a vida no século XXI?" e apresentam a adolescência inicial como momento para propor alternativas de currículo que engajem o adolescente em práticas de discurso argumentativo que favoreçam a reflexão metacognitiva, a qual auxilia os adolescentes a conter suas emoções, a ouvir, a pensar, a prover razões para dar suporte aos argumentos e a responder diretamente ao que lhes esteja sendo dito e, assim, superarem a tendência de focar seus esforços em expor suas próprias posições, negligenciando prestar atenção aos argumentos do oponente. Isso favorece a superação da

compreensão do conhecimento como certo e acumulativo a favor de sua incerteza e relatividade, tornando-os aptos a reconhecerem que a maioria dos resultados no mundo real é oriunda de múltiplas variáveis e a serem capazes de coordená-las, o que garante uma participação mais efetiva dos adolescentes nas práticas de discurso intelectual particulares ao século 21.

Eric Amsel escreveu o quinto capítulo, que aborda o "Pensamento hipotético na adolescência: sua natureza, desenvolvimento e implicações". O pensamento hipotético-dedutivo é considerado uma grande conquista adolescente e caracteriza-se como a habilidade de raciocinar sobre alternativas a respeito do que é o mundo, recrutando a imaginação (simulação mental), fazendo inferências sobre os fatos imaginados e interpretando suas consequências no mundo real para orientar a tomada de decisões. Esse processo exige esforço árduo de controle consciente de crenças disponíveis, que eventualmente favorecem, mas que podem enviesar e/ou paralisar o pensamento hipotético. O autor sugere, assim, que existem dois sistemas cognitivos paralelos: experiencial (automático e disponível) e analítico (mais consciente, esforçado e lento, que inibe experiências espontâneas). Considera que, apesar de as crianças serem capazes de imaginar e criar opções (ex.: jogo simbólico), não o fazem de maneira analítica, o que dificulta pensar cursos alternativos para as ações efetuadas. Ambos os processos devem atuar de maneira regulada, avaliando-se conscientemente a efetividade de cada um dadas as variações do contexto, o que ressalta a importância da metacognição para o pensamento hipotético-dedutivo, que pode ser aperfeiçoado por *feedback* e prática.

A segunda parte do livro discute as perspectivas social e contextual e começa com o sexto capítulo, escrito por Avril Thorne e Lauren A. Shapiro, "Testando, testando: contação de história diária e a construção da identidade adolescente". Os autores elucidam formas sociais de coordenação de atividades e também discutem interações pais-criança que funcionam como andaimes e espirais para diálogos sobre o *self* como sendo atividades sociais coordenadas que promovem a construção de narrativas identitárias. A reação da audiência ajuda o contador da história a interpretar o significado da experiência vivida, o que enfatiza a importância de selecionar uma audiência apropriada, que pode ser, não necessariamente, os pais.

O sétimo capítulo aborda o "Pensamento social do adolescente e relações com pais: conflitos e coordenações nos e através dos domínios". Nele, Smetana se propõe a compreender por que os conflitos entre pais e filhos aumentam na adolescência e a proximidade entre eles diminui. A autora apresenta diferentes domínios sociais, quais sejam: um senso *pessoal* de controle, privacidade e preferência; o mundo *social* de normas, expectativas e autoridades; as prescrições *morais* como justiça, obrigação e direitos e/ou as crenças *prudentes* relacionadas à saúde, à segurança e à felicidade, tanto no âmbito individual como no interpessoal. A puberdade dispara um processo a partir do qual os adolescentes delimitarão as fronteiras entre os domínios e a maneira como serão coordenados. Os conflitos entre pais e adolescentes ocorrem porque o domínio pessoal do adolescente se expande e se depara com as fronteiras parentais dos domínios social, moral

e/ou prudente, provocadas pela expressão da autoridade dos pais. Esse momento de conflito apresenta-se, no entanto, como um contexto efetivo para adolescentes negociarem com seus pais a expansão da sua autonomia e, quando isso não acontece, outras estratégias (mentir, evitar assuntos, omitir) podem ser utilizadas para minimizar ou evitar o conflito em busca de autonomia, diminuindo a frequência, mas aumentando a intensidade. Assim, um nível médio de conflito na relação entre pais e filhos mostrou-se mais efetivo que nenhum ou demasiado conflito.

William M. Bukowski, Melissa Simard, Marie Eve Dubois e Luz Stella Lopez escreveram, no oitavo capítulo, sobre "Representações, processos e desenvolvimento: um novo olhar sobre a amizade na adolescência precoce" e enfatizaram o papel da coordenação de atividades cognitivas e sociais de adolescentes na construção de novas compreensões e novos relacionamentos, tendo as relações de amizade como contexto de investigação. Eles acreditam que os adolescentes estejam em risco caso não consigam se engajar em atividades coordenadas que transformem interações comportamentais em representações de amizade. Ademais, reportam resultados de uma pesquisa longitudinal, que testa um modelo de desenvolvimento da amizade baseado no modelo de interações de Hinde, o que confirma a maioria de suas hipóteses.

O nono e último capítulo foi escrito por Robert Crosnoe e intitula-se "Escolas, colegas e o panorama do desenvolvimento adolescente". Nele, Crosnoe explora as relações entre pares de adolescentes no ensino médio, percebido pelos adolescentes mais como um contexto social que educacional. Foca em adolescentes estigmatizados pela obesidade ou pela pobreza e testa um modelo que tem a cultura escolar como efeito mediador na trajetória acadêmica desses jovens adolescentes. O efeito moderador foi encontrado, particularmente para garotas, e considera que as coordenações sociais de adolescentes com seus pares no ensino médio mediam seu desenvolvimento social a curto prazo e sua preparação acadêmica a longo prazo. O autor conclui que este processo reflete a natureza dos adolescentes como agentes sociais na tentativa de compreender se eles se adequam socialmente e como lidam com as consequências quando não se percebem como adequados. Nesse caso, o empenho para continuamente tentarem se adequar gera um esforço extra que acaba competindo com as atividades acadêmicas, o que pode favorecer o fracasso acadêmico.

Diante do exposto, considera-se que os autores cumprem o objetivo de elucidar possibilidades de articulação entre a perspectiva construtivista e as atuais perspectivas sociais e sociointeracionistas ao reafirmarem que a coordenação de atividades dos adolescentes envolve a conexão de processos elementares, estruturais e individuais nos níveis neurológico, cognitivo e social. Estas atividades parecem proporcionar tanto oportunidades para o desenvolvimento positivo quanto vulnerabilidades, principalmente no que tange às especificidades de constituição e desenvolvimento do pensamento hipotético-dedutivo, típicas dos adolescentes, que, sendo conhecidas, abrem portas para prevenção e intervenção nos âmbitos neurológico, cognitivo e social. Assim, um potencial e frutífero campo de direcionamento para

pesquisas é apresentado, sugerindo que os limites entre as abordagens teóricas são efetivamente tênues e precisam ser mais investigados, antes que um posicionamento mais definitivo seja postulado.

Janine Marinho Dagnoni, mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é professora assistente do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), Teixeira de Freitas, Bahia, Brasil.

jmdagnoni@hotmail.com

ÍNDICE DO VOLUME 95

RBEP

Este índice refere-se às matérias do volume 95 (números 239, 240 e 241) da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Divide-se em três partes, de acordo com os diferentes pontos de acesso: Assuntos, Autores e Títulos.

Quanto ao Índice de Assuntos:

- os termos usados para indexação são extraídos do Thesaurus Brasileiro de Educação (Brased);
- cada palavra dos termos compostos abre uma entrada, por exemplo:

Avaliação do ensino superior
ensino superior, Avaliação do
superior, Avaliação do ensino

Quanto ao Índice de Autores:

- arrolados pelo último sobrenome;
- um traço é usado para substituir o nome quando há mais de uma entrada para o mesmo autor.

Quanto ao Índice de Títulos:

- os artigos que iniciam o título não são considerados.

Acesso ao ensino superior – desempenho acadêmico – intervenção pedagógica

FAGUNDES, Caterine Vila. Percepção dos estudantes universitários acerca do acesso à educação superior: um estudo exploratório. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 508-525, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Acesso ao ensino superior – formação acadêmica – Programa Universidade para todos (ProUni)

FELICETTI, Vera Lucia. Comprometimento do aluno ProUni: acesso, persistência e formação acadêmica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 526-543, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Acesso ao ensino superior – políticas públicas em educação – ensino médio

CARMO, Erinaldo Ferreira et al. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 304-327, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Antropologia educacional – ensino superior – inclusão educacional

SILVA, Jefferson Olivatto da. Ações inclusivas no ensino superior brasileiro. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 414-430, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Aprendizagem – psicomotricidade – ensino de matemática

FERNANDES, Cleonice Terezinha; DANTAS, Paulo Moreira Silva; MOURÃO-CARVALHAL, Maria Isabel. Desempenho psicomotor de escolares com dificuldades de aprendizagem em cálculos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 112-138, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Atuação docente – educação básica – ensino de Língua Portuguesa

MAGALHAES, Tânia Guedes; CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. Sujeito, educação e o trabalho com a Língua Portuguesa na escola básica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 662-675, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Atuação docente – ensino de matemática – classe multisseriada – escola ribeirinha

OLIVEIRA, José Sávio Bicho de; LUCENA, Isabel Cristina Rodrigues de. Alfabetização matemática em classes multisseriadas de escolas ribeirinhas da Amazônia: atuação docente em foco. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 87-111, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Base de conhecimento – ensino de Educação Física

MARTINY, Luis Eugênio; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. A transposição didática na educação física escolar: o caminho formativo dos professores em formação inicial. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 175-196, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Ceticismo – estoicismo – fundamentação da educação – Michel de Montaigne

BATISTA, Gustavo Araújo. Montaigne: a fundamentação da educação nos moldes céticos e estoicos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 497-507, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Classe multisseriada – educação no campo – prática pedagógica – perfil docente

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Perfil, concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 676-695, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Classe multisseriada – ensino de matemática – escola ribeirinha – Amazônia – atuação docente

OLIVEIRA, José Sávio Bicho de; LUCENA, Isabel Cristina Rodrigues de. Alfabetização matemática em classes multisseriadas de escolas ribeirinhas da Amazônia: atuação docente em foco. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 87-111, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Competência psicomotora – psicomotricidade – aprendizagem – ensino de matemática

FERNANDES, Cleonice Terezinha; DANTAS, Paulo Moreira Silva; MOURÃO-CARVALHAL, Maria Isabel. Desempenho psicomotor de escolares com dificuldades de aprendizagem em cálculos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 112-138, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Contrato social – estado de natureza – pax capitalis – educação em rede

MOSQUERA, Carlos Riádigos. El contrato social de la *pax capitalis*: la necesidad de un juicio educativo en red. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 482-496, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Coordenador pedagógico

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani Ferreira. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Currículo – ensino de história – ensino médio

PEREIRA, Nilton Mullet et al. Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 152-174, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Currículo – formação de professores – ensino superior - língua Portuguesa

PENIN, Sonia T. S.; GALIAN, Cláudia V. A.; VALDEMARIN, Vera. Currículos de formação de professores de língua portuguesa: instituições autônomas e o poder de sua história. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 55-72, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Currículo – lazer – curso técnico – formação profissional

SANTOS, Carla Augusta Nogueira Lima e; ISAYAMA, Hélder Ferreira. O currículo de cursos técnicos de lazer no Brasil: um estudo de caso da formação profissional. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 276-303, mar./ago. 2014. Seção: Estudos.

Defasagem idade-série – ensino médio – Rio Grande do Sul (RS)

FRITSCH, Rosângela; VITELLI, Ricardo; ROCHA, Cleonice Silveira. Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 218-236, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Desempenho acadêmico – acesso ao ensino superior – intervenção pedagógica

FAGUNDES, Caterine Vila. Percepção dos estudantes universitários acerca do acesso à educação superior: um estudo exploratório. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 508-525, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Dinâmicas de grupo – teoria da atividade – educação profissional

ALBERTI, Taís Fim et al. Dinâmicas de grupo orientadas pelas atividades de estudo: desenvolvimento de habilidades e competências na educação profissional. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 346-362, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Direitos humanos – educação – escola-conflitos

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 31-54, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Docência – monitoria – ensino superior

DANTAS, Otilia Maria. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 567-589, set./dez. 2014. Seção: Estudos

Edgar Morin

MARTINAZZO, Celso José; DRESCH, Óberson Isac. Gênese das leis e dos princípios da teoria da complexidade em Edgar Morin. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 457-461. Seção: Resenhas.

Educação básica – ensino de Língua Portuguesa – atuação docente

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. Sujeito, educação e o trabalho com a Língua Portuguesa na escola básica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 662-675, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Educação em rede – estado de natureza – pax capitalis – contrato social

MOSQUERA, Carlos Riádigos. El contrato social de la *pax capitalis*: la necesidad de un juicio educativo en red. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 481-496, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Educação integral – ensino fundamental – ludicidade

AZEVEDO, Nair Correia Salgado; BETTI, Mauro. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 255-275, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Educação matemática – Programa Pró-Letramento em Matemática

GIUSTI, Neura Maria De Rossi; JUSTO, Jutta Cornelia Reuwsaat. Contribuições de uma experiência sobre o conteúdo de Tratamento da Informação no programa Pró-Letramento em Matemática. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 636-661, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Educação no campo – prática pedagógica – perfil docente – escola pública

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Perfil, concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 676-695, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Educação profissional – dinâmica de grupo – Teoria das atividades

ALBERTI, Taís Fim et al. Dinâmicas de grupo orientadas pelas atividades de estudo: desenvolvimento de habilidades e competências na educação profissional. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 346-362, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Ensino colaborativo – inclusão escolar – prática docente

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Ensino de Educação Física – formação de professores — transposição didática

MARTINY, Luis Eugênio; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. A transposição didática na educação física escolar: o caminho formativo dos professores em formação inicial. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 175-196, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Ensino de História – ensino médio – currículo

PEREIRA, Nilton Mullet et al. Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 152-174, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Ensino de Língua Portuguesa – educação básica – atuação docente

MAGALHAES, Tânia Guedes; CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. Sujeito, educação e o trabalho com a Língua Portuguesa na escola básica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 662-675, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Ensino de Matemática – classe multisseriada – Amazônia

OLIVEIRA, José Sávio Bicho de; LUCENA, Isabel Cristina Rodrigues de. Alfabetização matemática em classes multisseriadas de escolas ribeirinhas da Amazônia: atuação docente em foco. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 87-111, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Ensino de matemática – classe multisseriada – escola ribeirinha – Amazônia

OLIVEIRA, José Sávio Bicho de; LUCENA, Isabel Cristina Rodrigues de. Alfabetização matemática em classes multisseriadas de escolas ribeirinhas da Amazônia: atuação docente em foco. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 87-111, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Ensino de matemática – formação continuada – Programa Pró-letramento em Matemática – tratamento da informação

GIUSTI, Neura Maria De Rossi; JUSTO, Jutta Cornelia Reuwsaat. Contribuições de uma experiência sobre o conteúdo de Tratamento da Informação no programa Pró-Letramento em Matemática. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 636-661, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Ensino fundamental – educação integral – ludicidade

AZEVEDO, Nair Correia Salgado; BETTI, Mauro. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 255-275, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Ensino médio – acesso ao ensino superior - políticas públicas em educação

CARMO, Erinaldo Ferreira et al. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 304-327, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Ensino médio – ensino de história – currículo

PEREIRA, Nilton Mullet et al. Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 152-174, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Ensino médio – política educacional – defasagem idade-série – Rio Grande do Sul (RS)

FRITSCH, Rosângela; VITELLI, Ricardo; ROCHA, Cleonice Silveira. Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 218-236, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Ensino superior – aprendizagem – estilos de aprendizagem

BARROS, Rita. MONTEIRO, Angélica Reis; MOREIRA, J. António Marques. Aprender no ensino superior: relações com a predisposição dos estudantes para o envolvimento na aprendizagem ao longo da vida. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 544-566, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Ensino superior – docência – monitoria

DANTAS, Otilia Maria. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 567-589, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Ensino superior – inclusão educacional – antropologia educacional

SILVA, Jefferson Olivatto da. Ações inclusivas no ensino superior brasileiro. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 414-430, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Ensino superior – língua portuguesa – currículo – formação de professores

PENIN, Sonia T. S.; GALIAN, Cláudia V. A.; VALDEMARIN, Vera. Currículos de formação de professores de língua portuguesa: instituições autônomas e o poder de sua história. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 55-72, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Ensino técnico – currículo – lazer – formação profissional

SANTOS, Carla Augusta Nogueira Lima e; ISAYAMA, Hélder Ferreira. O currículo de cursos técnicos de lazer no Brasil: um estudo de caso da formação profissional. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 276-303, maio./ago. 2014. Seção: Estudos.

Escola pública – educação no campo – prática pedagógica – perfil docente

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Perfil, concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 676-695, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Escola ribeirinha – Amazônia - ensino de matemática – classe multisseriada – atuação docente

OLIVEIRA, José Sávio Bicho de; LUCENA, Isabel Cristina Rodrigues de. Alfabetização matemática em classes multisseriadas de escolas ribeirinhas

da Amazônia: atuação docente em foco. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 87-111, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Escola-conflitos – direitos humanos – educação

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 31-54, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Estado de natureza – educação em rede – pax capitalis – contrato social

MOSQUERA, Carlos. Riádigos. El contrato social de la *pax capitalis*: la necesidad de un juicio educativo en red. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 481-496, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Estilos de aprendizagem – ensino superior – aprendizagem

BARROS, Rita. MONTEIRO, Angélica Reis; MOREIRA, J. António Marques. Aprender no ensino superior: relações com a predisposição dos estudantes para o envolvimento na aprendizagem ao longo da vida. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 544-566, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Estoicismo – ceticismo – fundamentação da educação – Michel de Montaigne

BATISTA, Gustavo Araújo. Montaigne: a fundamentação da educação nos moldes céticos e estoicos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 497-507, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Financiamento da educação básica – transporte escolar – recurso federal

RIBEIRO, Andreia Couto; JESUS, Wellington Ferreira de. A evolução dos recursos federais nos programas de transporte escolar: impactos na educação básica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 696-710, set./dez. 2014. Seção:

Formação acadêmica – acesso ao ensino superior – Programa Universidade para todos (ProUni)

FELICETTI, Vera Lucia. Comprometimento do aluno ProUni: acesso, persistência e formação acadêmica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 526-543, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Formação continuada – ensino de matemática – Programa Pró-letramento em Matemática – formação continuada

GIUSTI, Neura Maria De Rossi; JUSTO, Jutta Cornelia Reuwsaat. Contribuições de uma experiência sobre o conteúdo de Tratamento da Informação no programa Pró-Letramento em Matemática. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 636-661, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Formação de professores – ensino colaborativo

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Formação de professores – ensino de Educação Física – transposição didática

MARTINY, Luis Eugênio; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. A transposição didática na educação física escolar: o caminho formativo dos professores em formação inicial. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 175-196, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Formação de professores – ensino superior – língua portuguesa – currículo

PENIN, Sonia T. S.; GALIAN, Cláudia V. A.; VALDEMARIN, Vera. Currículos de formação de professores de língua portuguesa: instituições autônomas e o poder de sua história. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 55-72, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Formação de professores – ensino superior

DANTAS, Otilia Maria. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 567-589, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Formação de professores – manuais de ensino – modelos escolares

KULESZA, Wojciech Andrzej. História da pedagogia no Brasil: a contribuição das pesquisas centradas em manuais de ensino. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 328-345, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Formação de professores – prática docente

ALBUQUERQUE, Mayra Prates; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; PORTO, Gilceane Caetano. Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 73-86, jan./abr. 2014. Seção: Estudos

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani Ferreira. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Formação profissional – ensino técnico – currículo – lazer

SANTOS, Carla Augusta Nogueira Lima e; ISAYAMA, Hélder Ferreira. O currículo de cursos técnicos de lazer no Brasil: um estudo de caso da formação profissional. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 276-303, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Fundamentação da educação – ceticismo – estoicismo – Michel de Montaigne

BATISTA, Gustavo Araújo. Montaigne: a fundamentação da educação nos moldes céticos e estoicos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 497-507, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Inclusão educacional – ensino superior – antropologia educacional

SILVA, Jefferson Olivatto da. Ações inclusivas no ensino superior brasileiro. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 414-430, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Inclusão escolar – ensino colaborativo – prática docente

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Intervenção pedagógica – desempenho acadêmico – acesso ao ensino superior

FAGUNDES, Caterine Vila. Percepção dos estudantes universitários acerca do acesso à educação superior: um estudo exploratório. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 508-525, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Intervenção pedagógica – jogo de regras – Set Game – Londrina (PR)

CARVALHO, Luciana Ramos Rodrigues de; OLIVEIRA, Francismara Neves de. Quando o jogo na escola é bem mais que jogo: possibilidades de intervenção pedagógica no jogo de regras *Set Game*. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 431-455, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Jean Piaget

CARVALHO, Luciana Ramos Rodrigues de; OLIVEIRA, Francismara Neves de. Quando o jogo na escola é bem mais que jogo: possibilidades de intervenção pedagógica no jogo de regras *Set Game*. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 431-455, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Jogo de regras – Set Game - intervenção pedagógica – Londrina (PR)

CARVALHO, Luciana Ramos Rodrigues de; OLIVEIRA, Francismara Neves de. Quando o jogo na escola é bem mais que jogo: possibilidades de intervenção pedagógica no jogo de regras *Set Game*. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 431-455, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

John Dewey

CORREA, Rômulo Ferreira; MATOS, José Claudio. O crescimento da liberdade como fim educacional: a relação entre o pensamento reflexivo e a liberdade na obra de John Dewey. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 11-30, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Jornada de trabalho – docente

ARELARO, Lisete Regina Gomes et al. Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 197-217, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Jornada de trabalho docente – plano de carreira – valorização do magistério – São Paulo (SP)

ARELARO, Lisete Regina Gomes et al. Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 197-217, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Lazer – currículo – ensino técnico – formação profissional

SANTOS, Carla Augusta Nogueira Lima e; ISAYAMA, Hélder Ferreira. O currículo de cursos técnicos de lazer no Brasil: um estudo de caso da

formação profissional. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 276-303, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Letramento – educação matemática – Programa Pró-Letramento em Matemática

GIUSTI, Neura Maria de Rossi; JUSTO, Jutta Cornelia Reuwsaat. Contribuições de uma experiência sobre o conteúdo de Tratamento da Informação no programa Pró-Letramento em Matemática. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 636-661, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Liberdade – John Dewey

CORREA, Rômulo Ferreira; MATOS, José Claudio. O crescimento da liberdade como fim educacional: a relação entre o pensamento reflexivo e a liberdade na obra de John Dewey. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 11-30, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Língua portuguesa – currículo – formação de professores – ensino superior

PENIN, Sonia T. S.; GALIAN, Cláudia V. A.; VALDEMARIN, Vera. Currículos de formação de professores de língua portuguesa: instituições autônomas e o poder de sua história. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 55-72, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Ludicidade – ensino fundamental – educação integral

AZEVEDO, Nair Correia Salgado; BETTI, Mauro. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 255-275, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Manuais de ensino – modelos escolares – formação de professores

KULESZA, Wojciech Andrzej. História da pedagogia no Brasil: a contribuição das pesquisas centradas em manuais de ensino. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 328-345, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Michel de Montaigne

BATISTA, Gustavo Araújo. Montaigne: a fundamentação da educação nos moldes céticos e estoicos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 497-507, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Modas educacionais

CESTARI, Luiz Artur Santos. Esboço de uma compreensão da circulação de ideias: orientações para um estudo das modas educacionais. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 363-384, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Modelos escolares – manuais de ensino – formação de professores

KULESZA, Wojciech Andrzej. História da pedagogia no Brasil: a contribuição das pesquisas centradas em manuais de ensino. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 328-345, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Monitoria – docência – ensino superior

DANTAS, Otilia Maria. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 567-589, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

***Pax capitalis* – contrato social – estado de natureza – educação em rede**

MOSQUERA, Carlos. Riádigos. El contrato social de la *pax capitalis*: la necesidad de un juicio educativo en red. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 481-496, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Pensamento reflexivo – John Dewey

CORREA, Rômulo Ferreira; MATOS, José Claudio. O crescimento da liberdade como fim educacional: a relação entre o pensamento reflexivo e a liberdade na obra de John Dewey. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 11-30, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Perfil do docente – prática docente – professor

EUGENIA VICENTE, María. Profesores de educación: perfiles y prácticas profesionales. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 590-608, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Perfil docente – escola pública – educação no campo – prática pedagógica

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Perfil, concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 590-608, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Pesquisa - docência – ensino superior

PEREIRA, Nilton Mullet et al. Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 152-174, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Pesquisa-ação - ensino superior

SILVA, Jefferson Olivatto da. Ações inclusivas no ensino superior brasileiro. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 414-430, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Plano de carreira – jornada de trabalho docente – valorização do magistério – São Paulo (SP)

ARELARO, Lisete Regina Gomes et al. Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 197-217, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Política educacional – acesso à educação superior

CARMO, Erinaldo Ferreira et al. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 304-327, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Política educacional – escola estadual – ensino médio – Rio Grande do Sul – defasagem idade-série

FRITSCH, Rosângela; VITELLI, Ricardo; ROCHA, Cleonice Silveira. Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 218-236, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Políticas públicas da educação – Bataguassu - Mato Grosso do Sul (MS) – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

ZANDAVALLI, Carla Busato; PEDROSA, Dirceu Martins. Implantação e implementação do Proinfo no município de Bataguassu, Mato Grosso do Sul: o olhar dos profissionais da educação. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 385-413, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Políticas públicas em educação – acesso ao ensino superior – ensino médio

CARMO, Erinaldo Ferreira et al. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 304-327, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Prática docente – inclusão escolar – ensino colaborativo

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Prática docente – perfil do docente – professor

EUGENIA VICENTE, María. Profesores de educación: perfiles y prácticas profesionales. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 590-608, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Prática docente – Programa de Iniciação à Docência

ALBUQUERQUE, Mayra Prates; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; PORTO, Gilceane Caetano. Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 73-86, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Prática pedagógica – escola pública – educação no campo – perfil docente

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Perfil, concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 676-695, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Professor – perfil do docente – prática docente

EUGENIA VICENTE, María. Profesores de educación: perfiles y prácticas profesionales. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 590-608, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Programa de Iniciação à Docência – prática docente

ALBUQUERQUE, Mayra Prates; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; PORTO, Gilceane Caetano. Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 73-86, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Programa Nacional de Tecnologia Educacional – profissional da educação – Bataguassu – Mato Grosso do Sul (MS)

ZANDAVALLI, Carla Busato; PEDROSA, Dirceu Martins. Implantação e implementação do Proinfo no município de Bataguassu, Mato Grosso do Sul: o olhar dos profissionais da educação. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 385-413, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Programa Pró-Letramento em Matemática

GIUSTI, Neura Maria De Rossi; JUSTO, Jutta Cornelia Reuwsaat. Contribuições de uma experiência sobre o conteúdo de Tratamento da Informação no programa Pró-Letramento em Matemática. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 636-661, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Programa Universidade para todos (ProUni) – Formação acadêmica – acesso ao ensino superior

FELICETTI, Vera Lucia. Comprometimento do aluno ProUni: acesso, persistência e formação acadêmica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 526-543, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Psicomotricidade – aprendizagem – ensino de matemática

FERNANDES, Cleonice Terezinha; DANTAS, Paulo Moreira Silva; MOURÃO-CARVALHAL, Maria Isabel. Desempenho psicomotor de escolares com dificuldades de aprendizagem em cálculos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 112-138, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Rede Estadual de Ensino – política educacional

PEDROSA, Dirceu Martins. Implantação e implementação do Proinfo no município de Bataguassu, Mato Grosso do Sul: o olhar dos profissionais da educação. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 385-413, mar./ago. 2014. Seção: Estudos.

Remuneração docente – escola municipal – São Paulo (SP)

ARELARO, Lisete Regina Gomes et al. Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 197-217, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Set Game – jogo de regras – intervenção pedagógica – Londrina (PR)

CARVALHO, Luciana Ramos Rodrigues de; OLIVEIRA, Francismara Neves de. Quando o jogo na escola é bem mais que jogo: possibilidades de intervenção pedagógica no jogo de regras *Set Game*. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 431-455, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Teoria da atividade – educação profissional – dinâmicas de grupo

ALBERTI, Taís Fim et al. Dinâmicas de grupo orientadas pelas atividades de estudo: desenvolvimento de habilidades e competências na educação profissional. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 346-362, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Transporte escolar – financiamento da educação básica – Recurso federal

RIBEIRO, Andreia Couto; JESUS, Wellington Ferreira de. A evolução dos recursos federais nos programas de transporte escolar: impactos na educação básica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 694-710, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Transposição didática – formação de professores – ensino de educação física

MARTINY, Luis Eugênio; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. A transposição didática na educação física escolar: o caminho formativo dos professores em formação inicial. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 175-196, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Tratamento da informação - Programa Pró-Letramento em Matemática – ensino de matemática – formação continuada

GIUSTI, Neura Maria De Rossi; JUSTO, Jutta Cornelia Reuwsaat. Contribuições de uma experiência sobre o conteúdo de Tratamento da Informação no programa Pró-Letramento em Matemática. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 636-661, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Valorização do magistério – São Paulo (SP) – plano de carreira – jornada de trabalho docente

ARELARO, Lisete Regina Gomes et al. Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 197-217, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

ABEGG, Ilse; COSTA, Márcia Rejane Julio; TITTON, Mauro; ALBERTI, Taís Fim. Dinâmicas de grupo orientadas pelas atividades de estudo: desenvolvimento de habilidades e competências na educação profissional. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 346-362, mar./ago. 2014. Seção: Estudos.

ALBERTI, Taís Fim; ABEGG, Ilse; COSTA, Márcia Rejane Julio; TITTON, Mauro. Dinâmicas de grupo orientadas pelas atividades de estudo: desenvolvimento de habilidades e competências na educação profissional. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 346-362, mar./ago. 2014. Seção: Estudos.

ALBUQUERQUE, Mayra Prates; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; PORTO, Gilceane Caetano. Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 73-86, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; SOUZA, Nilson Alves de; SANTOS, Kátia Aparecida. Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 199-217, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado; BETTI, Mauro. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 255-275, mar./ago. 2014. Seção: Estudos.

BARROS, Rita; MONTEIRO, Angélica Reis; MOREIRA, J. António Marques. Aprender no ensino superior: relações com a predisposição dos estudantes para o envolvimento na aprendizagem ao longo da vida. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 544-566, mar./ago. 2014. Seção: Estudos.

BATISTA, Gustavo Araújo. Montaigne: a fundamentação da educação nos moldes céticos e estoicos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 497-507, mar./ago. 2014. Seção:

BETTI, Mauro; AZEVEDO, Nair Correia Salgado. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 255-275, mar./ago. 2014. Seção: Estudos.

BEZERRA, Giovani Ferreira; MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 609-635, mar./ago. 2014. Seção: Estudos

CARMO, Erinaldo Ferreira; CHAGAS, José Aercio Silva; FIGUEIREDO FILHO, Dalson Britto; ROCHA, Enivaldo Carvalho. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 304-327, mar./ago. 2014. Seção: Estudos.

CARVALHO, Luciana Ramos Rodrigues de; OLIVEIRA, Francismara Neves de. Quando o jogo na escola é bem mais que jogo: possibilidades de intervenção pedagógica no jogo de regras *Set Game*. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 431-455, mar./ago. 2014. Seção: Estudos.

CESTARI, Luiz Artur Santos. Esboço de uma compreensão da circulação de ideias: orientações para um estudo das modas educacionais. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 363-384, mar./ago. 2014. Seção: Estudos.

CHAGAS, José Aercio Silva; FIGUEIREDO FILHO, Dalson Britto; ROCHA, Enivaldo Carvalho; CARMO, Erinaldo Ferreira. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 304-327, mar./ago. 2014. Seção: Estudos.

CORREA, Rômulo Ferreira; MATOS, José Claudio. O crescimento da liberdade como fim educacional: a relação entre o pensamento reflexivo e a liberdade na obra de John Dewey. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 11-30, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

COSTA, Márcia Rejane Julio; TITTON, Mauro; ALBERTI, Taís Fim; ABEGG, Ilse; COSTA, Márcia Rejane Julio. Dinâmicas de grupo orientadas pelas atividades de estudo: desenvolvimento de habilidades e competências na educação profissional. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 346-362, mar./ago. 2014. Seção: Estudos.

CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça; MAGALHÃES, Tânia Guedes. Sujeito, educação e o trabalho com a Língua Portuguesa na escola básica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 622-675, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

DAGNONI, Janine Marinho. Considerações construtivistas sobre oportunidades e vulnerabilidades na adolescência. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 711-716, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

DANTAS, Otilia Maria. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 567-589, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

DANTAS, Paulo Moreira Silva; MOURÃO-CARVALHAL, Maria Isabel; FERNANDES, Cleonice Terezinha. Desempenho psicomotor de escolares com dificuldades de aprendizagem em cálculos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 112-138, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

DRESCH, Óberson Isac; MARTINAZZO, Celso José. Gênese das leis e dos princípios da teoria da complexidade em Edgar Morin. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 457-461. Seção: Resenhas.

EUGENIA VICENTE, Maria. Profesores de educación: perfiles y prácticas profesionales. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 590-608, mar./ago. 2014. Seção: Estudos.

FAGUNDES, Caterine Vila. Percepção dos estudantes universitários acerca do acesso à educação superior: um estudo exploratório. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 508-525, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

FELICETTI, Vera Lucia. Comprometimento do aluno ProUni: acesso, persistência e formação acadêmica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 526-543, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

FERNANDES, Cleonice Terezinha; DANTAS, Paulo Moreira Silva; MOURÃO-CARVALHAL, Maria Isabel. Desempenho psicomotor de escolares com dificuldades de aprendizagem em cálculos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 112-138, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

FIGUEIREDO FILHO, Dalson Britto; ROCHA, Enivaldo Carvalho; CARMO, Erinaldo Ferreira; CHAGAS, José Aercio Silva. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 304-327, mar./ago. 2014. Seção: Estudos.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; PORTO, Gilceane Caetano; ALBUQUERQUE, Mayra Prates. Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 73-86, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

FRITSCH, Rosangela; VITELLI, Ricardo; ROCHA, Cleonice Silveira. Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 219-236, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

GALIAN, Cláudia V. A. VALDEMARIN, Vera; PENIN, Sonia T. S. Currículos de formação de professores de língua portuguesa: instituições autônomas e o poder de sua história. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 55-72, jan./abr. 2014. Seção: Estudos

GIL, Carmem Zeli; MEINERZ, Carla; PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 152-174, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

GIUSTI, Neura Maria de Rossi; JUSTO, Jutta Cornelia Reuwsaat. Contribuições de uma experiência sobre o conteúdo de tratamento da informação no Programa Pró-Letramento em Matemática. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 636-661, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando; MARTINY, Luis Eugênio. A transposição didática na educação física escolar: o caminho formativo dos professores em formação inicial. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 175-198, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

ISAYAMA, Hélder Ferreira; SANTOS, Carla Augusta Nogueira Lima e. O currículo de cursos técnicos de lazer no Brasil: um estudo de caso da formação profissional. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 276-303, mar./ago. 2014. Seção: Estudos.

JACOMINI, Márcia Aparecida; SOUZA, Nilson Alves de; SANTOS, Kátia Aparecida; ARELARO, Lisete Regina Gomes. Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 199-217, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

JESUS, Wellington Ferreira de; RIBEIRO, Andreia Couto. A evolução dos recursos federais nos programas de transporte escolar: impactos na educação básica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 696-710, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

JUSTO, Jutta Cornelia Reuwsaat; GIUSTI, Neura Maria de Rossi. Contribuições de uma experiência sobre o conteúdo de tratamento da informação no Programa Pró-Letramento em Matemática. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 636-661, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

KULESZA, Wojciech Andrzej. História da pedagogia no Brasil: a contribuição das pesquisas centradas em manuais de ensino. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 328-345, mar./ago. 2014. Seção: Estudos.

LUCENA, Isabel Cristina Rodrigues de; OLIVEIRA, José Sávio Bicho de. Alfabetização matemática em classes multisseriadas de escolas ribeirinhas da Amazônia: atuação docente em foco. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 87-111, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. Sujeito, educação e o trabalho com a Língua Portuguesa na escola básica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 662-675, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

MARTINAZZO, Celso José; DRESCH, Óberson Isac. Gênese das leis e dos princípios da teoria da complexidade em Edgar Morin. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 457-461. Seção: Resenhas.

MARTINY, Luis Eugênio; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. A transposição didática na educação física escolar: o caminho formativo dos professores em formação inicial. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 175-198, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

MATOS, José Claudio; CORREA, Rômulo Ferreira. O crescimento da liberdade como fim educacional: a relação entre o pensamento reflexivo e a liberdade na obra de John Dewey. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 11-30, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

MEINERZ, Carla; PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando; GIL, Carmem Zeli. Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 152-174, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani Ferreira. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

MONTEIRO, Angélica Reis; MOREIRA, J. António Marques; BARROS, Rita. Aprender no ensino superior: relações com a predisposição dos estudantes para o envolvimento na aprendizagem ao longo da vida. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 544-566, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

MOREIRA, J. António Marques; BARROS, Rita. MONTEIRO, Angélica Reis. Aprender no ensino superior: relações com a predisposição dos estudantes para o envolvimento na aprendizagem ao longo da vida. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 544-566, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

MOSQUERA, Carlos Riádigos. El contrato Social de la pax capitalis: la necesidad de un juicio educativo en red. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 481-496, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

MOURÃO-CARVALHAL, Maria Isabel; FERNANDES, Cleonice Terezinha; DANTAS, Paulo Moreira Silva. Desempenho psicomotor de escolares com dificuldades de aprendizagem em cálculos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 112-138, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

OLIVEIRA, Francismara Neves de; CARVALHO, Luciana Ramos Rodrigues de. Quando o jogo na escola é bem mais que jogo: possibilidades de intervenção pedagógica no jogo de regras Set Game. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 431-455, mar./ago. 2014. Seção: Estudos.

OLIVEIRA, José Sávio Bicho de; LUCENA, Isabel Cristina Rodrigues de. Alfabetização matemática em classes multisseriadas de escolas ribeirinhas da Amazônia: atuação docente em foco. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 87-111, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Perfil, concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 676-695, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

PEDROSA, Dirceu Martins; ZANDAVALLI, Carla Busato. Implantação e implementação do Proinfo no município de Bataguassu, Mato Grosso do Sul: o olhar dos profissionais da educação. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 385-413, mar./ago. 2014. Seção: Estudos.

PENIN, Sonia T. S. GALIAN, Cláudia V. A. VALDEMARIN, Vera. Currículos de formação de professores de língua portuguesa: instituições autônomas e o poder de sua história. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 55-72, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando; GIL, Carmem Zeli; MEINERZ, Carla. Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 152-174, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

PORTO, Gilceane Caetano; ALBUQUERQUE, Mayra Prates; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 73-86, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

RAITZ, Tânia Regina; ZLUHAN, Mara Regina. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 31-54, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

RIBEIRO, Andreia Couto; JESUS, Wellington Ferreira de. A evolução dos recursos federais nos programas de transporte escolar: impactos na educação básica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 696-710, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani Ferreira; MIZIARA, Leni Aparecida Souto. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

ROCHA, Cleonice Silveira; FRITSCH, Rosangela; VITELLI, Ricardo. Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 219-236, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

ROCHA, Enivaldo Carvalho, CARMO, Erinaldo Ferreira; CHAGAS, José Aercio Silva; FIGUEIREDO FILHO, Dalson Britto. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 304-327, mar./ago. 2014. Seção: Estudos.

SANTOS, Carla Augusta Nogueira Lima e; ISAYAMA, Hélder Ferreira. O currículo de cursos técnicos de lazer no Brasil: um estudo de caso da formação profissional. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 276-303, mar./ago. 2014. Seção: Estudos.

SANTOS, Kátia Aparecida; ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; SOUZA, Nilson Alves de. Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 199-217, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

SEFFNER, Fernando; GIL, Carmem Zeli; MEINERZ, Carla; PEREIRA, Nilton Mullet. Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 152-174, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

SILVA, Jefferson Olivatto da. Ações inclusivas no ensino superior brasileiro. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 414-430, mar./ago. 2014. Seção: Estudos.

SOUZA, Nilson Alves de; SANTOS, Kátia Aparecida; ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida. Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 199-217, jan./abr. 2014. Seção: Estudos

TITTON, Mauro; ALBERTI, Taís Fim; ABEGG, Ilse; COSTA, Márcia Rejane Julio. Dinâmicas de grupo orientadas pelas atividades de estudo: desenvolvimento de habilidades e competências na educação profissional. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 346-362, mar./ago. 2014. Seção: Estudos.

VALDEMARIN, Vera; PENIN, Sonia T. S.; GALIAN, Cláudia V. A. Currículos de formação de professores de língua portuguesa: instituições autônomas e o poder de sua história. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 55-72, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

VITELLI, Ricardo; ROCHA, Cleonice Silveira; FRITSCH, Rosangela. Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 219-236, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

ZANDAVALLI, Carla Busato; PEDROSA, Dirceu Martins. Implantação e implementação do Proinfo no município de Bataguassu, Mato Grosso do Sul: o olhar dos profissionais da educação. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 385-413, mar./ago. 2014. Seção: Estudos.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 31-54, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Ações inclusivas no ensino superior brasileiro.

SILVA, Jefferson Olivatto da. Ações inclusivas no ensino superior brasileiro. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 414-430, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Alfabetização matemática em classes multisseriadas de escolas ribeirinhas da Amazônia: atuação docente em foco.

OLIVEIRA, José Sávio Bicho de; LUCENA, Isabel Cristina Rodrigues de. Alfabetização matemática em classes multisseriadas de escolas ribeirinhas da Amazônia: atuação docente em foco. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 87-111, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Aprender no ensino superior: relações com a predisposição dos estudantes para o envolvimento na aprendizagem ao longo da vida.

BARROS, Rita. MONTEIRO, Angélica Reis; MOREIRA, J. António Marques. Aprender no ensino superior: relações com a predisposição dos estudantes para o envolvimento na aprendizagem ao longo da vida. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 544-566, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Comprometimento do aluno ProUni: acesso, persistência e formação acadêmica.

FELICETTI, Vera Lucia. Comprometimento do aluno ProUni: acesso, persistência e formação acadêmica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 526-543, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. ARELARO, Lisete Regina Gomes et al. Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de ensino de São Paulo. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 199-217, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Considerações construtivistas sobre oportunidades vulnerabilidades na adolescência.

DAGNONI, Janine Marinho. Considerações construtivistas sobre oportunidades vulnerabilidades na adolescência. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 711-716, set./dez. 2014. Seção: Resenhas.

contrato Social de la pax capitalis: la necesidad de un juicio educativo en red. El.

MOSQUERA, Carlos Riádigos. El contrato Social de la *pax capitalis*: la necesidad de un juicio educativo en red. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 481-496, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Contribuições de uma experiência sobre o conteúdo de tratamento da informação no Programa Pró-Letramento em Matemática.

GIUSTI, Neura Maria De Rossi; JUSTO, Jutta Cornelia Reuwsaat. Contribuições de uma experiência sobre o conteúdo de tratamento da informação no Programa Pró-Letramento em Matemática. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 636-661, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

crescimento da liberdade como fim educacional: a relação entre o pensamento reflexivo e a liberdade na obra de John Dewey. O.

CORREA, Rômulo Ferreira; MATOS, José Claudio. O crescimento da liberdade como fim educacional: a relação entre o pensamento reflexivo e a liberdade na obra de John Dewey. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 11-30, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

currículo de cursos técnicos de lazer no Brasil: um estudo de caso da formação profissional. O.

SANTOS, Carla Augusta Nogueira Lima e; ISAYAMA, Hélder Ferreira. O currículo de cursos técnicos de lazer no Brasil: um estudo de caso da formação profissional. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 276-303, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Currículos de formação de professores de língua portuguesa: instituições autônomas e o poder de sua história.

PENIN, Sonia T. S.; GALIAN, Cláudia V. A.; VALDEMARIN, Vera. Currículos de formação de professores de língua portuguesa: instituições autônomas e o poder de sua história. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 55-72, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul.

FRITSCH, Rosângela; VITELLI, Ricardo; ROCHA, Cleonice Silveira. Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 219-236, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Desempenho psicomotor de escolares com dificuldades de aprendizagem em cálculos.

FERNANDES, Cleonice Terezinha; DANTAS, Paulo Moreira Silva; MOURÃO-CARVALHAL, Maria Isabel. Desempenho psicomotor de escolares com dificuldades de aprendizagem em cálculos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 112-138, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Dinâmicas de grupo orientadas pelas atividades de estudo: desenvolvimento de habilidades e competências na educação profissional.

ALBERTI, Taís Fim et al. Dinâmicas de grupo orientadas pelas atividades de estudo: desenvolvimento de habilidades e competências na educação profissional. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 346-362, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio.

PEREIRA, Nilton Mullet et al. Docência em História: implicações das novas disposições curriculares do ensino médio. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 152-174, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. A.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 31-54, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Esboço de uma compreensão da circulação de ideias: orientações para um estudo das modas educacionais.

ESTARI, Luiz Artur Santos. Esboço de uma compreensão da circulação de ideias: orientações para um estudo das modas educacionais. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 363-384, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado; BETTI, Mauro. Escola de tempo integral e ludicidade: os pontos de vista de alunos do 1º ano do ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 255-275, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Evolução dos recursos federais nos programas de transporte escolar: impactos na educação básica. A.

RIBEIRO, Andreia Couto; JESUS, Wellington Ferreira de. A evolução dos recursos federais nos programas de transporte escolar: impactos na educação básica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 696-710, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Gênese das leis e dos princípios da teoria da complexidade em Edgar Morin.

MARTINAZZO, Celso José; DRESCH, Óberson Isac. Gênese das leis e dos princípios da teoria da complexidade em Edgar Morin. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 457-461, maio/ago. 2014. Seção: Resenhas.

História da pedagogia no Brasil: a contribuição das pesquisas centradas em manuais de ensino.

KULESZA, Wojciech Andrzej. História da pedagogia no Brasil: a contribuição das pesquisas centradas em manuais de ensino. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 328-345, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Implantação e implementação do Proinfo no município de Bataguassu, Mato Grosso do Sul: o olhar dos profissionais da educação.

ZANDAVALLI, Carla Busato; PEDROSA, Dirceu Martins. Implantação e implementação do Proinfo no município de Bataguassu, Mato Grosso do Sul: o olhar dos profissionais da educação. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 385-413, mar./ago. 2014. Seção: Estudos.

Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento.

ALBUQUERQUE, Mayra Prates; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; PORTO, Gilceane Caetano. Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 73-86, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

Monitoria: fonte de saberes à docência superior.

DANTAS, Otilia Maria. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 567-589, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Montaigne: a fundamentação da educação nos moldes céticos e estoicos.

BATISTA, Gustavo Araújo. Montaigne: a fundamentação da educação nos moldes céticos e estoicos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 497-507, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Percepção dos estudantes universitários acerca do acesso à educação superior: um estudo exploratório.

FAGUNDES, Caterine Vila. Percepção dos estudantes universitários acerca do acesso à educação superior: um estudo exploratório. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 508-525, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Perfil, concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Perfil, concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 676-695, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular.

CARMO, Erinaldo Ferreira et al. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 304-327, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

Profesores de educación: perfiles y prácticas profesionales.

EUGENIA VICENTE, María. Profesores de educación: perfiles y prácticas profesionales. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 590-608, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Quando o jogo na escola é bem mais que jogo: possibilidades de intervenção pedagógica no jogo de regras *Set Game*.

CARVALHO, Luciana Ramos Rodrigues de; OLIVEIRA, Francismara Neves de. Quando o jogo na escola é bem mais que jogo: possibilidades de intervenção pedagógica no jogo de regras *Set Game*. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 240, p. 431-455, maio/ago. 2014. Seção: Estudos.

que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. O.

MIZIARA, Leni Aparecida Souto; RIBEIRO, Ricardo; BEZERRA, Giovani Ferreira. O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico. *RBEP*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 609-635, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

Sujeito, educação e o trabalho com a Língua Portuguesa na escola básica.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CYRANKA, Lucia Furtado de Mendonça. Sujeito, educação e o trabalho com a Língua Portuguesa na escola básica. *RBEF*, Brasília, DF, v. 95, n. 241, p. 662-675, set./dez. 2014. Seção: Estudos.

transposição didática na educação física escolar: o caminho formativo dos professores em formação inicial. A.

MARTINY, Luis Eugênio; GOMES-DA-SILVA, Pierre Normando. A transposição didática na educação física escolar: o caminho formativo dos professores em formação inicial. *RBEF*, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 175-198, jan./abr. 2014. Seção: Estudos.

AGRADECIMENTOS

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.

Os números 239, 240, 241 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, correspondente ao volume 95, não teriam sido publicados sem a relevante colaboração dos seguintes pareceristas ad hoc (01/08/2013 à 31/07/2014):

Adolfo Ignacio Calderón
Adriana Almeida Sales de Melo
Adriana Garcia Gonçalves
Adriana Leite Limaverde Gomes
Adriane Giugni da Silva
Alessandra Ancona de Faria
Alexandre Shigunov Neto
Alice Miriam Happ Botler
Amadeu Moura Bego
Amanda Pinheiro Mancuso
Amélia Cristina Abreu Artes
Amélia Vitória de Souza Conrado
Ana Celia Bahia Silva
Ana da Costa Polonia
Ana Maria Di Grado Hessel
Ana Paula Piovesan Melchiori
Andrea Abreu Astigarraga
Andrea de Farias Castro
Andrea Penteado De menezes
Andréa Rosana Fetzner

Andréia Ferreira da Silva
 Anete Abramowicz
 Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben
 Anita Helena Schlesener
 Anna Maria Lunardi Padilha
 Antonio Augusto Pereira Prates
 Antonio Rogério Fiorucci
 Antonio Simplicio Almeida Neto
 Arlette Medeiros Gasparello
 Benedita de Almeida
 Bernardete Angelina Gatti
 Bittar Mariluce
 Carina Alves da Silva Darcoletto
 Carlos Herold jr
 Carmem Elisa Henn Brandl
 Carmen Lúcia Guimarães de Mattos
 Cassiano Caon Amorim
 Caterine Vila Fagundes
 Celeste Azulay Kelman
 Célia Maria de Castro Almeida
 Celina Aparecida Almeida Pereira Abar
 Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento
 Ciro Oliveira Bezerra
 Clara Etienne Souza
 Clarice Monteiro Escott
 Cláudia A. Bisol
 Claudia Christina Bravo e Sá Carneiro
 Cláudia Coelho Santos
 Claudia de Oliveira Fernandes
 Claudio Bertolli-Filho
 Claudio Kirner
 Cláudio Roberto Meira
 Clecio Santos Bunzen
 Cleonice Terezinha Fernandes
 Cloris Violeta Alves Lopes
 Cristina Carvalho
 Cynthia Farina
 Dagmar Mello e Silva
 Dagoberto Buim Arena
 Daisi Teresinha Chapani
 Dalton José Alves
 Daniela Maria Ferreira
 Daniela Patti do Amaral
 Darcísio Muraro
 Davys Sleman de Negreiros
 De Sousa Paulino Antonio
 Deise Nanci Castro Mesquita
 Denise Bertagnolli
 Denise Dalpiaz Antunes
 Denise Maria Gândara Alves
 Denise Rosana Silva Moraes
 Denise Silva Araújo
 Denize Piccolotto Carvalho Levy
 Deuzimar Costa Serra
 Dorgival Gonçalves Fernandes
 Givaldo Oliveira dos Santos
 Edgar Zanini Timm
 Edione Teixeira de Carvalho
 Edith Frigotto
 Edmilson Ferreira Pires
 Elenita Pinheiro de Queiroz Silva
 Elenita Rodrigues
 Eli Terezinha Henn Fabris
 Elieuzza Aparecida de Lima
 Elisa Ribeiro
 Elisabete Cardieri
 Elisane Maria Rampelotto
 Eliza Bartolozzi Ferreira
 Elmir de Almeida
 Elsa Maria M. Pessoa Pullin
 Elson Luiz Araujo
 Emmanuel Nunes de Oliveira Jr.
 Enio Waldir da Silva
 Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula
 Eva Maria Siqueira Alves
 Evson Malaquias Santos
 Fabiana Jardim
 Felipe Quintão Almeida
 Fernando César Paulino Pereira
 Fernando Roberto Campos
 Flavinês Reboló
 Flávio Anício Andrade
 Flávio Henrique Albert Brayner
 Francisco Ari Andrade
 Gabriel Gerber Hornink
 George Pimentel Fernandes
 Gildo Volpato
 Giselle Cristina Martins Real
 Gomercindo Ghiggi
 Graziela Macuglia Oyarzabal
 Guilherme Veiga Rios
 Hamilton de Godoy Wielewicksi
 Heloisa Helena Oliveira de Azevedo
 Henrique Nou Schneider
 Iara Regina Bocchese Guazzelli
 Iara Regina Damiani
 Idalice Riberio Silva Lima
 Ilse Abegg
 Ines Ferreira de Souza Bragança
 Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida

Irenilson de Jesus Barbosa
Isauro Beltran Núñez
Jane Bittencourt
Jefferson Fernandes Alves
Jefferson Olivatto da Silva
João Vicente Silva Souza
Jorge Alberto Barcellos
José Aercio Chagas
José Lucas Pedreira Bueno
José Pedro Boufleuer
Juliana Merçon
Jussara Biagini
Kátia Tavares
Kleber Adão
Laélia Carmelita Portela Moreira
Laércia Maria Bertulino de Medeiros
Laercio Ferracioli
Laerthe de Moraes Abreu Junior
Leilah Santiago Bufrem
Liane Teresinha Wendling Roos
Libania Xavier
Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho
Lourival José Martins Filho
Lúcia Falcão Barbosa
Lucia Helena Tiosso Moretti
Lúcia Maria de Assis
Lúcia Salete Celich Dani
Luciana Gonçalves de Carvalho
Luciana Mendonça Alves
Luciane Paiva Alves de Oliveira
Luciene Cecilia Barbosa
Luís Américo Silva Bonfim
Luis Enrique Aguilar
Luiz Antonio Prazeres
Lygia de Sousa Viégas
Magali dos Reis
Mairce Silva Araújo
Malvina do Amaral Dorneles
Mara Rita Duarte Oliveira
Marcelo Loures
Marcelo Magalhães Foohs
Márcia Alves da Silva
Márcia Duarte
Márcia Gorett Ribeiro Grossi
Márcia Ondina Vieira Ferreira
Marcia Regina Canhoto Lima
Márcio Luiz Corrêa Vilaça
Marcus Vinicius Corrêa Carvalho
Marcus Vinicius da Cunha
Margarita Victoria Gomez
Mari Margarete dos Santos Forster
Maria Alice Melo
Maria Aparecida Lima dos Santos
Maria Betânia Barbosa Albuquerque
Maria Celeste R. F. Souza
Maria Creusa Araújo Borges
Maria Cristina S. Galan Fernandes
Maria da Graça Nóbrega Bollmann
Maria das Dores Mendes Segundo
Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros
Gonçalves Pinto
Maria de Fátima Hanaque Campos
Maria do Socorro Pessoa
Maria do Socorro Xavier Batista
Maria Eneida Furtado Cevidanes
Maria Francisca de Souza Carvalho Bites
Maria Helena Camara Bastos
Maria Inês Bacellar Monteiro
Maria Inês Rego Monteiro Bomfim
Maria Inêz Oliveira Araujo
Maria Isabel Almeida
Maria José Ferreira da Silva
Maria José Silva Fernandes
Maria Lucia Morrone
Maria Madalena Dullius
Maria Marly de Oliveira
Maria Queiroga Amoroso Anastacio
Maria Regina Guarnieri
Maria Rita Avanzi
Maria Sacramento Aquino
Maria Teresa Gonzaga Alves
Marilda Moraes Garcia Bruno
Marilda Pasqual Schneider
Marina Vinha
Marisa Brandão
Marli Eliza Dalmazo Afonso de André
Marly Amarilha
Marta Maria Castanho Almeida Pernambuco
Martha Abrahão Saad Lucchesi
Martha Maria Prata-Linhares
Mary Ângela Teixeira Brandalise
Maurício Cesar Vitória Fagundes
Maurício José Siewerdt
Milton Antonio Auth
Mirela Ribeiro Meira
Miriam Leite
Moacir Fernando Viegas
Moema Maria Midlej
Monique Andries Nogueira
Moraes de Almeida

Muriane Sirlene Silva de Assis
 Myriam Siqueira da Cunha
 Nadia Geisa Silveira de Souza
 Nailda Marinho da Costa Bonato
 Neusa Lopes Bispo Diniz
 Neusa Maria Dal Ri
 Ney Luiz Almeida
 Nicole Isabel dos Reis
 Nigel Brooke
 Odair Lacerda Lemos
 Pablo Silva Machado Bispo dos Santos
 Patricia Cavalcanti Ayres Montenegro
 Patricia Vasconcelos Almeida
 Paula Arcoverde Cavalcanti
 Paulino José Orso
 Paulo Borges
 Paulo Eduardo Ambrósio
 Paulo José Sena dos Santos
 Paulo Lucas da Silva
 Pedro Franco de Sá
 Pedro Ivo Canesso Guimarães
 Priscila Priscila Fernandes
 Regiane Helena Bertagna
 Regina Célia Linhares Hostins
 Ricardo Antunes de Sá
 Ricardo Gauche
 Rita Bredariolli
 Rita de Cássia Morem Cossio Rodriguez
 Rogério Diniz Junqueira
 Rogério José Schuck
 Rogério Rodrigues
 Ronaldo Gomes Alvim
 Rosalina Batista Carvalho Braga
 Rosângela Gavioli Prieto
 Roselene Gurski
 Roseli Marianna Souto
 Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani
 Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
 Sandra Albernaz de Medeiros
 Sandra Machado Lunardi Marques
 Sandro Luiz Bazzanella
 Sandro Rogério Vargas Ustra
 Sérgio Sklar
 Severino Vilar de Albuquerque
 Sheila Denize Guimarães
 Sidinei Pithan da Silva
 Silvana Aparecida Bretas
 Silvana Goellner
 Silvana Maria Blascovi Assis
 Silvania Chagas
 Silvanne Ribeiro Santos
 Silvia Elizabeth Moraes
 Silvio C. Cazella
 Simone Albuquerque Rocha
 Simone Girardi Andrade
 Solange Hassan Ahmad Ali Fernandes
 Solange Kimie Ikeda Castrillon
 Sônia Maria Clareto
 Sonia Pimenta
 Soraya El-Deir
 Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa
 Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas
 Susana Maria Mana de Araújo
 Sylvie Delacours-Lins
 Tânia Guedes Magalhães
 Tatiana Galietta
 Telma Pileggi Vinha
 Teodósia Sofia Lobato Correia
 Thereza Cristina Bastos Costa de Bastos
 Thiago Henrique Barnabé Corrêa
 Ulisses Azevedo Leitão
 Umberto Pinto
 Valdeniza Barra
 Valéria Marques de Oliveira
 Vanderlei da Silva
 Vanessa Therezinha Bueno Campos
 Vania Elisabeth Barlette
 Vânia Maria Alves
 Vânia Medeiros Gasparello
 Vera Lúcia Gaspar da Silva
 Vivian Galdino Andrade
 Vivina Dias Sol Queiroz
 Wagner Paiva Araújo
 Waldir Ferreira de Abreu
 Walter Matias Lima

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. 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 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 exclusivamente mediante o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (Seer), cujas instruções se encontram disponíveis no site www.rbep.inep.gov.br.

Os artigos deverão ter entre 28.000 a 42.000 caracteres (com espaços) e poderão ser redigidos em português ou espanhol e ser encaminhados em qualquer época.

Os artigos são avaliados por consultores ad hoc de reconhecida competência nos temas abordados, diversificados regional e institucionalmente, com parecer final da editoria científica. Os artigos são encaminhados sem identificação de autoria, para garantir imparcialidade na avaliação.

Os aspectos considerados na avaliação dos artigos 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 recusado.

A aprovação final dos artigos é de responsabilidade da Editoria Científica da Rbep.

O atendimento das condições especificadas nas "Normas gerais para apresentação de originais" é imprescindível para a publicação do artigo.

A aceitação do artigo implica automaticamente a cessão dos direitos autorais ao Inep, relativos ao trabalho.

NORMAS GERAIS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

A fim de facilitar o tratamento e a disseminação dos trabalhos enviados para publicação nos periódicos do Inep, apresentamos algumas normas técnicas para o estabelecimento de padrões de estilo e apresentação dos textos.

Diretrizes para Autores

1 Tipos de textos aceitos para a Rbep

A Rbep compõe-se de duas seções permanentes:

- a) Estudos, que é destinada à publicação de artigos inéditos, resultados de estudos, pesquisas, debates e experiências relacionadas à área de educação;
- b) Resenhas, que se destina à publicação de análises críticas de livros recém-lançados na área educacional.

2 Normas para submissão de artigos

2.1 Idiomas: os artigos poderão ser redigidos em português ou espanhol;

2.2 Autoria:

2.2.1 O número de autores por artigo não poderá exceder o total de quatro pessoas. Caso mais pessoas tenham participado da construção do artigo, recomenda-se mencionar em nota de rodapé o grau de colaboração de cada participante da pesquisa, caracterizando-as como estagiários, auxiliares de pesquisa, bolsistas etc.

2.2.2 A identificação de autoria do artigo deve ser removida do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, caso submetido para avaliação por pares, conforme instruções disponíveis no site em Assegurando a Avaliação por Pares Cega.

2.3 Mídia: os originais deverão ser encaminhados em arquivo formato Word, digitados em espaço 1,5, com extensão de 28.000 a 42.000 caracteres, incluindo os espaços. (A extensão do artigo inclui título, resumo e as palavras-chave, nos dois idiomas). Os arquivos não devem exceder o tamanho de 2MB.

2.3.1 Atenção: os nomes dos arquivos enviados não podem ultrapassar a extensão de 85 caracteres.

- 2.4 Fonte: a fonte utilizada deverá ser a Times New Roman, em corpo 12 para o texto, em corpo 10 para as citações destacadas e em corpo 8 para as notas de rodapé.
- 2.5 Ilustrações: a revista é impressa em preto e branco e as ilustrações deverão possuir resolução a partir de 300 dpi, acompanhadas das fontes e de título que permitam compreender o significado dos dados reunidos. Os quadros, tabelas e gráficos (de preferência em Excel) deverão obedecer às normas de apresentação tabular do IBGE. As fotografias, desenhos e mapas serão aceitos se em condições de fácil reprodução.
- 2.6 Título: o título do artigo deve ser breve (máximo de 200 caracteres com espaço), específico e descritivo, contendo palavras representativas do seu conteúdo, e vir, também, traduzido para o inglês.
- 2.7 Resumos: os artigos deverão ter, obrigatoriamente, resumos informativos em português (ou espanhol) e inglês, com até 1.500 caracteres com espaço.
- 2.7.1 Os resumos devem conter informações qualitativas e quantitativas e dados essenciais, tais como:
- a) Descrição – indica o tipo de artigo a ser analisado (artigo original, de revisão, estudo de caso);
 - b) Objetivo – descreve as razões pelas quais o trabalho foi realizado, o que se buscou demonstrar e a natureza do problema tratado;
 - c) 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;
 - d) Resultados – descrevem sucintamente as descobertas significativas e importantes da pesquisa;
 - e) Conclusão – descreve as implicações dos resultados, especialmente como se relacionam aos objetivos do trabalho, e pode incluir recomendações, aplicações, sugestões e avaliações.
- 2.8 Palavras-chave: os artigos devem apresentar palavras-chave referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário controlado: Thesaurus Brasileiro de Educação – disponível em www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus.

- 2.9 Citações: as citações devem seguir as normas da ABNT:
- 2.9.1 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.
 - 2.9.2 As citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo, sem aspas, em corpo 10, redondo.
 - 2.9.3 A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo.
 - 2.9.4 A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor do artigo submetido.
- 2.10 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.
- 2.11 Referências bibliográficas: as referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome de autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 6.023.
- 2.11.1 Quando se tratar de obra consultada on-line, é necessário indicar o endereço eletrônico e a data em que foi acessado; se a obra estiver em suporte eletrônico (DVD, CD-ROM), essa informação também deve constar após a sua identificação.
 - 2.11.2 Todos os endereços de páginas na Internet (URLs), incluídas no texto (Ex.: <http://www.ibict.br>) devem estar ativos e prontos para clicar.
- 2.12 Siglas: as siglas devem vir acompanhadas do nome por extenso.
- 2.13 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.

3 Normas para submissão de resenhas

Em relação aos aspectos formais, as resenhas deverão seguir às mesmas normas indicadas para artigos, observando-se as seguintes especificidades:

- a) devem apresentar título em português e inglês;
- b) devem possuir extensão máxima de 10.000 caracteres, considerando os espaços;
- c) devem apresentar no máximo dois autores.

4 Importante

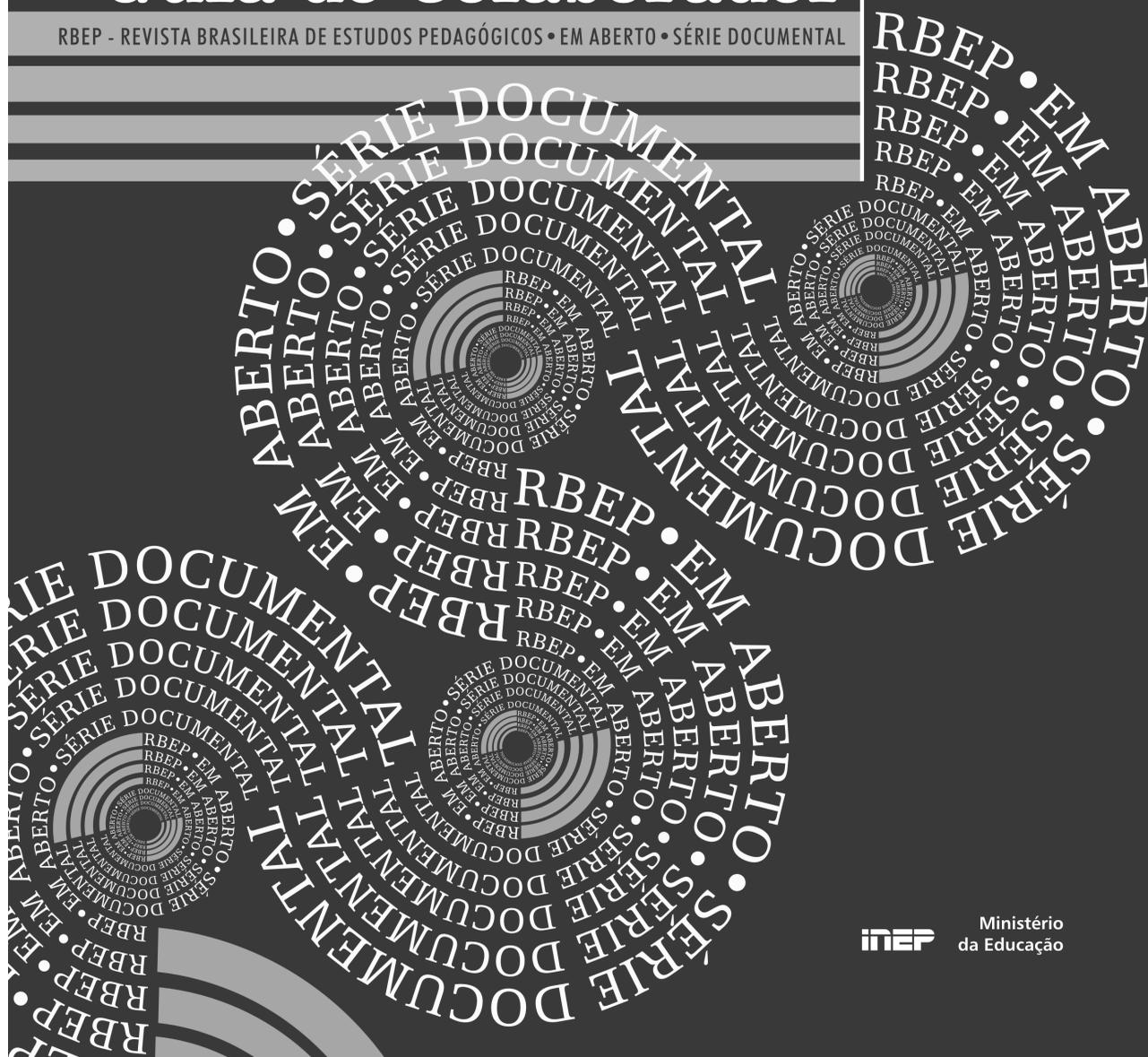
- 4.1 A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos nos artigos e resenhas são de exclusiva responsabilidade dos autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da editoria da revista.
- 4.2 O setor de revisão reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vista a manter a homogeneidade e a qualidade da revista.
- 4.3 Os autores receberão três exemplares da revista pelo trabalho publicado.

Para conhecer os critérios de elaboração e de encaminhamento de textos, acesse o Guia do Colaborador.

http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/guia_colaboradores.pdf

Guia do Colaborador

RBEP - REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS • EM ABERTO • SÉRIE DOCUMENTAL



INEP Ministério da Educação

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

EDITORIAL

ESTUDOS

El contrato social de la *pax capitalis*: La necesidad de un juicio educativo en red

Carlos Riádigos Mosquera

Montaigne: a fundamentação da educação nos moldes céticos e estoicos

Gustavo Araújo Batista

Percepção dos estudantes universitários acerca do acesso à educação superior: um estudo exploratório

Caterine Vila Fagundes

Comprometimento do aluno ProUni: acesso, persistência e formação acadêmica

Vera Lucia Felicetti

Aprender no ensino superior: relações com a predisposição dos estudantes para o envolvimento na aprendizagem ao longo da vida

Rita Barros

Angélica Reis Monteiro

J. António Marques Moreira

Monitoria: fonte de saberes à docência superior

Otilia Maria Dantas

Profesores de Educación: perfiles y prácticas profesionales

María Eugenia Vicente

O que revelam as pesquisas sobre a atuação do coordenador pedagógico

Leni Aparecida Souto Miziera

Ricardo Ribeiro

Giovani Ferreira Bezerra

Contribuições de uma experiência sobre o conteúdo de Tratamento da Informação no programa Pró-Letramento em Matemática

Neura Maria De Rossi Giusti

Jutta Cornelia Reuwsaat Justo

Sujeito, educação e o trabalho com a Língua Portuguesa na escola básica

Tânia Guedes Magalhães

Lucia Furtado de Mendonça Cyranka

Perfil, concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe

Cláudia da Mota Darós Parente

A evolução dos recursos federais nos programas de transporte escolar: impactos na educação básica

Andreia Couto Ribeiro

Wellington Ferreira de Jesus

RESENHAS

Considerações construtivistas sobre oportunidades e vulnerabilidades na adolescência

Janine Marinho Dagnoni

ÍNDICE DO V. 95

AGRADECIMENTOS

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES



Ministério da
Educação