

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume **89** número **223** set./dez. **2008**

RBEP

ISSN 0034-7183



Presidência da República Federativa do Brasil

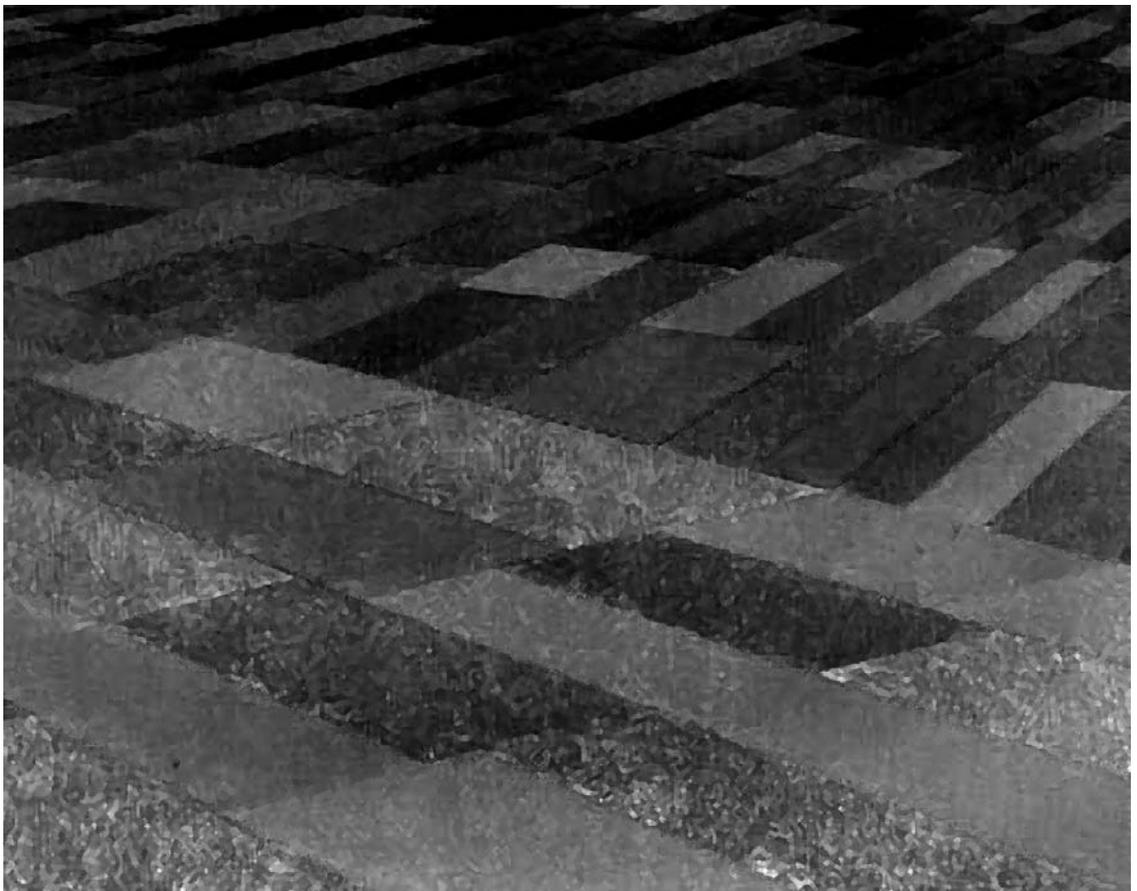
Ministério da Educação

Secretaria Executiva

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

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



EDITORIA CIENTÍFICA

Bernardete Angelina Gatti (FCC) – Coordenadora
Jacques da Rocha Velloso (UnB)
Maria Isabel da Cunha (Unisinos)
Silke Weber (UFPE)
Sandra Maria Zákia Lian de Sousa (USP)

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Acácia Zeneida Kuenzer – UFPR
Alceu Ferraro – UFPel
Ana Maria Saul – PUC-SP
Celso de Rui Beisiegel – USP
Cipriano Luckesi – UFBA
Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb
Dermeval Saviani – USP
Guacira Lopes Louro – UFRGS
Heraldo Marelím Vianna – FCC
Jader de Medeiros Brito – UFRJ
Janete Lins de Azevedo – UFPE
Leda Scheibe – UFSC
Lisete Regina Gomes Arelaro – USP
Magda Becker Soares – UFMG
Maria Clara di Pierro – AE
Marta Kohl de Oliveira – USP
Miguel Arroyo – UFMG
Nilda Alves – UERJ
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar
Rosa Helena Dias da Silva – Ufam
Waldemar Sguissardi – Unimep

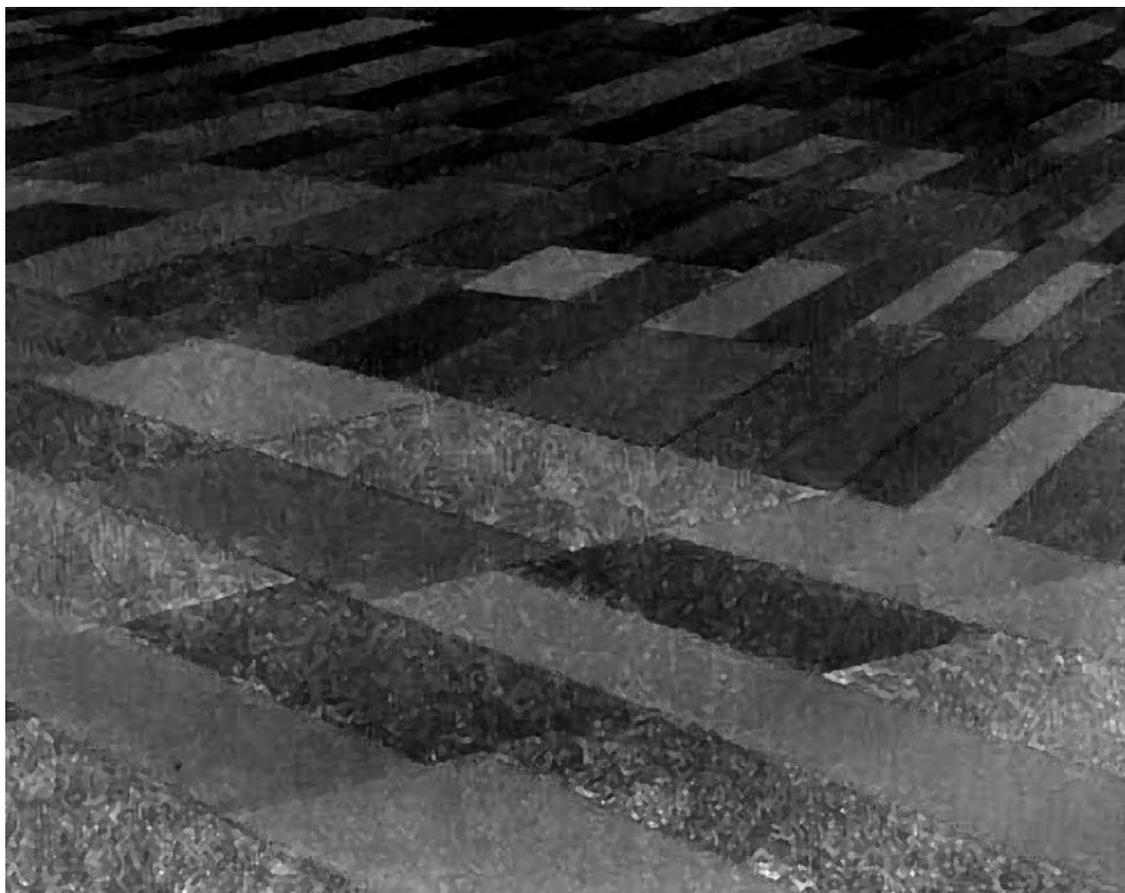
Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Univ. do Minho, Portugal
Juan Carlos Tedesco – IPE/Unesco, Buenos Aires
Martin Carnoy – Stanford University, EUA
Michael Apple – Wisconsin University, EUA
Nelly Stromquist – Univ. of Southern California, EUA

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 89 número 223 set./dez. 2008

RBEP

ISSN 0034-7183



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

ASSESSORIA TÉCNICA DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Márcia Terezinha dos Reis marcia@inep.gov.br

EDITOR EXECUTIVO

Jair Santana Moraes jair@inep.gov.br

REVISÃO

Português:

Antonio Bezerra Filho bezerra@inep.gov.br

Marluce Moreira Salgado marluce@inep.gov.br

Inglês:

Érika Márcia Baptista Caramori erika.caramori@inep.gov.br

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Regina Helena Azevedo de Mello regina@inep.gov.br

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich hartwich@inep.gov.br

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

Raphael Caron Freitas raphael@inep.gov.br

CAPA

Marcos Hartwich

Sobre o trabalho de Aldir Mendes de Souza, *Áreas de Cor nº 3*,
óleo sobre tela, 120 x 180 cm, 1989.

TIRAGEM 3.000 exemplares

RBEP ON-LINE

Gerente: **Regina Helena de Azevedo Mello** regina@inep.gov.br

Técnica operacional: **Kátia Rocha** katia.rocha@inep.gov.br

EDITORIA

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

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo II, 4º Andar, Sala 414, CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61)2104-8438, (61)2104-8042, Fax: (61)2104-9812

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

DISTRIBUIÇÃO

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo II, 4º Andar, Sala 404, CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fone: (61)2104-9851, (61)2104-8415

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

Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep

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

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

Avaliada pelo Qualis/Capes 2006 – Nacional A

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

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.
PUBLICADA EM SETEMBRO DE 2008

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

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 e 1947. Trimestral 1948 a 1976.
Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.

Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, até o v. 61,
n. 140, set. 1976.

Índices de autores e assuntos: 1944-1951, 1944-1958, 1958-1965, 1966-1973, 1944-
1984.

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

ISSN 0034-7183

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

Editorial	409
------------------------	------------

Estudos

<i>O declínio do sentido público da educação</i>	411
José Sérgio F. de Carvalho	

<i>O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação</i>	425
Virgínio Sá	

<i>O salário-educação: fragilidades e incoerências</i>	445
Nicholas Davies	

<i>Do sonho ao pesadelo: a pedagogia da autonomia sob suspeita</i>	455
Manuel Gonçalves Barbosa	

<i>Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil</i>	467
Maria do Rosário Longo Mortatti	

<i>Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise</i>	477
Luiz Fernando Gomes	

<i>Metodologia para registro de processos de mediação em comunidades virtuais de aprendizagem e de prática</i>	493
Marcelo Pupim Gozzi	
Maria da Graça Nicoletti Mizukami	
<i>Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de "dedicação"</i>	522
Alda Judith Alves-Mazzotti	
<i>Trajetórias de mudança na prática pedagógica: a proposta Labor na escola pública</i>	535
Heloisa Szymanski	
Margarida M. P. Gioielli	
Sílvia Pompéia	
Daniela Michel	
<i>Compreensão do erro em matemática e significado a ele atribuído pelos alunos da 5^o série</i>	553
Nívia Martins Berti	
Ademir José Rosso	
Dionísio Burak	
<i>Atividades lúdicas e literatura infantil na prática pedagógica: evidências de uma amostra de escolas no Centro-Oeste do Brasil</i>	576
Maria Auxiliadora N. Figueiredo-Nery	
Débora C. Silva	
Paulo N. Figueiredo	
Teses e Dissertações	607
Índice do v. 89	611
Agradecimentos	645
Instruções aos Colaboradores	647

Editorial	409
Studies	
<i>The decline in the public sense of education</i>	411
José Sérgio F. de Carvalho	
<i>The quality speech in the context of the rearrangement of inequalities in education</i>	425
Virgínio Sá	
<i>The compulsory companies' payroll-based contribution to education: flaws and inconsistencies.</i>	445
Nicholas Davies	
<i>From dream to nightmare: the pedagogy of autonomy under suspicion.....</i>	455
Manuel Gonçalves Barbosa	
<i>Notes on the history of the literacy teacher formation in Brazil</i>	467
Maria do Rosário Longo Mortatti	
<i>Didactical videos: a proposal of analysis criteria</i>	477
Luiz Fernando Gomes	

<i>Methodology for registering the mediation processes in virtual learning and practical communities</i>	493
Marcelo Pupim Gozzi	
Maria da Graça Nicoletti Mizukami	
<i>Representation of teachers' work in the first grades: the production of the meaning of "dedication"</i>	522
Alda Judith Alves-Mazzotti	
<i>Trajectories of changes in teaching practice: Labor proposal in the public school</i>	535
Heloisa Szymanski	
Margarida M. P. Gioielli	
Sílvia Pompéia	
Daniela Michel	
<i>Comprehension of the mistakes in mathematics and the meanings given by 5th grade students</i>	553
Nívia Martins Berti	
Ademir José Rosso	
Dionísio Burak	
<i>Ludic activities and children literature in the pedagogic practice: evidence from a sample of schools from Mid-West in Brazil</i>	576
Maria Auxiliadora N. Figueiredo-Nery	
Débora C. Silva	
Paulo N. Figueiredo	
Theses and Dissertations	607
Índex v. 89	611
Acknowledgements	645
Instructions for the Collaborators	647

O tema da “qualidade da educação” tem sido abordado com muita ênfase, especialmente nas duas últimas décadas. Os múltiplos sentidos encontrados no emprego dessa expressão e a constatação de seu uso indiscriminado em diferentes situações e contextos provocam a necessidade de uma reflexão mais acurada sobre seu significado: de que estamos falando quando nos referimos à qualidade educacional? Não é possível ficarmos no emprego banalizado do termo, quando qualidade da educação evoca implicações político-sociais e éticas de importância histórica.

A qualidade da educação passa por questões como a existência de uma filosofia educacional e pela consciência do papel social da educação – não só do seu papel instrumental, de utilidade para o trabalho, mas do que abrange a civilização humana, para a constituição de valores de vida e de convivência, do seu papel no desenvolvimento de sensibilidades ao outro, ao meio ambiente, às expressões humanas de cultura. Portanto, passa por elementos formativos que transcendem, embora não dispensem de modo algum, a aquisição de conhecimentos.

Os dois primeiros artigos deste número da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)* entram a fundo nessa discussão, lembrando de um lado que, se a “retórica sobre as supostas necessidades econômicas de um sistema educacional de ‘qualidade’ se consolidou e tornou-se tema recorrente na mídia, nas campanhas eleitorais, nos discursos de governantes”, de outro, “o discurso republicano clássico, caracterizado pelo ideal de uma formação escolar voltada ao cultivo de princípios éticos ligados às virtudes públicas, passou a soar como algo cada vez mais distante ou anacrônico”. Seria preciso recuperar o sentido ético-político da educação compreendendo os porquês de seu esgarçamento, em seus condicionantes históricos e sociais. Esta é a discussão empreendida por José Sérgio F. de Carvalho, que converge com a discussão trazida por Virgínio Sá, que, utilizando-se de pesquisa em curso em um concelho do norte de Portugal, procura lançar luz em como a retórica discursiva da qualidade, associada a lógicas de excelência e competição, pode de fato produzir exclusões educacionais e sociais

que alteram a natureza das desigualdades, mas não as superam. Manuel Gonçalves Barbosa acrescenta com a discussão sobre se ainda “há lugar para a pedagogia da autonomia”. Esses artigos trazem um chamamento forte para que gestores de sistemas, educadores, pesquisadores, reflitam em profundidade sobre as finalidades da educação em tempos de tão grandes abalos nos caminhos das sociedades humanas e de sua civilização.

Considerando o desdobramento das questões de qualidade em políticas de sistema, em questões de ensino-aprendizagem e do emprego de tecnologias, os demais artigos contribuem pontualmente para esses variados aspectos do desenvolvimento da educação.

Adentrando em nível de política pública de largo espectro, Nicholas Davies examina em seu artigo a legislação do salário-educação, com ênfase na modificação introduzida pela Emenda Constitucional nº 53 (que criou o Fundeb), sinalizando o aspecto progressista na nova destinação do salário-educação, porém registrando analiticamente algumas fragilidades e contradições dessa política tal como desenhada. Contribui, assim, para ponderações sobre aperfeiçoamentos que se fazem necessários.

Trabalhos de pesquisa são relatados em cinco dos artigos, abordando: a formação do professor responsável pela alfabetização de crianças, desde o final do século 19 até os dias atuais, e sua relação com a história da alfabetização em nosso país; a identidade profissional de professores e o sentido de sua representação; mudanças na prática pedagógica ao longo da implantação de uma proposta de ensino por projetos, com professores de duas escolas públicas da periferia de São Paulo; a compreensão e significado que os alunos possuem dos próprios erros e das relações deles com o processo de ensino-aprendizagem de matemática; o uso da literatura infantil e de atividades lúdicas para o processo de ensino-aprendizagem, centrando-se na maneira como tais atividades são usadas em escolas. Essas investigações permitem relacionar a formação do alfabetizador a três tipos principais de formas institucionais destinadas à formação desse professor, compreender o sentido de dedicação integrante da profissionalidade de professores e evidenciar ações pedagógicas que fazem os alunos avançar cognitivamente. Mostra-se a importância do apoio institucional da direção da escola para alcance de resultados educacionais mais positivos e evidências de que certas carências na formação específica dos professores aparecem como inibidoras para a adoção e uso adequado de atividades com literatura infantil e lúdicas na prática pedagógica nas salas de aula.

Na seara das tecnologias aplicadas à educação, dois artigos contribuem com a temática sinalizando a necessidade de um certo rigor na incorporação dessas tecnologias ao ensino. Um deles propõe categorias para análise de materiais audiovisuais educacionais, fornecendo subsídios para auxiliar o professor na escolha dos vídeos a serem utilizados em suas aulas, mostrando como um vídeo didático, que é produzido considerando seu contexto de recepção – a sala de aula –, é intrinsecamente diferente dos vídeos de documentários, entrevistas, reportagens, etc. O outro artigo apresenta uma metodologia para registro de processos de mediação em comunidades virtuais de aprendizagem e de prática e tem por objetivo gerar subsídios para a avaliação e o acompanhamento de cursos a distância. Essa metodologia foi desenvolvida e aplicada em uma pesquisa em que foi descrito e analisado o processo de construção de um projeto coletivo realizado por um grupo de participantes de um curso na modalidade a distância. Mostrou-se adequada para a análise do processo educativo, considerando as características da mediação pedagógica presentes nas ações dos participantes do grupo, bem como as características da interface virtual da comunidade em que foi desenvolvido.

Tem-se, pois, neste número da *RBEP*, estudos com contribuições que vão desde uma perspectiva crítico-constructiva sobre o tema da qualidade da educação, numa abordagem ético-política, a fatores contributivos para a gestão educacional, a formação de professores, o desenvolvimento de ações pedagógicas e de avaliação de processos em cursos a distância.

Espera-se que a Revista possa estar contribuindo para um olhar aprofundado sobre concepções vigentes e com as diferentes necessidades que se colocam aos educadores, nos seus diversos nichos de atuação.

A Editoria Científica

O declínio do sentido público da educação

José Sérgio F. de Carvalho

Resumo

Em conferência apresentada ao final da década de setenta, o filósofo C. Leffort vinculou a difusão dos discursos pedagógicos “modernizantes” ao esvanecimento do ideal ético-político da educação. Este artigo pretende, a partir dos escritos de Arendt, vincular esse esvanecimento a um aspecto característico do mundo contemporâneo: a diluição das fronteiras entre as esferas pública e privada. Esse fenômeno tem acarretado profundo impacto nas concepções sobre o significado da ação educativa e nas propostas de políticas públicas que almejam regular as concepções docentes, os conteúdos ministrados e as práticas avaliativas dos sistemas. O que se procurará demonstrar é que à medida que se passa a conceber o valor e a qualidade da educação preponderantemente a partir de seu alegado impacto econômico na vida privada do indivíduo perde-se, conseqüentemente, seu sentido ético e político.

Palavras-chave: esfera pública; Arendt; formação e ideais éticos.

Abstract

The decline in the public sense of education

In a conference presented in the late seventies, the French philosopher C. Leffort linked the emergence of 'modern' pedagogical discourse to the disappearance of ethical and political ideals of education. The present article aims at connecting this disappearance to a typical feature of the contemporary world: the evanescence of the boundaries between the public and private spheres. This phenomenon has had a deep impact on general concepts concerning the meaning of education and on public policies aimed at regulating teachers' procedures, curricula choices and evaluative practices. What the study intends to demonstrate is that the more one associates the significance of schooling to economical growth and individual success, the less one conceives it as an ethical and political process of building up an image of man.

Keywords: public sphere; Arendt; formation and ethical ideals.

Apresentação do problema

A partir do final da década de 1970, a Europa foi palco de um intenso esforço político que visava renovar procedimentos pedagógicos e objetivos educacionais de seus sistemas de ensino. Num texto de 1979, Claude Lefort (1999, p. 219) procurou analisar o sentido político dessa reforma "modernizante" e, em tom cético, nos alertava para um aparente paradoxo, ao afirmar que

[...] o que há de notável num tempo como o nosso, em que nunca antes se falou tanto de necessidades sociais da educação, em que nunca antes se deu tanta importância ao fenômeno da educação, em que os poderes públicos nunca antes com ela se preocuparam tanto, é que *a idéia ético-política de educação se esvaiu*. (grifos nossos)

Trinta anos depois, a "modernização pedagógica" então anunciada parece dominar os discursos educacionais em escala global. O Brasil, a exemplo de dezenas de países, incorporou seu jargão nos documentos normativos, notadamente nas Diretrizes e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e seus procedimentos e conceitos nas políticas de avaliação do rendimento escolar. A retórica sobre as supostas necessidades econômicas de um sistema educacional de "qualidade" se consolidou e tornou-se tema recorrente na mídia, nas campanhas eleitorais, nos discursos de governantes. Simultaneamente, o discurso republicano clássico,

caracterizado pelo ideal de uma formação escolar voltada ao cultivo de princípios éticos ligados às *virtudes públicas*, passou a soar como algo cada vez mais distante ou anacrônico.

A busca pela compreensão das determinações históricas e sociais dessa transformação costuma apontar fatores internos ao campo educacional, como as deficiências na formação de professores e o caráter tecnicista do currículo e das políticas públicas contemporâneas. Aspectos como esses podem, de fato, ter grande impacto no modo como atribuímos sentido às práticas e aos ideais educativos, mas não dão conta da complexidade do fenômeno de que tratamos. Por isso, convém não nutrir a expectativa ingênua de que o esvanecimento do sentido ético-político da educação poderia ser detido por simples reformulações nas diretrizes para formação de professores ou por políticas de reinserção e valorização das “humanidades” no currículo escolar. Afinal, isso parece, antes, confirmar tal esvanecimento e não explica sua gênese nem aponta para seus condicionamentos históricos e sociais...

Nestas reflexões, procuraremos compreender o declínio do significado político da formação escolar a partir de um fenômeno exterior ao campo pedagógico, mas cujas conseqüências nele se fazem sentir. Examinaremos o impacto, na educação, da crescente e contínua diluição das fronteiras entre as esferas pública e privada na vida contemporânea. O que se procurará demonstrar é que, à medida que se concebem o valor e a qualidade da educação com base em seu alegado impacto econômico na vida privada do indivíduo, perde-se seu significado ético-político, ou seja, seu sentido público. Assim, objetivos educacionais identificados com a difusão e o cultivo de *virtudes públicas* – como a solidariedade, a igualdade, a tolerância – passam a ocupar um lugar secundário em relação ao desenvolvimento de *competências e capacidades individuais* ou àquilo que, com precisão, se convencionou chamar de *capital humano*.

A fim de apresentar uma análise mais detida dessa tese, examinaremos a gênese histórico-conceitual das noções de “público” e “privado” para, a seguir, mostrar sua diluição na sociedade de consumo e avaliar seu impacto no campo da educação.

O público, o privado e a sociedade de consumidores

Tornou-se lugar-comum apontar a existência do que parece ser uma crescente tensão entre os âmbitos público e privado, suas fronteiras e características. Há discursos que, em tom apreensivo, denunciam um declínio ou mesmo o eventual desaparecimento da esfera pública como resultado do que seria uma crescente “privatização” de todas as esferas da vida em nossa sociedade. Noutro viés ideológico, alega-se uma incontornável ineficiência do “setor público” quando comparado à “agilidade da iniciativa privada”. Esses dois exemplos recorrentes já bastam para sugerir que a dicotomia “público” x “privado” há tempos não se resume a contendas acadêmicas. Ao contrário, ela parece habitar nosso universo discursivo cotidiano.

É provável que nesse uso habitual nossas referências sejam suficientemente claras para os propósitos mais imediatos da comunicação – informar, persuadir ou emitir opinião. Contudo, não é difícil dar-se conta de que os termos da dicotomia são polissêmicos – cada um deles isoladamente e em sua relação. Basta apresentarmos questões mais precisas para que a aparente clareza se desfaça. Não é raro, por exemplo, que o adjetivo *público* seja direta e exclusivamente identificado com o que é instituído ou mantido pelo Estado, como uma “escola pública”, um “hospital público”. Mas a criação e o financiamento estatal garantem o “caráter público” de uma instituição? Um banco criado e mantido pelo Estado deve necessariamente ser considerado como uma “instituição pública”? Ou seria simplesmente uma empresa ou organização que funciona no padrão daquilo que é privado, ainda que a partir de recursos públicos? Em caso afirmativo, poderia, então, haver uma instituição que, do ponto de vista de sua propriedade, seria “patrimônio público”, mas, da perspectiva de seu funcionamento, produto ou acesso, uma “organização privada”? O “estatal” sempre equivale ao “público” ou, ao contrário, o interesse do Estado pode entrar em conflito com o “interesse público”?

Talvez a vinculação imediata entre “público” e propriedade estatal, assim como entre “privado” e propriedade particular, seja uma das formas mais corriqueiras de definir os termos da dicotomia. Mas é bastante problemática, já que há bens comuns que não são propriedade – nem pública nem privada – mas são indiscutivelmente classificados como “bens públicos”, como é o caso da língua de uma nação. A língua portuguesa – como o tupi – não é uma propriedade, em sentido estrito, de ninguém, embora seja um *bem simbólico comum e público*. Essas observações iniciais visam unicamente chamar a atenção para o fato de que o uso dos conceitos de “público” e “privado”, ainda que relativamente corriqueiro, pode ensejar imprecisões e ambigüidades, dada a pluralidade de significações que a eles costumamos atribuir.

Assim, mesmo sem pretender uma significação essencial e aistórica desses termos, sua adequada compreensão requer, a meu ver, uma referência ao sentido primeiro da experiência política que os criou. Não porque a ela poderíamos – ou deveríamos – voltar, nem por culto à nostalgia, mas pela convicção de que certos conceitos trazem consigo a significação fundamental das experiências políticas que os geraram e, assim, seu desvelamento poderá ensejar, à medida que revelar as significações de que são portadores, uma reflexão acerca do sentido de certos problemas contemporâneos a eles concernentes.

Iniciemos, pois, com uma breve explanação acerca da gênese da noção de *esfera pública*, tal como ela se constitui pela primeira vez na Antigüidade clássica. Arendt (1989, p. 33) destaca que a vida na pólis denotava uma forma de organização política muito especial e livremente escolhida, não podendo ser tomada como o simples prolongamento da vida familiar e privada ou como uma estratégia de sobrevivência de um ser gregário:

A capacidade humana de organização política não apenas difere, mas é diretamente oposta a essa associação natural cujo centro é constituído pela casa e pela família. O surgimento da cidade-Estado significava que o homem recebera, além de sua vida privada, uma espécie de segunda vida, o seu *bios politikós*. Agora cada cidadão pertence a duas ordens de existência; e há uma grande diferença em sua vida entre aquilo que lhe é próprio (*idion*) e o que lhe é comum (*koinon*). (grifos originais)

Assim, a esfera privada, ligada à casa e à família, caracterizava-se por ser um plano da existência no qual se buscava prioritariamente atender às *necessidades da vida*, garantir a sobrevivência individual e prover a continuidade da espécie. Era, pois, a esfera da *necessidade* e do *ocultamento*, da *proteção* e *manutenção* da vida, da defesa dos interesses próprios (*idion* refere-se ao que é próprio a um indivíduo ou grupo particular, origem da palavra *idioma* e do termo *idiotés*, que, para os gregos, refere-se àquele que só cuida de si ou do que é exclusivamente seu). Por isso, no pensamento clássico, a existência nesse plano não era verdadeiramente “humana”, mas caracterizava-se por ser um esforço pela sobrevivência de mais um exemplar da espécie – análogo, portanto, aos esforços das demais formas de vida animal.

Esse plano da existência – o dos esforços pela manutenção da vida, característicos da esfera privada – é mantido pelo *labor*,¹ ou seja, pelo conjunto de atividades cujo produto é consumido no próprio ciclo vital. A atividade de cozinhar, por exemplo, é característica do *labor*, já que a finalidade de seu produto – a refeição – é ser consumido no esforço de manutenção da vida, individual e da espécie.

Já a esfera pública surge a partir da constituição de *um mundo comum*, não no sentido de um espaço coletivo vital e natural, mas no de um artifício propriamente humano, que nos reúne na companhia dos outros homens e de suas obras. Não se trata de simples esforço gregário para prover formas de subsistência coletiva (o que pode acontecer no âmbito privado da família, por exemplo), mas da possibilidade de criação de um universo simbólico e material comum e compartilhado. Por isso não é mera continuidade ampliada da esfera privada. O *bios politikós* (o modo de vida da pólis, da Cidade) é uma nova esfera de existência que congrega cidadãos livres em torno daquilo que lhes é comum – um espaço público – e cria uma realidade compartilhada (*koinon*, por oposição ao *idion*). Se a esfera da privacidade é a do ocultamento, a dos mistérios da vida e do zelo na sua proteção, a esfera pública é esse *mundo comum* no qual todos podem ser vistos e ouvidos na sua singularidade existencial:

O termo *público* significa o próprio mundo, *na medida em que é comum a todos nós*. Este mundo, contudo, não é idêntico à Terra ou à Natureza como espaço limitado para o movimento dos homens e a condição geral da vida orgânica. Antes, tem a ver com o artefato humano, com o produto das mãos humanas, com os negócios realizados entre os que, juntos, habitam o mundo feito pelo homem. *Conviver no mundo significa essencialmente ter um mundo de coisas interposto entre os que nele habitam em comum* (Arendt, 1989, p. 63 – grifos nossos).

¹ “O labor é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo crescimento espontâneo, metabolismo e eventual declínio têm a ver com as necessidades vitais produzidas e introduzidas pelo labor no processo da vida” (Arendt, 1989, p. 15).

Assim, a esfera pública é constituída pelas obras da fabricação humana, pelo *trabalho* (*poiesis*).² Ora, se o *labor* se caracteriza pela produção de bens que serão consumidos imediatamente no próprio ciclo da subsistência, o *trabalho* visa produzir bens que permanecem para além de seu uso imediato. Se cozinhar pode ser um exemplo de *labor*, fabricar uma panela é *trabalho*, já que seu produto é uma obra que permanece no mundo e a este empresta durabilidade. Daí por que o mundo comum

[...] transcende a duração de nossa vida tanto no passado como no futuro: preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência. É isto o que temos em comum não só com aqueles que vivem conosco, mas também com aqueles que aqui estiveram antes e virão depois de nós. Mas esse mundo comum só pode sobreviver ao advento e à partida das gerações na medida em que tem uma presença pública. É o caráter público da esfera pública que é capaz de absorver e dar brilho a tudo que os homens venham a preservar da ruína natural do tempo (Arendt, 1989, p. 65).

Se o *labor* perpetua o *ciclo da vida*, atendendo a necessidades humanas, o *trabalho* busca a *permanência do mundo*, revelando sua criatividade. Mas a durabilidade desse artifício depende não só da existência de obras como do reconhecimento público de seu pertencimento a um mundo comum. Uma catedral, um monumento ou uma mesa só podem vir a existir porque a fabricação humana retira a pedra ou a madeira do ciclo da natureza – que as gerou e as consumiria – e lhes empresta um novo uso e um *significado comum e compartilhado*. Uma mesa e uma catedral, se não forem reconhecidas como obras desse mundo comum, voltam a ser madeira e pedra, reintegrando-se ao ciclo de consumo da natureza e da vida. Daí por que serem as obras de arte, para Arendt, os mais mundanos dos objetos: almejam a transcendência que só existirá à medida que forem publicamente reconhecidas como tal. E só o serão à medida que não se confundirem com objetos do consumo ou de uso diário.

Mas o mundo público é também onde os homens, liberados da necessidade da luta pela vida (*labor*), podem se encontrar para, juntos, criar e gerir, por seus atos e palavras, o *bios politikós*, ou seja, a dimensão pública e política de sua existência; a ação (*práxis*). Trata-se de uma terceira dimensão da existência humana, voltada não para a manutenção da vida ou para a produção de objetos, mas para a constituição de uma teia de relações humanas. Se o produto do *labor* é *algo a ser consumido* na necessidade de manutenção da vida, o do *trabalho* é *uma obra pertencente ao mundo*, e o fruto da ação é a *história humana*. Melhor seria dizer: as histórias dos atos e palavras por meio dos quais os homens, na singularidade de sua existência, mostram *quem* são.

A ação é, pois, a dimensão na qual podemos experimentar a *liberdade como fenômeno político*, ou seja, vivenciar a capacidade histórica de romper com os automatismos da reprodução social e criar o novo. Se o espaço público fosse simplesmente uma associação ampliada do privado, permaneceríamos no âmbito da *necessidade*, sem a experiência de criar

² Vários autores, entre eles André Duarte, comentam, com razão, a fragilidade da escolha dos termos *labor* e *trabalho* para traduzir *labor* e *work*, sugerindo, respectivamente, *trabalho* e *fabricação*. Preferimos manter a tradução que consta nas edições brasileiras do livro *A Condição Humana* simplesmente para facilitar a leitura. O importante é ressaltar que Arendt usa o termo *work* como equivalente do grego *poiesis*, que indica a ação de fabricar, a confecção de um objeto artesanal, de natureza material ou intelectual, como a *poesia*. Da mesma forma, *ação* (*action*) visa traduzir o termo grego *práxis* – agir, cumprir, realizar até um fim –, usada nos campos ético e político. Assim, enquanto na *poiesis* o objeto criado e seu artífice são distintos e separáveis, na *práxis* não, pois a ação revela quem o agente é.

em conjunto um *mundo comum* a todos. Daí por que, para Aristóteles, o *bem comum* é o ideal regulador da ação do Estado (da pólis), segundo o qual se deve *agir* em busca do *interesse comum*.

Como se vê, a distinção entre essas dimensões da existência (a particular e privada e a comum e pública, a de suprimento das necessidades e as da criação e livre gestão do mundo) não era fruto de um conceito teórico, mas um reflexo da experiência da vida na pólis, essa organização peculiar da Antiguidade que marca etimologicamente nosso conceito de *política*. Nela, por exemplo, ser escravo designava menos uma condição econômica do que um *status* político de *privação*. Ao escravo era interdita a participação na esfera pública, logo, a possibilidade de, por seus atos e palavras, *revelar quem é*, de fundar e gerir, com outros cidadãos livres e iguais, corpos políticos autônomos; ser escravo era, portanto, estar *privado* da liberdade como experiência de ação política.

Ora, é essa experiência existencial de uma dicotomia que sustenta a necessidade de ambos os pólos – o privado e o público –, assim como de sua separação em instâncias diferentes e complementares, que parece gradativamente se obscurecer no mundo moderno.³ Alguns aspectos dessa indistinção nos são bem familiares e imediatamente identificáveis. São cada vez mais expostos assuntos e experiências que tradicionalmente eram preservados no âmbito privado, como a dor, o amor e a morte, que, por encerrarem os mistérios da existência, deveriam ser protegidos da luz pública. Tem-se, então, que, por um lado, a mídia eletrônica e a imprensa fazem da vida privada de celebridades assunto comum e público; por outro, aquilo que deveria ser, a princípio, assunto comum e público – como a política ou a arte – passa progressivamente a ser tomado como uma opção individual, uma “questão de gosto; e gosto não se discute”.

Há, contudo, uma dimensão menos perceptível dessa diluição de fronteiras, mas cujas conseqüências parecem ser ainda mais profundas. Trata-se do fato de que a atividade por excelência ligada ao âmbito do privado e da necessidade, o *labor* – e o consumo que o caracteriza na luta pelo ciclo vital –, ganha progressivamente espaço e visibilidade no mundo público, engolfando as esferas do *trabalho* e da *ação*. Forma-se, assim, uma nova esfera, nem propriamente pública nem privada. Trata-se do que Arendt (1989, p. 57) denominou *esfera social*, caracterizada pela organização pública do próprio processo vital:

[...] a sociedade é a forma na qual o fato da dependência mútua em prol da subsistência, e *de nada mais*, adquire importância pública, e na qual as atividades que dizem respeito à mera sobrevivência são admitidas em praça pública. (grifo nosso)

E assim, poderíamos acrescentar, expulsam da esfera pública aquilo que lhe era mais característico: a *ação política*. Ela se torna, na melhor das hipóteses, mera coadjuvante para o êxito da vida privada.

Desse modo, as atividades que dizem respeito ao labor – cuja meta é a busca pela sobrevivência e o produto, algo a ser consumido nessa busca – ganham importância crescente no mundo moderno, transformando-o

³ A expressão *mundo moderno* é aqui utilizada na acepção estrita que lhe dá Arendt, referindo-se ao modo de vida que marca a experiência ocidental no século 20, já que a “era moderna”, relativa aos séculos 17 e 18, também é marcada pela tentativa de restabelecimento de uma distinção entre as esferas pública e privada.

num espaço das atividades de manutenção da vida e de consumo. A própria expressão coloquial “ganhar a vida”, ao ser usada como sinônimo de trabalhar, deixa patente que concebemos nossa atividade produtiva como um modo de perpetuar o ciclo da vida, uma luta pela sobrevivência – ou uma forma de gerar a opulência do consumo – e nada mais. Não se trata, pois, de *criar algo* cuja permanência o integrará – e indiretamente nos integrará – à durabilidade do mundo comum. Trata-se, antes, de um modo de garantir a própria vida e o bem-estar da família, bens supremos da ordem “social”.

Pense-se, ainda como exemplo, na estrutura espacial de nossas cidades. Cada vez menos são concebidas e utilizadas como um lugar comum, de reunião dos cidadãos, ou seja, como palco para a ação. Ao contrário, suas vias são projetadas para a circulação de bens e mercadorias; para o deslocamento de um transeunte que vai da esfera íntima do lar à esfera privada da produção ou da distribuição de mercadorias – freqüentemente num veículo próprio. E o ponto de encontro não é a praça pública, mas o *shopping center*; moldado não para abrigar a igualdade dos cidadãos, mas a diferenciação dos consumidores.

É claro que, numa organização social dessa natureza – uma sociedade de consumidores num mercado de obsolescência –, a noção de um *mundo comum* que transcende a existência individual, tanto no passado como no futuro, se esvai. O mundo deixa de ser um artifício comum a compartilhar entre gerações para, também ele, ser *consumido* no presente. Não se trata, em sua versão contemporânea, de uma negação do mundo em favor de uma busca de transcendência espiritual, como o isolamento de um monge ou de um eremita:

A abstenção [...] das coisas terrenas não é, de modo algum, a única conclusão a se tirar da convicção de que o artifício humano, produto de mãos mortais, é tão mortal como seus artífices. Pelo contrário, esse fato pode também *intensificar o gozo e o consumo das coisas do mundo* e de todas as formas de intercâmbio nas quais o mundo não é concebido como *koinon*, aquilo que é comum a todos. A existência de uma esfera pública e a subsequente transformação do mundo em uma comunidade de coisas que reúne os homens e estabelece uma relação entre eles depende inteiramente da permanência. Se o mundo deve conter um espaço público, não pode ser construído apenas para uma geração e planejado somente para os que estão vivos: deve transcender a duração da vida de homens mortais (Arendt, 1989, p. 64).

Desse modo, numa sociedade de consumo estruturada na obsolescência de objetos, idéias e relações, o que homens têm em comum não é um mundo de significações, práticas e valores compartilhados, mas a fugacidade de seus interesses particulares. Daí por que, nessa ordem, o ideal regulador do Estado não é a noção de busca do *bem comum*, como em Aristóteles, mas a administração competente dos interesses particulares ou privados em conflito – o que significa a submissão da *ação política* ao *labor*.

Algumas das conseqüências políticas dessa transformação têm sido bastante exploradas e criticadas. O que nos interessa aqui apresentar são

as profundas repercussões que esse modo de vida tem tido no que diz respeito às concepções dos sentidos político e social da formação educacional.

Educação: do sentido público ao valor do capital humano

Iniciamos estas reflexões apresentando a hipótese de um declínio do sentido ético-político da educação. Voltemos, pois, nossas atenções às especificidades do impacto que essa crise, originariamente de natureza política, tem tido no campo da educação escolar. Para isso, retomaremos algumas das questões subjacentes ao paradoxo já anunciado: O que seria esse *sentido ético-político* que marcou o ideal humanista de educação? Como se operou seu progressivo desaparecimento? Como pode ele coexistir com a profusão de discursos que exaltam o valor e a necessidade da educação?

Num texto em que examina a repercussão da crise do mundo moderno na educação, Arendt apresenta uma perspectiva conceitual cujas raízes remontam aos ideais humanistas de formação, forjados ao longo do Renascimento e incorporados por pensadores e educadores iluministas. Sua análise parte da constatação de que o nascer de cada ser humano apresenta sempre uma dupla dimensão: o *nascimento* e a *natalidade*, pois a criança é simultaneamente um novo ser na *vida* e um ser novo no *mundo*. O *nascimento* é a maneira pela qual a vida (a dimensão biofísica da existência) se renova e perpetua suas formas. Já a *natalidade* indica que cada ser humano, além de um novo ser na vida, é um ser *novo* num *mundo* pré-existente, constituído por um complexo conjunto de tradições históricas e realizações materiais e simbólicas às quais atribuímos utilidade, valor e significado.

Assim, o nascer de uma gata fêmea, tal qual o da “fêmea” humana, é um fenômeno da *vida*, já que ambas passam a participar da luta pela sobrevivência individual e pela continuidade cíclica da espécie. Mas a “fêmea” humana nasce simultaneamente para um mundo de artificialismos simbólicos e materiais: terá um nome de *mulher* (escolhido dentre vários das diversas tradições religiosas, étnicas ou estéticas de uma comunidade lingüística), passará a ser vestida como uma *mulher* (de acordo com os símbolos de uma dada cultura: véus, vestidos, adornos femininos), aprenderá gestos e condutas que a fazem *tornar-se* uma *mulher*, o que significa compartilhar símbolos culturais de identidade feminina. Uma gata nasce “gata”, enquanto uma “fêmea” humana terá de se constituir como *mulher*, por ser tanto um ser novo na *vida* como um novo ser no *mundo*.

Assim, a educação é o ato de *acolher e iniciar os jovens no mundo*, tornando-os aptos a dominar, apreciar e transformar as tradições culturais que formam a herança simbólica comum e pública. Se se tratasse de uma herança exclusivamente material, seus herdeiros se apossariam dela imediatamente, dados os trâmites legais. Mas, por se tratar de uma herança

cuja significação social e o caráter simbólico são compartilhados, a única forma de termos acesso a ela e dela nos apropriarmos é a aprendizagem. Podemos herdar, de forma imediata, um quadro ou uma casa, mas não a compreensão do que representam ou os meios de construí-los, que precisam ser aprendidos. E procurar ensiná-los é a tarefa do educador.

O acolhimento dos novos no mundo pressupõe, então, um duplo e paradoxal compromisso por parte do professor: por um lado, cabe a ele zelar pela durabilidade desse mundo comum de heranças simbólicas, no qual ele acolhe e inicia seus alunos; por outro, cabe a ele cuidar para que os novos possam se inteirar dessa herança pública, integrá-la, fruí-la e sobretudo renová-la, já que ela lhes pertence por direito, mas cujo acesso só lhes é possível por meio da educação. Como tão bem resume Arendt (1978, p. 247):

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é também onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

O amor ao mundo a que se refere Arendt não implica sua aceitação acrítica, mas, antes, a constituição de uma relação de pertencimento e identidade, capaz de emprestar à futilidade e à brevidade da existência humana individual um lastro tanto em relação ao passado como ao futuro. Daí por que o desaparecimento da esfera pública e do mundo comum, com suas heranças e realizações históricas, pode representar uma grave ameaça:

[...] estamos ameaçados de esquecimento, e um tal olvido [...] significaria que, humanamente falando, nos teríamos privado de uma dimensão, a dimensão da profundidade na existência humana. Pois memória e profundidade são o mesmo ou, antes, a profundidade só pode ser alcançada pelo homem através da recordação (Arendt, 1978, p. 131).

A educação é, nessa perspectiva, um elo entre o *mundo comum e público* e os novos que a ele chegam pela *natalidade*. Nesse sentido, o ensino e o aprendizado se justificam não preponderantemente pelo seu caráter funcional ou pela sua aplicação imediata, mas pela sua capacidade *formativa*. Ora, é justamente essa sorte de compromisso público – com o mundo e com os novos – que tende à diluição na “modernização pedagógica” dos discursos contemporâneos. Neles, a educação tende a ser concebida como um investimento privado, o que explica, por exemplo, a vinculação que fazemos da qualidade da educação com o acesso às escolas superiores de elite e com o êxito econômico do indivíduo ou da nação. Vejamos, a título de ilustração, um exemplo influente desse ideário pedagógico que, ao mesmo tempo em que exalta a necessidade de educação, nela obscurece o significado político e público.

No final da década de 1990, o economista francês J. Delors, relator da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da Unesco, publica a obra *Educação: um tesouro a descobrir*. Traduzida para diversas línguas, suas pretensões são audaciosas: veicular “a concepção de uma nova escola para o próximo milênio” (grifo nosso) e fornecer “pistas e recomendações importantes para o delineamento de uma nova concepção pedagógica para o século XXI” (cf. Delors, 2001). É muito pouco provável que qualquer outra obra recente no campo educacional tenha tido uma repercussão comparável.⁴ Sua difusão ampla e influência marcante em políticas públicas não decorrem, porém, da originalidade de suas teses ou da profundidade de sua perspectiva.

Ao contrário, seu conteúdo, bastante trivial, é marcado por expressões vagas que mais se assemelham a *slogans* nos quais a força persuasiva da fórmula retórica parece substituir qualquer esforço reflexivo. Tomem-se como exemplo os famosos “quatro pilares da educação do século 21”: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser*. Não obstante a anemia semântica dessas expressões, elas são apresentadas como diretrizes educacionais consensuais numa infinidade de documentos de dezenas de países, inclusive no Brasil. Assim, sua força parece derivar da capacidade que têm em sintetizar uma perspectiva crescentemente adotada quanto ao que deve ser concebido como o *valor* da educação em nossa sociedade. E é nesse sentido que a obra nos interessa, como a marca de um programa que procura imprimir uma perspectiva econômico-utilitarista à educação.

Nela se afirma, por exemplo, que “as comparações internacionais realçam a importância do *capital humano* e, portanto, do investimento educativo para a produtividade” (Delors, 2001, p. 71 – grifo nosso). Assim, o ideal maior a ser almejado pela educação não é o da participação e da renovação de um “mundo comum e público”, mas o da obtenção de “competências e habilidades” para a produção numa sociedade de consumo.

Claro que não se pretende que um sistema educacional se desvincule das necessidades da vida. O aspecto preocupante do consenso em torno dessa concepção de educação é que, nela, um dos âmbitos da atividade humana – o *labor* e seus produtos, cujo destino é o consumo no ciclo vital – acaba por dominar as esferas do *trabalho* e da *ação*. Assim, a produção para o consumo engolfa os âmbitos da criação de *obras*, cujos frutos emprestam durabilidade ao mundo, e da *ação* como exercício de liberdade política.

Note-se que essa supremacia do labor, da produtividade e do consumo nas metas educacionais não implica o abandono imediato da retórica acerca da formação do “cidadão”. Tampouco resulta necessariamente no desaparecimento de disciplinas e saberes tidos como integrantes de uma concepção humanista de formação, como a literatura, as artes ou a filosofia. Significa, antes, que mesmo esses ideais e saberes passam a ter outro papel, o de coadjuvantes na supremacia do labor, do mercado e do consumo.

⁴ Segundo dados do buscador Google Acadêmico, ela é citada em quase 20 mil artigos!

No caso da concepção humanista – até há pouco a matriz e o princípio dos ideais republicanos de educação –, disciplinas e saberes escolares não se isolavam da *formação do Sujeito*, e esta, como destaca Lefort, era concebida a partir de uma nascente perspectiva histórica de atuação política. Os homens do Renascimento olhavam para si como *herdeiros da Antigüidade* e, nessa *dimensão histórica*, buscavam seu alimento espiritual e político:

A cultura se dá assim na forma de um diálogo. Um diálogo com os mortos, porém com os mortos que, desde o momento em que são levados a falar, estão mais vivos do que os seres próximos [...] são imortais e comunicam sua imortalidade àqueles que se voltam para eles aqui e agora (Lefort, 1999, p. 212).

Por isso, o conhecimento dos feitos e palavras dos homens da Antigüidade era o alimento para a ação política “aqui e agora”. Daí a noção de que o conhecimento continha, em si, a dimensão ética, a política e a estética, e sua busca não se justificaria como um *meio* para algo que lhe fosse extrínseco.

Ora, se hoje falamos de uma *sociedade do conhecimento*, é forçoso reconhecer que se trata de outra perspectiva, mesmo que por vezes recorramos aos mesmos termos. Os conteúdos passaram a ser concebidos *como meios para a constituição de competências e valores e não como objetivos do ensino em si mesmo* (conforme o que se lê nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): ensino médio, 2002, p. 87). Não se trata de banir certos conteúdos, mas de vincular seu sentido ao desenvolvimento de certas características psicológicas e habilidades cognitivas tidas como necessárias pelos reclamos de uma sociedade de consumo:

[...] que os pensadores e gestores daquele modelo de ensino desconheciam é a necessidade – *hoje tornada explícita a partir do próprio sistema produtivo* – que as sociedades tecnológicas têm de que o indivíduo adquira uma educação geral, inclusive em sua dimensão literária e humanista [...] (Brasil, 2002, p. 327 – grifo nosso).

Opera-se, assim, a substituição do *sentido* público e político da formação por seu *valor* de mercado. O que seria a iniciação numa herança cultural pública – como a filosofia ou a poesia – passa a ser concebido como a transmissão de um *capital cultural privado*, cujo *valor* pode ser aferido a partir de seu impacto noutras dimensões da existência, em geral ligadas à produção ou ao consumo de novas mercadorias.

Sucedem, então, com a atual experiência escolar, aquilo que Arendt afirmava ser característico da relação da sociedade moderna com os *objetos culturais*, mais especificamente com as obras de arte: elas deixam de ser objetos de culto, dotados de um sentido público, para serem concebidos como objetos portadores de um *valor* de distinção. E, assim, transformam-se num “meio circulante mediante o qual se compra uma posição mais elevada na sociedade ou se adquire uma “auto-estima” mais elevada. Nesse processo, os valores culturais passam a ser tratados como

outros valores quaisquer, a ser aquilo que os valores sempre foram, *valores de troca*, e, ao passar de mão em mão, se desgastam como moedas velhas” (cf. Arendt, 1978). Ou seja, eles perdem a faculdade que originariamente lhes era peculiar: formar Sujeitos.

Referências bibliográficas

- ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- _____. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 1989.
- BARROS, G. N. M. O exercício da cidadania como forma superior de humanismo. In: _____. *Platão, Rousseau e o Estado total*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1995.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica. Arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: Semtec, 2002.
- CARVALHO, J. S. *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 2001.
- DUARTE, A. *O pensamento à sombra da ruptura: política e filosofia no pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- LEFORT, C. Formação e autoridade: a educação humanista. In: _____. *Desafios da escrita política*. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.
- MORAES, E.; BIGNOTTO, N. (Org.). *Hannah Arendt: diálogos, reflexões e memórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- SILVA, F. L. O mundo vazio: sobre a ausência da política no mundo contemporâneo. In: ACCYOLI; MARRACH (Org.). *Maurício Tratemberg: uma vida para as ciências humanas*. São Paulo: Unesp, 2001.

José Sérgio F. de Carvalho, mestre e doutor em Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professor de Filosofia da Educação dos programas de graduação e de pós-graduação da Faculdade

de Educação dessa universidade e pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É autor de *Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola* (Artmed, 2001) e *Educação, cidadania e direitos humanos* (Vozes, 2004).

jsfcusp@usp.br

Recebido em 15 de julho de 2008.

Aprovado em 12 de setembro de 2008.

O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação*

Virgínio Sá

Resumo

Em geografias sociopolíticas muito diversas, o(s) discurso(s) da *qualidade* configura(m)-se hoje como um vector estruturante das propostas e das medidas reformadoras na arena educativa. Contudo, a “dispersão semântica” do conceito *qualidade* (Manilla, 1989) tem facilitado a sua instrumentalização a serviço de agendas e de agentes muito diversos. O que neste texto se sustenta é que a *despolitização* do termo *qualidade*, decorrente, em parte, da ausência de um escrutínio crítico que o interpele, tem contribuído para uma aura de *bondade* dos discursos e das políticas que o mobilizam, ao mesmo tempo que tem deixado na penumbra a tessitura complexa em que se vêm reconfigurando as desigualdades em educação. Mobilizando alguns dados de uma investigação em curso num concelho do norte de Portugal (Antunes, Sá, 2006; Sá, Antunes, 2007), procura-se explicitar como a retórica discursiva da *qualidade*, associada com frequência a lógicas de excelência e competição, pode efectivamente promover uma “democratização segregativa” (Merle, 2002) que altera a natureza das desigualdades, mas não as supera.

* N. do A. Este texto serviu de base à minha intervenção no V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação realizado em Porto Alegre – 11-14 de novembro de 2007.

Palavras-chave: qualidade educacional; democratização educacional; excelência em educação; *market* educacional.

Abstract

The quality speech in the context of the rearrangement of inequalities in education

Nowadays, in every diverse social political geographies, quality speeches are configured as a structural vector of the reforming proposals and policies in the educational area. However, the "semantics dispersion" of the concept quality (Manilla, 1989) has facilitated its manipulation in accordance with the interests of different agendas and agents. In this text, one argues that the depoliticization of the term 'quality', fruit, in part, of the absence of a critical scrutiny that discusses it, has contributed for an aura of goodness of the speeches and of the politics that mobilize it, at the same time leaving in the penumbra the complex organization of inequalities in education. Mobilizing some data of a study in course in an educational area in the north of Portugal (Antunes, Sá, 2006; Sá, Antunes, 2007), one intends to clarify the way by which the rhetoric speech of quality, usually associated with the logic of excellence and competition, can effectively promote a "segregative democratization" (Merle, 2002) that modifies the nature of inequalities, although not surpassing them.

Keywords: educational quality; educational democratization; excellence in education; educational market.

Introdução

Pierre Merle (2002), numa breve análise do processo de "democratização do ensino" na França, alerta para a necessidade de distinguir duas significações radicalmente diferentes daquele processo: *i*) a democratização enquanto "difusão" do ensino; e *ii*) a democratização enquanto "igualização das oportunidades escolares". Assim, por exemplo, uma maior percentagem de jovens concluindo o ensino secundário (ensino médio) poderá ser um adequado indicador da democratização enquanto "difusão", mas não reflecte necessariamente um progresso no sentido da "igualização das oportunidades", uma vez que esta pressupõe uma desvinculação entre o acesso (e sucesso) a um determinado nível de ensino e variáveis como a origem social, o género, a origem nacional e/ou geográfica, entre outras. Dentro do primeiro tipo (democratização de tipo *quantitativo* na terminologia de A. Prost) é ainda necessário, na perspectiva de Merle (2002, p. 82), distinguir entre *democratização uniforme* e *democratização segregativa*. Na *democratização uniforme* as crianças e os jovens concretizam, em média, estudos mais longos e obtêm diplomas

mais elevados, mantendo-se, contudo, a *amplitude* das desigualdades entre os vários grupos sociais (*translação* das desigualdades); na *democratização segregativa* põe-se em evidência o acesso desigual (por exemplo em função da origem social) às diferentes *fileiras* do ensino. Por exemplo, há um alargamento da base social de recrutamento do secundário, mas os diferentes grupos sociais estão representados de forma (muito) desproporcional em cada uma das *fileiras* do mesmo: as classes populares sobre-representadas nos cursos técnico-profissionais e a classe média sobre-representada nos cursos científico-tecnológicos (os que dão acesso às profissões mais bem remuneradas e com maior prestígio). Neste caso, parafraseando Duru-Bellat (2006), diremos que não será tanto o concluir (ou não) o secundário que faz a diferença, mas o *tipo* de secundário concluído. Na verdade, como observa a mesma autora: “a democratização, real a certos níveis, não é antinómica com uma hierarquização social crescente dos diferentes itinerários” (Duru-Bellat, 2006, p. 20).

Estas considerações surgem como necessárias à problematização do(s) sentido(s) dos discursos da *qualidade* e da *excelência*, pois estas, quando reivindicadas no âmbito estreito e estrito da sua *versão mercantil*, podem permitir, se não mesmo legitimar, certas formas de *democratização segregativa*, preservando certos territórios como “reservas sociais” de acesso limitado aos *herdeiros*, no sentido bourdieusiano do termo, enquanto que o *vulgus mortalium* se vê relegado para as margens do sistema.

Qualidade, uma nova centralidade para uma preocupação antiga

Há cerca de uma década, Mariano Enguita, num texto em que discorria sobre “O discurso da qualidade e a qualidade do discurso”, afirmou:

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até às conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como objectivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração (Enguita, 1997, p. 95).

Mais adiante, o mesmo autor acrescentou: “Qualquer proposição relativa a conservar, melhorar ou mudar isto ou aquilo, não importa o que seja, deve explicar-se em termos de qualidade.” (Enguita, 1997). A qualidade parece, assim, ter-se transformado numa espécie de amuleto capaz de esconjurar a *crise* que recorrentemente se abate sobre a educação, bastando invocá-la (nas suas diferentes combinações) para que, como por magia, uma aura de bondade envolva as propostas que a invocam.

Em Portugal, um exemplo sugestivo da súbita obsessão pela qualidade pode encontrar-se nas propostas que os partidos políticos submeteram a

sufrágio nas eleições legislativas de março de 2002. O caso mais paradigmático é o do partido socialista (PS): o ponto 4 do capítulo IV do seu “programa de governo”, secção onde se abordam as propostas desta força partidária para o sector da educação, tem por título “Educação de Qualidade, Educação para Todos”. Nas cerca de oito páginas (p. 67-74) dedicadas à explanação dos princípios e das medidas propostas para fazer de Portugal “dos melhores entre os melhores” no ensino não superior, o termo “qualidade” é reiteradamente mobilizado nas mais diversas combinações: “educação de qualidade”, “ganhos de qualidade”, “contratos de qualidade”, “equipamentos com qualidade”, “administração educativa ao serviço da qualidade” constituem algumas das muitas expressões em que o conceito é utilizado. Só nas referidas oito páginas o termo “qualidade” é convocado mais de 30 vezes e numa delas atinge a dezena de referências. Apesar do carácter quase obsessivo com que o termo “qualidade” é mobilizado ao longo do capítulo IV,¹ em nenhum dos momentos houve qualquer investimento na clarificação do(s) sentido(s) que lhe pode(m) estar subjacentes. Não se problematiza, portanto, “qualidade para quem?” ou, não menos importante, “qualidade segundo quem?” (OCDE, 1992) – tudo se passa como se o conceito de “qualidade” fosse unívoco e consensual. Ora, como adverte L. Lima (1994, p. 127-128) a propósito da utilização igualmente acrítica do conceito de “eficácia”, o conceito só deixa de ser problemático no “quadro de uma racionalidade *a priori*”; de contrário, ainda parafraseando Lima, teríamos que admitir que não há uma mas várias qualidades, “tantas, possivelmente, quantos os modos de racionalidade em presença conflitual” (Lima, 1994).

Um indicador de que este discurso da “qualidade” pode não passar de uma “nova retórica conservadora no campo educacional”² pode encontrar-se no contraste entre a profusão de referências à “qualidade” e a raridade com que termos como democracia/democratização, participação e igualdade/igualdade de oportunidades surgem no mesmo texto. Não se trata apenas, note-se, de uma sobreposição do discurso da “qualidade” ao discurso da democratização, mas também da imposição de uma versão hegemónica (e parcial) daquela qualidade – a sua versão mercadorizada importada do mundo empresarial.

Reportando-se à realidade sul-americana, Gentili (1997, p. 115) mostra-nos que a sobreposição do discurso da qualidade ao discurso da democratização foi possível não porque se tenha verificado a realização empírica das propostas democratizadoras, mas “devido ao facto de os discursos hegemónicos sobre a qualidade terem assumido o conteúdo que este conceito possui no campo produtivo, imprimindo aos debates e às propostas políticas do setor um claro sentido mercantil de consequências dualizadoras e antidemocráticas”.

A “versão mercantil” da qualidade

O discursos da qualidade em educação emergem com particular acuidade a partir da década de oitenta do século passado. A publicação,

¹ Nas 54 páginas do capítulo IV, registámos 129 referências ao termo “qualidade”. “Qualidade artística”; “qualidade do consumo”; “qualidade dos serviços”; “qualidade ambiental”; “cuidados de qualidade”; “qualidade dos desempenhos”; “qualidade mínima”; “qualidade dos medicamentos”; “qualidade das escolas”; “qualidade da despesa”, fazem parte do leque das dezenas de combinações utilizadas neste capítulo. As cinco vezes em que a expressão “qualidade da despesa” surge convocada (p. 75-82) neste capítulo reportam-se sempre à racionalização da despesa no domínio das despesas públicas com a saúde e tem como principal instrumento a obrigatoriedade de prescrição dos medicamentos “genéricos”.

² A expressão “O discurso da ‘qualidade’ como nova retórica conservadora no campo educacional” constitui o título de um capítulo da autoria de Pablo Gentili, publicado na obra *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*, organizada por este mesmo autor e Tomaz Tadeu da Silva (Gentili, Silva, 1997).

nos Estados Unidos, do famoso relatório *A Nation at Risk* catapultou para as primeiras páginas da agenda política a *crise* da educação. Esse relatório, divulgado em 1983, teve um enorme impacto na opinião pública, devido, nomeadamente, à difusão das suas conclusões na generalidade da comunicação social,³ tendo o Departamento de Educação produzido mais de seis milhões de cópias desse relatório em apenas um ano (Chubb, Moe, 1990, p. 10). A preocupação com a perda de competitividade relativa da economia americana foi rapidamente associada ao suposto baixo nível de desempenho das suas escolas, com destaque para as escolas públicas, e, por isso, a urgência de reformas educativas tornou-se numa espécie de imperativo nacional.

Os grandes vectores da reforma proposta pretendiam uma ruptura com a filosofia educativa da década anterior. A. Afonso, contrastando a política educativa americana da década de 70 com as novas orientações do início dos anos 80, considera que as mudanças se traduziram nas seguintes alterações: “da *regulação* para a *desregulação*; da *escola pública* para as *escolhas educacionais* e para a *competição* entre escolas; das *preocupações sociais* para as preocupações com a *economia* e com a *produtividade*; da *igualdade de oportunidades* para a *excelência*; das *necessidades educativas* para as *capacidades* e para a *selectividade*” (Afonso, 1998, p. 96).

Aqui, os “intelectuais orgânicos do mercado” (Ball, 1995, p. 197), ao denunciarem os “vícios e perversões” da “educação como monopólio público”, contrapondo-lhe versões idealizadas do mercado, cumpriram (e cumprem) um papel fundamental na construção da fachada ético-intelectual⁴ que encobre a *natureza política* daquela opção.

Da ineficácia *normal* do Estado à eficácia *natural* do mercado

De entre esses intelectuais orgânicos do mercado destacam-se, pela sua influência em geografias sociopolíticas diversas, J. Chubb e T. Moe. Estes dois autores, na análise que fazem das causas do fracasso, ou alcance muito limitado, da generalidade das tentativas de reformar o sistema público de ensino americano, consideram que as reformas do sistema têm fracassado porque o sistema é que é o problema: “Nós acreditamos que as instituições existentes não podem resolver o problema, porque elas são o problema – e que a chave para melhores escolas é a reforma institucional” (Chubb, Moe, 1990, p. 3). Mais adiante os mesmos autores acrescentam: “O caminho para dotar as escolas com uma organização eficaz não é insistir em que as instituições democráticas façam aquilo que são incapazes de fazer.” (p. 191). A solução está, defendem ainda Chubb e Moe, em substituir o controlo democrático pelo controlo do mercado. Enquanto a ineficácia é o resultado *normal* da escola pública sujeita ao controlo democrático, a eficácia será o resultado *natural* da escola privada sujeita às regras do mercado:

Objectivos académicos claros, liderança educacional forte, ensino profissionalizado, programas académicos ambiciosos, organizações

³ Eisner (1992, p. 610), citado por Afonso (1998, p. 94), refere-se ao impacto do relatório *A Nation at Risk* sobre a opinião pública americana nestes termos: “a document that enjoyed the highest level of visibility of any American educational policy paper published during this century, caught not only the attention but the enthusiasm of almost everyone”.

⁴ Afirmam Aronowitz e Giroux (1992, p. 155), na linha de Gramsci, que “os intelectuais orgânicos conservadores fornecem à classe dominante formas de liderança moral e intelectual”. Acrescentam os mesmos autores que, “Como agentes do *status quo*, tais intelectuais identificam-se com as relações dominantes de poder e tornam-se os difusores das suas ideologias e valores”.

cooperativas, estas características das escolas eficazes são promovidas com muito maior sucesso pelo controlo do mercado do que pelo controlo democrático. [...] A autonomia burocrática e uma organização escolar eficaz são produtos naturais das forças institucionais básicas em acção nas escolas inseridas no mercado. Elas são o produto da competição escolar e das escolhas parentais. O sucesso está embutido na estrutura institucional da educação privada. Do modo como a educação pública está actualmente estruturada, as instituições tornam o sucesso quase antinatural (Chubb, Moe, 1990, p. 182-183).

Nas duas últimas décadas, a crença nas capacidades reguladores do mercado saiu ainda mais reforçada devido ao eclipsar das “mitologias socialistas e autogestionárias” (Lima, 1994, p. 121). No quadro desta nova ideologia, as práticas gestionárias do mundo empresarial são importadas para o domínio educativo e a escola passa a vender os seus serviços como se de qualquer outra mercadoria se tratasse.

Contudo, esta bíblia dos crentes nas virtudes redentoras do mercado (Walford, 1994, p. 151) apresenta algumas “fraquezas”. Como adverte Walford (1994, p. 5), “Escolher uma escola para uma criança não é directamente análogo a comprar um pacote de *cornflakes*”. De seguida este autor acrescenta que, naquilo que possa haver de semelhante, há sérios riscos para a educação. Desde logo, no fabrico e comercialização de *cornflakes* investe-se mais na embalagem e na promoção do produto do que no seu conteúdo. Um dos grandes receios decorrentes da introdução da competição entre escolas, e da sua demanda da *qualidade*, é que estas desviem para a promoção da sua imagem pública verbas que de outro modo poderiam ser investidas na criação de oportunidades de formação mais ricas. Vários autores (Ball, 1993; Gewitz, Ball, Bowe, 1995; Raab et al., 1997; Whitty, Power, 1997) têm alertado para este efeito perverso da competição, com uma parte substancial dos recursos sendo canalizada para o *marketing*, em detrimento das actividades educativas.

Por outro lado, as preocupações com a eficiência, a eficácia e controlo da qualidade do produto, quando transpostas para o contexto educativo, podem ainda induzir outros efeitos dramáticos. Uma das implicações será a de valorizar apenas o que é mensurável e evitar tudo aquilo que possa pesar negativamente naquela medição. Assim, as escolas poderão concentrar-se em preparar os alunos para que estes sejam bem-sucedidos nos exames (“*teach to the test*” – Ball, 1993, p. 107), secundarizando o tipo de aprendizagens mais dificilmente mensuráveis, como, por exemplo, a educação para a democracia e para a participação, o desenvolvimento do espírito crítico, desenvolvimento global da personalidade, etc. O frequente recurso a formas pobres e “preguiçosas” de avaliação, ainda que muito apelativas para os *media* (Azevedo, 2007), onde se incluem os muito propalados *rankings* construídos com base nos resultados dos exames finais, milita no sentido de reforçar o empobrecimento das experiências educativas que o referido “*teach to the test*” induz.

Num contexto marcado pela “interdependência competitiva” (Van Zanten, 2006), a capacidade de sobreviver depende da possibilidade de colocar nesse mercado produtos de elevada qualidade. Mas a capacidade de produzir

produtos de alta qualidade depende também da possibilidade de se seleccionarem as melhores matérias-primas. Por isso, as escolas poderão sentir-se tentadas, senão mesmo obrigadas, a seleccionar criteriosamente os seus alunos. Haverá, assim, alunos que têm mais valor do que outros.⁵ Aliás, Chubb e Moe (1990) defendem precisamente a possibilidade de as escolas poderem seleccionar aberta e livremente os seus alunos. No capítulo das “recomendações” da sua obra *Politics, Markets and America's Schools*, estes autores apresentam uma proposta de reforma que, no ponto relativo às políticas de escolha, defende a possibilidade da (quase) livre escolha e “despedimento” dos alunos:

[As escolas] devem ser livres de admitir tantos alunos quantos quiserem, baseadas em qualquer tipo de critério que considerem relevante – inteligência, interesse, motivação, necessidades especiais – e devem ser livres de exercer os seus próprios julgamentos informais sobre cada um dos candidatos. [...] As escolas devem poder expulsar livremente os seus alunos ou negar-lhes a admissão, baseadas na sua própria experiência e *standards* (Chubb, Moe, 1990, p. 221-222).

Actualmente, no que concerne à procura selectiva de clientes, há já suficiente evidência empírica para se afirmar que estamos em presença de algo mais do que uma simples hipótese académica. No estudo acima referido, Raab et al. (1997, p. 147) concluíram que as escolas não estão apenas preocupadas com o número de alunos, mas também em atrair os alunos *certos*. Como notam estes autores, tomando por referência o estudo que realizaram, “nas três áreas estudadas, as escolas que procuravam aumentar o número de alunos queriam estudantes que pudessem incrementar a reputação da escola e a sua posição na liga dos desempenhos: em síntese, crianças da classe média” .

Também Whitty e Power (1997, p. 226) reforçam esta mesma conclusão ao afirmarem que “A clientela menos desejável inclui os que são ‘menos capazes’, têm necessidades educativas especiais, especialmente dificuldades emocionais e comportamentais, bem como crianças oriundas da classe operária e rapazes, a menos que eles tivessem também alguns dos atributos desejáveis”.

Num contexto de competição, serão as escolas em que a procura é superior à oferta aquelas que melhor poderão “inverter” as regras do jogo: em vez da suposta escolha da escola pelos pais, teremos a escolha dos pais pela escola.⁶ Aqui, como no contexto empresarial, haverá as escolas que se submetem às leis do mercado e as que ditam as leis do mercado. Aqui como no contexto empresarial haverá matérias-primas de primeira e refugo, haverá produtos que passam no teste da qualidade e peças defeituosas cujo destino é o caixote do lixo, ou outro mercado menos exigente. Tudo isto em nome da eficiência e da eficácia e da *cultura da excelência*.

Outra face preocupante da mercadorização da educação, e das pressões para a promoção de uma versão “mercantil” da qualidade, reflecte-se na progressiva colonização do espaço escolar pelas grandes multinacionais. Percebendo nos jovens um forte potencial de consumo,

⁵ Importa realçar que, dentro desta lógica competitiva, a mais valia de um aluno não depende apenas do seu potencial académico; o seu capital social e financeiro é igualmente importante. Num contexto de retração dos investimentos públicos na educação, as escolas dependerão cada vez mais da sua capacidade de obter formas de financiamento suplementar, nomeadamente para proporcionarem actividades extracurriculares. Assim, as famílias de mais recursos serão naturalmente as que melhor se ajustam aos requisitos da nova ordem.

⁶ Ou então certos pais e certas escolas escolhendo-se mutuamente, uma vez que “the self-interest of the educational entrepreneurs is linked to the self-interest of those parents wanting and able to pursue relative advantage in the education market” (Ball, 1993, p. 7).

muitas grandes empresas, aproveitando os fortes constrangimentos financeiros com que muitas escolas se estão a debater,⁷ procuram “aliciá-las” oferecendo-lhes equipamentos educativos e outros recursos em troca da comercialização de certos espaços e tempos escolares. Giroux expressa a sua preocupação quanto às implicações que esta invasão da cultura corporativa e consumista possa ter sobre a formação dos jovens alertando para o risco de as escolas públicas estarem a formar não tanto uma “democracia de cidadãos”, mas, antes, uma “democracia de consumidores”. A este propósito afirma: “Uma das consequências é que o consumismo parece ser a única coisa oferecida às crianças e aos adultos. A nossa juventude está a absorver os aspectos mais perigosos da comercialização do quotidiano” (Giroux, 1998, p. 13). A ideia de que tudo se pode vender (e comprar) parece ser a mensagem implícita, ou mesmo explícita, veiculada pela linguagem do mercado que cada vez mais substitui a linguagem da democracia (p. 12).

Esta mesma preocupação é expressa por Apple (2001, p. 17) quando denuncia o que denomina de “individualismo possessivo”, em que os indivíduos se definem pelo que compram e não pelo que fazem. Neste contexto afirma: “Actualmente, debaixo da influência do neoliberalismo, o verdadeiro significado de cidadania foi radicalmente transformado. Nos dias de hoje o cidadão é simplesmente um consumidor. O mundo é visto como um vasto supermercado.” Concretizando a sua denúncia, Apple (2001) recorre ao exemplo americano: “As escolas e os nossos alunos – tal como demonstra o exemplo do ‘Channel One’ nos Estados Unidos da América, onde as crianças são vendidas como audiência cativa para publicidade que mercantilizam os seus produtos nas escolas – tornam-se mercadorias que são compradas e vendidas do mesmo modo que se compram e vendem outro género de mercadorias”. Nestes casos, já não se trata apenas de mercadorizar a educação, mas os próprios alunos: parafraseando Santos (2000), podemos dizer que o espaço do *mercado* se consteliza com o espaço *mundial* numa relação de complementaridade que resulta em mais uma sobrepenalização dos grupos com menos poder de troca. É que, como afirma Eric Hobsbawm (1992, p. 264), citado por Gentili (1997, p. 171), “O mercado produz desigualdade tão naturalmente como os combustíveis fósseis produzem a poluição do ar”.

A tese do “pântano” educacional e o imperativo da aposta na “qualidade” e na “excelência” como condição para vencer o desafio da competitividade

No caso de Portugal, ao longo dos últimos anos, tem-se vindo a produzir e a alimentar (ideologicamente) um certo “pânico moral” (Cohen, 1972)⁸ que promove uma “estrutura de pensamento” que, ao mesmo tempo que naturaliza as agendas gestionárias, suprime e/ou anacroniza outras possibilidades. A referência recorrente, nos diversos meios de comunicação social, à violência e indisciplina nas escolas, à crise de

⁷ Como adverte V. Paro (2001, p. 96), “Não é possível administração competente de recursos se faltam recursos para serem administrados.”

⁸ Crawford (1995, p. 434), baseando-se em Cohen (1972), considera que a criação do ‘pânico moral’ obedece a um determinado padrão que compreende os seguintes passos: a) as práticas ou ideologias de um determinado grupo são postas em causa por outro grupo de pressão concorrente; b) este novo grupo apresenta como um ultraje moral tudo aquilo que interpretam como valores e práticas que não cabem nos limites das suas próprias normas; c) um sentimento de choque é passado para a comunicação social através do recurso a imagens estilizadas e estereotipadas; d) ao mesmo tempo difundem-se valores e posições alternativos, geralmente de natureza conservadora e tradicionalista, apresentados como a solução adequada para o problema identificado/construído; e) aqueles que são identificados como os responsáveis pelo caos instalado são colocados no ‘banco dos réus’ e intimados a retomar a ortodoxia supostamente apoiada por uma forte base popular.

autoridade dos professores, ao baixo desempenho dos alunos portugueses nas provas internacionais, às elevadas taxas de insucesso e abandono escolar, às “escolas a cadeado” como forma de protesto dos pais e dos alunos e ao desfasamento entre as aprendizagens e as necessidades do mundo do trabalho, ajudam a conferir credibilidade à tese do “pântano” em que se atolou o sistema educativo, colocando-o no banco dos réus sob a acusação de principal responsável por todos os males e descalabros que são suposto marcar os diferentes sectores da vida nacional. O aparecimento de vários “manifestos”, cobrindo diversos sectores da vida nacional, nomeadamente na área da educação, contribuiu igualmente para alimentar o referido “pânico moral”, abrindo caminho para posturas mais ofensivas/desafiantes em relação a alguns instituídos. O que antes era impensável e indizível surge agora como o dogma mais sagrado e venerado. Como afirmámos noutro texto (Sá, 2004, p. 342), “A nova religião educacional, com o deus (quase) mercado administrando a justiça (quase) perfeita, com a sua mão (quase) invisível, impõe-se como a nova doutrina hegemónica a que só os relapsos resistem, persistindo nas suas posições anacrónicas e saudosistas.”

A teoria dos quase-mercados educacionais assenta nas premissas de que a introdução de políticas orientadas para o mercado na educação irá promover a competição entre as escolas, encorajar uma utilização mais eficiente dos recursos, tornar os produtores mais responsáveis perante os consumidores, aumentar as oportunidades de escolha e promover a diversidade de oferta. No entanto, para que tal ocorra é necessário, antes de mais, que (todos) os pais estejam motivados para escolher, que possam escolher e, sobretudo, que saibam fazer escolhas informadas, convocando critérios que relevem da excelência académica dessas escolas. Só assim se poderá esperar que as “boas” escolas expulsem as “más” escolas. Ora o que os dados de investigação revelam é que existem várias condicionantes a estes requisitos, havendo razões para nos questionarmos se estaremos perante verdadeiras escolhas e verdadeiros mercados.

Para se fazerem escolhas activas e estratégicas é necessário dispor do *capital social e cultural* que permita “ler e decifrar” as complexas teias envolvidas no processo de escolha, sendo por demais óbvio que tais recursos não estão socialmente distribuídos de forma homogénea:

O perigo é que nós nos estamos a mover em direcção a um mercado deformado por um enviesamento de classe, mediado por solicitações endógenas de capital cultural e efeitos exógenos de desvantagens económicas e sociais. [...] O Mercado funciona como uma estratégia de classe criando um mecanismo que pode ser explorado pela classe média como uma estratégia de reprodução na sua busca de vantagem relativa, promoção e mobilidade social (Ball, 1993, p. 17).

Neste sentido, as políticas de escolha, mais do que estratégias ao serviço da promoção da qualidade e da excelência para todos, constituem novas formas de reintroduzir a hierarquia e a selectividade nas escolas, agora relegitimadas pela recuperação daquilo que designamos de ideologia dos dotes na sua versão parental.

A ideologia da parentocracia, defende Brown (1990), característica da “terceira vaga”, com a sua ênfase na escolha da escola pelos pais, no livre mercado e na excelência académica, configura um mecanismo de “selecção social encapotada” (*social selection by stealth*), única forma de promover a selectividade num contexto político em que a sua promoção explícita já não é socialmente tolerada. Afirmando-se que todos os pais são livres de escolher e pressupondo que todos querem, podem e sabem escolher, as ideologias do mercado permitem uma fácil associação entre os pais que não escolhem (ou fazem escolhas *pobres*) e o estereótipo de maus pais/pais irresponsáveis, resultando daí a clássica *culpabilização da vítima*, em que os eventuais maus resultados escolares deixam de ser imputáveis ao (desinvestimento do) Estado, para surgirem associados às más opções (ou ausência de opções) dos pais.

Desde logo, ao se criar a ilusão de que compete aos pais decidir, desloca-se a responsabilidade de certas medidas impopulares para este actor colectivo, libertando o poder político do ónus dessas decisões.⁹ Simultaneamente, a ênfase no mercado e na competição permite eleger o “privado” como exemplo de eficácia e eficiência, ao mesmo tempo que o “público” é colocado no banco dos réus. Desta forma, além de se retirar visibilidade ao desinvestimento estatal na educação, desenvolve-se na opinião pública uma atitude reticente quanto à oportunidade e pertinência desses investimentos.

Se a necessidade de relegitimação do Estado e do sistema educativo pode ajudar a compreender a prioridade conferida às políticas de escolha, estas “razões” não esgotam a pluralidade de racionalidades que suportam aquelas medidas. Neste contexto, o mercado, sob o pretexto de promover a diversidade, a competitividade e a liberdade de escolha, tem permitido a reposição de um sistema hierarquizado e diferenciado, com a suprema vantagem para os grupos beneficiados de o poderem ser sem que o pareçam.¹⁰

Deste ponto de vista, os excluídos são representados como os fautores da sua própria sorte, vítimas da sua incompetência, negligência ou “desinteresse”. Esta face da política educativa, e em particular da “mercadorização da educação”, como uma “tecnologia social” a serviço da “democratização da exclusão” (Sá, 2002) ou, nas palavras de Estêvão (2000, p. 87), como “uma engenharia a favor da desigualdade legítima”, afigura-se-nos particularmente relevante para a compreensão do aparente paradoxo da “popularidade” de medidas “inefcazes” num ambiente cultural em que a “eficiência” e a “eficácia” parecem constituir valores supremos.

Neste quadro, o exercício da cidadania enquanto “liberdade de escolher entre várias alternativas” (Cabral, 1997, p. 167), apesar de amplamente celebrado no âmbito dos discursos legitimadores destas políticas, fica claramente empobrecido, pois essas escolhas terão necessariamente de ocorrer no contexto de escolhas prévias em relação às quais o poder político parece não acreditar nas suas próprias crenças, ou seja, no princípio de que “cada indivíduo é o melhor juiz ou juíza das suas

⁹ Um exemplo paradigmático pode ser encontrado na sempre difícil decisão de encerrar uma escola. No quadro das políticas de escolha, esta “decisão” deixa de ser tomada pelo poder político, sendo antes determinada pela soma das decisões individuais dos encarregados de educação que optaram não enviar os seus filhos para essa escola.

¹⁰ Esta vantagem confere aos privilegiados, nas palavras de Bourdieu e Passeron (1990, p. 210), citados por Ball (1993, p. 16), “the supreme privilege of not seeing themselves as privileged”.

necessidades e desejos, e daquilo que é melhor para os seus interesses”. O valor da “soberania do consumidor” parece, assim, não se aplicar de forma tão generalizada quanto as ideologias do mercado aparentemente sustentam.

As políticas da nova direita e a sua recontextualização em Portugal

A forma como as políticas da nova direita, enquanto meio de redefinição das relações entre o Estado e a sociedade civil, têm vindo a ser recriadas nos vários contextos nacionais é, naturalmente, condicionada pelas especificidades socioistóricas desses espaços geopolíticos e culturais. A situação específica de Portugal como país *semiperiférico* (Santos, 1984, 1994; Stoer, Stoleroff, Correia, 1990), a que se acrescentam as particularidades decorrentes das transformações emergentes da revolução de abril de 1974, coloca este país perante o cruzamento de influências e pressões muito diversas, e até antagónicas, o que faz antecipar uma apropriação e recontextualização das novas *narrativas legitimadoras* marcada por alguma singularidade.

A ressemantização de alguns conceitos de forte carga simbólica (Lima, 1994) e a “redução hegemónica” das diferentes formas de *poder*, *conhecimento* e de *direito* às suas versões compatíveis com a lógica do Estado capitalista (Santos, 2000) têm permitido conciliar agendas aparentemente contraditórias, embora consteladas em “sistemas de pertença hierarquizada” (Santos, 1994). Assim, por exemplo, democratização e modernização, emergem no contexto do discurso educativo português como as duas faces da mesma moeda, pressupondo-se a sua fácil articulação e desejável harmonização. Contudo, como denuncia L. Lima em várias das suas análises da política educativa ao longo dos últimos anos (Lima, 1992, 1994, 1997; Lima, Afonso, 2002), o “casamento” entre a democratização e a modernização tem-se traduzido numa convivência pouco pacífica e, sobretudo, envolvendo estatutos e papéis muitos diferentes (e desiguais) para os dois “parceiros”.

Numa breve análise sobre a evolução da Administração Educacional em Portugal, Lima (1992) considera que o início da década de noventa representa um momento de mudanças significativas em relação às problemáticas centrais dentro desta área disciplinar. A este propósito afirma: “A democratização da educação, a todos os níveis, parece ser remetida para segunda linha, como se constituísse já uma aquisição plena e um objectivo alcançado, a que haveria agora de se lhe juntar o objectivo da racionalização e da optimização” (Lima, 1992, p. 4). Esta ideia é ainda desenvolvida num outro texto do mesmo autor (Lima, 1994), onde se tecem críticas contundentes em relação à “empresarialização da educação” e à emergência das perspectivas neotaylorianas, ao mesmo tempo que se desmonta o actual discurso da modernização, denunciando o seu carácter de “vulgata gestionária”. Mais recentemente, a propósito da análise das políticas educativas no ensino superior em Portugal, esse autor retoma

esta mesma problemática, denunciando mais uma vez os ataques à democracia e à participação que a generalização do que denomina de “paradigma da *educação contábil*” vem representando. A este propósito afirma:

Na educação, os discursos gerencialistas têm vindo a ocupar a posição outrora assumida pelas teorias educacionais e pelo pensamento pedagógico, construindo narrativas de tipo gestor que legitimam uma nova ordem racional baseada no mercado, nos sectores privado e produtivo, na competitividade económica e na gestão centrada no cliente (Lima, 1997, p. 51-52).

Por isso, conclui o mesmo autor, “Nesse quadro de referência dificilmente resta lugar para a democracia e para o exercício da cidadania” (Lima, 1997, p. 53).

Entre a democratização e a modernização: a tese do neoliberalismo educacional mitigado

A. Afonso (1997), no contexto de uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal no período compreendido entre meados da década de 80 e meados da década de 90, defende que a referida reforma constitui um “projecto educativo ambíguo” marcado pela tensão entre agendas algo contraditórias que procuram, por um lado, realizar as promessas da democratização (ainda não cumpridas) e, por outro lado, promover uma “conexão tardia à ideologia neoliberal”. Desta tensão entre a agenda democratizadora e as pressões para a conformidade com a soberania do mercado resultou, no campo das políticas educativas, um especificismo português que este autor designa de “neoliberalismo educacional mitigado”.

A especificidade desta versão portuguesa do neoliberalismo educacional resulta, como esclarece Afonso (1997, p. 122), de uma combinação singular de vários factores que, nas palavras deste mesmo autor, se podem resumir nos seguintes termos:

[...] muitos dos elementos e marcas tendencialmente neoliberais ou não passaram dos discursos enquadradores à promulgação das políticas ou, dada a especificidade da realidade portuguesa e do sistema educativo, assumiram configurações extremamente ambíguas e contraditórias ou, ainda, quando foram implementados, não produziram os efeitos verificados noutros contextos.

Apesar de *mitigado*, o neoliberalismo educacional português assume, em algumas das suas faces, dimensões que o aproximam dos seus congéneres dos países centrais.¹¹ Apesar de em Portugal a livre escolha da escola pelas famílias não ter tradução normativa explícita, tal não significa que as escolas escapam a uma “interdependência competitiva” (Van Zanten, 2006), sobretudo quando desenvolvem a sua acção no mesmo “ambiente de tarefa” (Hall, 1973), disputando os vários (e escassos) “recursos”, com destaque para os alunos. Por seu lado, os pais, explorando

¹¹ Por exemplo, na centralidade que as questões da avaliação assumiram no contexto das políticas educativas nacionais a partir do início da década de 90, traduzida na publicação de um novo normativo (Despacho Normativo nº 98-A/92). A afirmação do *Estado-avaliador* e a progressiva deslocação da regulação burocrática para formas de regulação “híbrida” que procuram articular o controlo do Estado com a “auto-regulação” tiveram tradução no contexto do ensino não superior na “promoção de um *ethos* competitivo” materializado nos exames nacionais, nas provas aferidas, na maior regularidade da presença dos inspectores nas escolas e no “predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil” (Afonso, 2001, p. 25-26).

as “zonas de incerteza” (Crozier, Friedberg, 1977), ou recorrendo a “práticas clandestinas”, procuram assegurar vantagens competitivas capazes de lhes permitirem compensar a inflação dos diplomas escolares (Duru-Bellat, 2006). A escolha do *'bom' curso*, a escolha das *'boas' opções*, a escolha da *'boa' escola* e, não menos importante (embora menos visível), a escolha da *'boa' turma* constituem alguns dos expedientes de que se podem socorrer as famílias (algumas) para assegurar alguma forma de *exclusividade*.

Num estudo em curso num conjunto de escolas num concelho do norte de Portugal (Sá, Antunes, 2007), procuramos, entre outros objectivos, pôr em evidência o modo como os órgãos de gestão das escolas estudadas percebem, julgam e (re)agem perante as potenciais estratégias de algumas famílias para “trabalhar o sistema” de modo a assegurar a (re)produção das suas vantagens, particularmente no que concerne à escolha da escola e à integração em determinadas turmas. Um dos aspectos que o estudo evidenciou, para além do reconhecimento da existência (em graus variáveis) de tais estratégias, foi a recusa generalizada (pelo menos discursiva) dos nossos entrevistados (directores das escolas) em condescender com as “pressões” dos pais, quase sempre percebidas como infundadas ou ilegítimas, ao mesmo tempo que admitiam (re)conhecer (noutras escolas) casos de aparente sucesso daquelas pressões.

No caso da escolha da escola, se algumas das prioridades do enquadramento normativo são difíceis de contornar (por exemplo, ter frequentado a escola no ano anterior), outras há que, reconhecidamente, se prestam a outras formas de (re)regulação. A “manipulação” da área de residência constitui um caso paradigmático:

[...] só que toda a gente pode arranjar morada, perto da área de influência, para poder matricular o filho na Escola [pretendida]. Deve haver muita gente com filhos no Ensino Secundário com moradas duplas ou triplas. (Trecho de entrevista a um dirigente escolar)

A procura da morada “conveniente” tem de ser acompanhada da indicação do encarregado de educação “conveniente”. Em alguns casos, os órgãos de gestão das escolas podem confrontar-se com aparentes evidências de que o encarregado de educação indicado pode não corresponder ao encarregado de educação real. Contudo, mesmo perante indícios de que algumas famílias recorrem a expedientes como os referidos acima, os responsáveis pelos órgãos de gestão dizem-se impotentes para intervir na situação:

[...] claro que nós recebemos muitas vezes esses boletins e na ficha da outra escola estava um encarregado de educação e depois para aqui, já vem com outro encarregado de educação, nós temos essas situações aqui. Depois nós contactámos a pessoa e dizemos: “não corresponde, falta a declaração para nomear o encarregado de educação”, e as pessoas vêm cá depois trazer. [...] Nós não temos meios de dizer não. E daí que depois dizem lá fora que os nossos queridos alunos são “elitistas”. (Trecho de entrevista a um dirigente escolar)

“Manipular” a área de residência e indicar um encarregado de educação de “conveniência” não constituem os únicos meios accionados pelos grupos mais informados para aceder à escola desejada. Mobilizar “influências”, “reclamar” e fazer escolhas estratégicas das disciplinas de opção constituem outros expedientes complementares que podem facilitar o sucesso na consecução dos objectivos pretendidos. De acordo com os nossos inquiridos, estas estratégias não têm grande representatividade no conjunto da população. Contudo, mais uma vez, o fenómeno surge claramente associado ao estatuto do encarregado de educação:

Os pais motivados e conhecedores do sistema, não todos! Os pais que sabem o que querem, sabem o que fazer e fazem-no, normalmente são os pais com estudos ou, pelo menos, com alguma experiência. Não sei se têm essa percepção, mas quanto mais conhecem o sistema, melhor o aproveitam. (Trecho de entrevista a um dirigente escolar)

Uma vez que a turma frequentada influencia o desempenho escolar dos alunos que a frequentam (Duru-Bellat, 2003), pesando, portanto, nas oportunidades (e na *qualidade*) do sucesso, não surpreenderá que este constitua um dos domínios onde seja possível identificar “movimentações diversas” de modo a ver o filho integrado na “turma certa”. Os dados das entrevistas conduzidas junto dos dirigentes escolares das escolas inseridas no estudo (escolas com oferta de ensino secundário) confirmam a efectiva existência de algumas tentativas para influenciar aquele processo. Os argumentos mobilizados quase sempre procuram reflectir “razões” socialmente aceitáveis – frequência de actividades extracurriculares comuns, com horários coincidentes, amizades antigas, a gestão das “boleias”, entre outras –, embora possam encobrir outras motivações menos “legítimas”, nem sempre fáceis de discernir. O *capital cultural e social*, mais uma vez, parece ter valor de troca neste mercado:

Os próprios pais organizam-se para que depois se forme um grupo de alunos. São os mais bem informados e os mais... com um determinado nível, normalmente associados a um grau de educação superior. [...] São os pais que estão bem preparados, lidam bem com o sistema e procuram as melhores soluções para os seus filhos. (Trecho de entrevista com dirigente escolar).

Este trecho recupera e põe em evidência o que em muitos outros estudos tem sido denunciado: a apropriação selectiva deste recurso escasso reflecte a desigual distribuição de outros recursos escassos, com destaque para o *capital cultural*, resultando também aqui num claro “benefício dos beneficiados”.

Contudo, como enfaticamente reconheceu um dos dirigentes entrevistados, “não são os pais que constituem as turmas!”. Por isso, as escolas, quando efectivam estas (e outras) *escolhas organizacionais*, dispõem de uma oportunidade de assumirem o seu papel de agentes no complexo processo de multirregulação da educação. Se, por um lado, dada a sua inserção geográfica e as condicionantes decorrentes da rede escolar negociada, as escolas “herdam” um determinado público escolar,

por outro lado, o modo como arrumam os alunos do mesmo ano de escolaridade pelas diferentes turmas constitui também um meio e um momento de transmitir certos “sinais” para o exterior (Van Zanten, 2006) e, por essa via, procurar captar os públicos mais ambicionados. Em alguns (muitos?) casos a estratégia passa por, como expressivamente nos relatou um dos nossos entrevistados, fazer algumas turmas “arranjadinhas”, sem preocupações maiores com as restantes, ou seja, “dar o melhor aos melhores e fazer o possível por todos” (Antunes, Sá, 2007).

O que aqui pretendemos pôr em evidência é que as escolas e os seus órgãos de administração, direcção e gestão também participam no processo de fabricação dos (in)sucessos, seja pelas *escolhas organizacionais* que deliberadamente promovem, seja por omissão, reproduzindo decisões alheias. Como observa Pierre Merle (2002), a educação (sobretudo em certas fileiras) é um bem muito procurado; por consequência, os pais que melhor dominam a gramática escolar estão mais bem preparados para explorar os subtis meandros desta instituição e, desse modo, tentar assegurar vantagem para os seus filhos. Numa sociedade que se reclama de democrática, à administração da escola compete, na sua esfera de acção, assegurar o acesso a uma educação de *qualidade para todos*, pois, como assertivamente denuncia Gentili (1997, p. 177), “‘qualidade’ para poucos não é ‘qualidade’, é privilégio”.

Conclusão

A terminar, quero enfatizar que não há nada de demoníaco no termo “qualidade”, como de resto se infere da sua inclusão no *leitmotiv* deste Congresso, sobretudo quando, desde logo, se deixa perceber, pela ênfase na “qualidade para todos”, que o discurso da qualidade pode ser, mas não tem de ser, excludente. Importa, isso sim, reconhecer a natureza polissémica do conceito e destacar, como nos ensina Gentili (1997, p. 172), que “O significado da qualidade e, conseqüentemente, a definição dos instrumentos apropriados para avaliá-la são espaços de poder e de conflito que não devem ser abandonados.”

Contudo, na linha de Freire, é fundamental ter presente que a escola, podendo alguma coisa, não pode tudo. Por isso, a promoção de uma *escola pública de qualidade para todos* não pode sustentar-se numa mera reforma da escola. Enquanto assim for, o esforço reformista não passará de tentativas sucessivas de “mudar o suficiente para não ter de mudar nada” e, simultaneamente, estaremos a contribuir para transformar a escola, como denuncia Enguita (1997, p. 103), na “vítima propiciatória que permite aos demais expurgar os seus pecados; ou melhor, o de bode expiatório que lhes permite ignorá-los”.

Na linha de Gentili (1997), defendo que a *escola pública* é o espaço onde se exercita o direito a *uma educação de qualidade para todos*. Na verdade, apesar das promessas redentoras dos intelectuais orgânicos do

mercado, parece não haver razões para acreditar que o mercado possa fazer pela educação o que não fez em qualquer outra “arena social”. Como interroga Miner (1998, p. 42):

Em que outra arena social – seja nos cuidados de saúde, habitação, alimentação, emprego – o mercado providenciou serviços de modo adequado e equitativo? [...] Sob as regras do mercado, algumas pessoas vivem em barracas e outras pessoas têm casas de férias no cabo Cod. Algumas apanham o autocarro, outras conduzem BMWs novinhos em folha. No mercado, o dinheiro não fala. Berra. É esta a nossa visão para a educação pública?

Deixo a interrogação como mote para a reflexão no debate que, espero, se seguirá no âmbito deste fórum.

Referências bibliográficas

AFONSO, Almerindo. O neoliberalismo educacional mitigado numa época de governação social-democrata: um contributo sociológico para pensar a reforma educativa em Portugal (1985-1995). *Revista Portuguesa de Educação*, v. 10, n. 2, p. 103-137, 1997.

_____. *Políticas educativas e avaliação educacional*. Braga: Universidade do Minho (IEP), 1998.

_____. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 75, p. 15-32, 2001.

ANTUNES, Fátima; SÁ, Virgínio. Estado, escolas, famílias: públicos escolares e regulação da educação. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 7. e COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO, 3. *Actas...* Braga/Universidade do Minho, 2006. p. 1198-1212.

_____. *No fio da navalha. Dar o melhor aos melhores e fazer o possível por todos: a atribuição de professores e turmas*. 2007. Não publicado.

APPLE, Michael. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora: entrevista com Michael Apple. *Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 1, p. 5-33, jan./jun. 2001. Edição electrónica – entrevista conduzida por Michael Shaughnessy, Kathy Peca e Janna Siegel.

ARONOWITZ, Stanley; GIROUX, Henry. Educação radical e intelectuais transformadores. In: ESTEVES, A.; STOER, S. (Org.). *A sociologia na escola*. Porto: Edições Afrontamento, 1992. p. 143-166.

AZEVEDO J. M. Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In: MIGUÉNS, M. (Org.). *Seminário Avaliação das Escolas-Modelos e Processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2007.

BALL, Stephen. Educational markets, choice and social class: the market as a class strategy in UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, v. 14, n. 1, p. 3-19, 1993.

_____. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI, P. (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 196-227.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Les héritiers: les étudiants et la culture*. Paris: Minuit, 1964.

_____. *Reproduction*. London: Sage Publications, 1990.

BROWN, Phillip. The 'Third Wave': Education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education*, v. 11, n. 1, p. 65-86, 1990.

CABRAL, Manuel V. *Cidadania política e equidade social em Portugal*. Oeiras: Celta, 1997.

CHUBB, John; MOE, Terry. *Politics, markets and America' Schools*. Washington: Brookings, 1990.

COHEN, S. *Folk devils and moral panics*. Oxford: Martin Robertson, 1972.

CRAWFORD, Keith. A history of the right: the battle for control of National Curriculum History 1989-1994. *British Journal of Educational Studies*, v. 38, n. 4, p. 433-456, 1995.

CROZIER, Michel; FRIEDBERG, Erhard. *L'Acteur et le Système. Les Contraintes de l'Action Collective*. Paris: Éditions du Seuil, 1977.

DURU-BELLAT, Marie. *Les inégalités sociales à l'école: genèse et mythes*. Paris: Presses Universitaires de France, 2003.

_____. Les causes sociales des inégalités à l'école. *Comprendre*, n. 4, 2004 Disponível em: <<http://www.inegalites.fr>>.

_____. *L'inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie*. Paris: Seuil, 2006.

EDELMAN, M. *The symbolic uses of politics*. Chicago: University of Illinois Press, 1964.

EISNER, Elliot. Educational reform and the ecology of schooling. *Teachers College Record*, v. 93, n. 4, p. 610-627, 1992.

ENGUITA, Mariano. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 93-110.

ESTÊVÃO, Carlos. Cidadania organizacional, justiça e lógicas de formação. In: VEIGA, M. A.; MAGALHÃES, J. (Org.). *Prof. Dr. José Ribeiro Dias: homenagem*. Braga: Universidade do Minho, 2000.

GENTILI, Pablo. O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 111-177.

GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 111-177.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen; BOWE, Richard. *Markets, choice and equity*. Milton Keynes: Open University Press, 1995.

GIROUX, Henry. Education incorporated? *Educational Leadership*, v. 56, n. 2, p. 12-17, 1998.

HALL, Richard. *Organizaciones: estructura y proceso*. Madrid: Prentice-Hall, 1973.

HOBBSAWM, Eric. Renascendo das cinzas. In: BLACKBURN, R. (Org.). *Depois da queda: o fracasso do comunismo e o futuro do socialismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIMA, Licínio C. Organizações educativas e a administração educacional em editorial. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 5, n. 3, p. 1-8, 1992.

_____. Modernização, racionalização e optimização: perspectivas neotaylorianas na organização e administração da educação. *Cadernos de Ciências Sociais*, n. 14, p. 119-139, 1994.

_____. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, n. 4, p. 43-59, 1997.

LIMA, Licínio C.; AFONSO, Almerindo. *Reformas da educação pública: democratização, modernização, neoliberalismo*. Porto: Afrontamento, 2002.

MANILA, J. M. Reflexiones en torno de la calidad de la educación. *Revista de Educación Superior*, México, v. 18, n. 4, p. 72, 1989.

MERLE, Pierre. *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: Éditions la Découverte, 2002.

MIGUÉNS, Manuel (Org.). *Seminário Avaliação das Escolas – Modelos e Processos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2007.

MINER, Barbara. Why I don't vouch for vouchers. *Educational Leadership*, v. 56, n. 2, p. 40-42, 1998.

OCDE. *As escolas e a qualidade*. Porto: Asa, 1992.

PARO, Vítor. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

RAAB, Charles et al. Devolving the management of schools in Britain. *Educational Administration Quarterly*, v. 33, n. 2, p. 140-157, 1997.

SÁ, Virgínio. A (não)participação dos pais na escola: dos que (não)participam aos que deixaram de participar. In CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2. *Actas...* Braga: Universidade do Minho, 2002. (Edição em CD).

_____. *A participação dos pais na escola pública portuguesa: uma abordagem sociológica e organizacional*. Braga: Universidade do Minho, 2004.

SÁ, Virgínio; ANTUNES, Fátima. Públicos e (des)vantagens em educação: escolas e famílias em interação. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 20, n. 1, p. 129-161, 2007.

SANTOS, Boaventura S. Estado e sociedade na semiperiferia do sistema mundial: o caso português. *Análise Social*, n. 87,88,89, p. 869-901, 1984.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento, 2000.

_____. *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Edições Afrontamento, 1994.

STOER, Stephen; STOLEROFF, J.; CORREIA, José A. O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 29, p. 11-53, 1990.

VAN ZANTEN, Agnès. Interdependência competitiva e as lógicas de acção das escolas: uma comparação europeia. In: BARROSO, J. (Org.).

A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores. Lisboa: Educa/UIG-DCE, p. 191-226, 2006.

WALFORD, Geoffrey. *Choice and equity in education.* London: Cassel, 1994.

WHITTY, Geoff; POWER, Sally. Quasi-markets and curriculum control: making sense of recent education reform in England and Wales. *Educational Administration Quarterly*, v. 33, n. 2, p. 219-240, 1997.

Virgínio Sá, doutor em Educação na especialidade de Organização e Administração Escolar, pela Universidade do Minho, é professor auxiliar do Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional – Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho. Nessa Universidade, é também membro da Comissão Directiva do Centro de Investigação em Educação, coordenador da área de especialização em Avaliação do mestrado em Educação e director do Gabinete de Políticas Educativas e Acção Educacional – Unidade de Prestação de Serviços Especializados do Departamento de Sociologia da Educação e Administração Educacional. De entre os trabalhos publicados destacam-se as obras *Racionalidades e práticas na gestão pedagógica: o caso do director de turma*, editada pelo Instituto de Inovação Educacional, e *A participação dos pais na escola: uma abordagem sociológica e organizacional*, editada pelo Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

virsa@iep.uminho.pt

Recebido em 23 de julho de 2008.

Aprovado em 12 de setembro de 2008.

O salário-educação: fragilidades e incoerências

Nicholas Davies

Resumo

Examina a legislação do salário-educação, com ênfase na modificação introduzida pela Emenda Constitucional nº 53 (que criou o Fundeb), determinando que esta contribuição social passasse a financiar toda a educação básica a partir de 2007, e não mais apenas o ensino fundamental, como acontecia até 2006. Após fazer uma breve retrospectiva da legislação, reconhece um aspecto progressista na nova destinação do salário-educação, porém registra muitas fragilidades e incoerências, como: 1) o valor nacional por matrícula cairá de R\$ 125,00, em 2006, para R\$ 96,50, em 2007, porque a mesma receita de 2006, pelo menos em termos reais, antes vinculada apenas ao ensino fundamental, agora atenderá a um número muito maior de matrículas, com a inclusão das matrículas em educação infantil e no ensino médio; 2) não corrige as enormes desigualdades tributárias entre Estados na distribuição das cotas estaduais e municipais do salário-educação, pois os 60% da cota estadual/municipal do salário-educação são devolvidos aos Estados onde foi arrecadado e, portanto, com maior atividade econômica formalizada; 3) é contraditória com a lógica do Fundeb, ao dar peso igual a todas as matrículas da educação básica, ao contrário dele, que atribui pesos diferenciados de acordo com os níveis, modalidades e estabelecimentos de ensino, supostamente baseados num padrão de qualidade nunca definido;

4) diminui a receita de milhares de municípios e aumenta a dos governos estaduais, porque o percentual de matrículas estaduais contabilizáveis pela nova sistemática (todas as da educação básica, não apenas as do ensino fundamental) cresce muito mais do que o de matrículas municipais; 5) é contraditória com a lógica do Fundeb, ao distribuir as cotas estaduais e municipais de acordo com o número de matrículas na educação básica, ao passo que os recursos do Fundeb serão repartidos com base apenas no número de matrículas nos níveis de atuação constitucionalmente prioritária dos Estados (ensino fundamental e ensino médio) e municípios (educação infantil e ensino fundamental).

Palavras-chave: financiamento da educação básica; salário-educação; desigualdades tributárias; Fundeb.

Abstract

The compulsory companies' payroll-based contribution to education: flaws and inconsistencies

The article examines the legislation of the compulsory companies' payroll-based contribution to education ("salário-educação"), focusing the change introduced by the Constitutional Amendment No. 53 (that created Fundeb, the fund linked to basic education, which comprises all levels of schooling prior to higher education), stating that the said social contribution would fund the whole of basic education as from 2007, and not just the 8 years of compulsory schooling, as was the case until 2006. After making a brief retrospective of the legislation, the article sees a progressive feature in the new destination of this contribution, yet points out many flaws and inconsistencies, such as: 1) the national value per enrolment will fall from R\$ 125, in 2006, to R\$ 96.5, in 2007, for the same revenue of 2006, at least in real terms, formerly linked only to the 8 years of compulsory schooling, is now to fund a greater number of enrolments, with the inclusion of pre-school and upper school ("A" levels) enrolments, 2) it does not address the immense tax inequalities among States in the distribution of State and municipal quotas of the "salário-educação", for these quotas are distributed to those States where they were collected and, therefore, with a greater officially-recorded economic activity, 3) it is contradictory with the Fundeb arrangement by giving equal weight to all enrolments of basic education, as opposed to Fundeb, which attributes different weights according to the levels and types of education, supposedly based on a not yet defined standard of quality, 4) it reduces the revenue of thousands of municipal governments and increases that of State governments, since the percentage of State enrolments to be considered in the new arrangement is expected to grow much more

than that of municipal enrolments, 5) it is contradictory with the Fundeb scheme, by distributing the State and municipal quotas according to the number of enrolments in basic education, whereas Fundeb funds are to be divided on the basis only on the number of enrolments in the constitutionally priority levels of education of the States (the 8 years of compulsory education and higher school) and municipal governments (pre-schools and the 8 years of compulsory education).

Keywords: funding of basic education; compulsory companies' payroll-based contribution to education; tax inequalities; Fundeb

A Emenda Constitucional que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), EC nº 53, de 19/12/2006, introduziu uma modificação na sistemática do salário-educação (SE) que aponta as fragilidades do financiamento da educação e também algumas incoerências desta sistemática com a lógica do Fundeb. É que até 2006 esta contribuição social era legalmente vinculada apenas ao ensino fundamental e, a partir de 2007, em consequência desta modificação, passou a financiar toda a educação básica, ou seja, desde a educação infantil até o ensino médio.

Antes de comentá-la, vale lembrar que ele foi criado em 1964 para financiar o então ensino primário público (o que é hoje o primeiro segmento do ensino fundamental), mas foi usado para sustentar as escolas privadas, pois a lei que o criou (Lei nº 4.440) permitia que empresas, em vez de fazerem o seu recolhimento aos cofres públicos, montassem escolas para seus funcionários e dependentes (o Bradesco e algumas grandes empresas aproveitaram esta brecha legal) ou comprassem vagas nas escolas particulares para seus funcionários e dependentes, inicialmente no ensino primário, depois no ensino de 1º grau (a partir de 1971). Esta isenção legal foi aproveitada intensamente por empresas privadas, a ponto de, em 1984, cerca de 50% das matrículas no ensino fundamental da rede particular do Brasil serem financiadas pelos recursos do salário-educação (Velloso, 1987). Como previsto, esta privatização legal dos recursos públicos (incorporada inclusive na Constituição Federal "Cidadã" de 1988) foi acompanhada de pirataria ("a privatização ilegal"), com a pilhagem do dinheiro público por meio das fraudes. Segundo Melchior (1987, p. 22), com base em estudo interno do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), as fraudes mais comuns eram:

- a) as escolas recebiam as bolsas do salário-educação e, além disso, cobravam dos alunos a diferença que existia para integralizar as mensalidades; b) as escolas recebiam bolsas do salário-educação e apresentavam uma relação de alunos bolsistas 'fantasma', isto é, eles não

existiam; c) as escolas recebiam mais bolsas de estudo do que sua capacidade de matrícula.

Outras fraudes foram a concessão de bolsas em escolas que só existiam no papel e o fornecimento, pelas escolas, de recibos de valor maior do que a quantia efetivamente paga pelas empresas devedoras do SE. Conforme mostra Velloso (1987, p. 5), "A diferença entre o valor do recibo e a quantia paga ia engordar o lucro da firma ou a carteira de seus dirigentes".

Embora a Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, tenha decretado o fim dessa privatização legal, ao determinar que todo o SE fosse recolhido aos cofres públicos, essa proibição só valeria para alunos ingressantes, não para os que já eram financiados por ele em escolas privadas até 1996, que poderiam continuar contando com tais recursos até a conclusão do ensino fundamental, presumivelmente até 2003.

Cabe lembrar que ele não é imposto, mas sim contribuição social, e, portanto, não deve, ao contrário do que é feito por governos estaduais, com a conivência dos Tribunais de Contas, ser contabilizado na base de cálculo do percentual mínimo vinculado à educação, que incide apenas sobre os impostos. Corresponde a 2,5% da folha de pagamento das empresas e é arrecadado pelo governo federal, que até 2003 ficava com 1/3 da arrecadação nacional e repassava os 2/3 aos Estados onde ele havia sido arrecadado. Em dezembro de 2003, esta sistemática (1/3 de cota federal e 2/3 de cota estadual) foi modificada pela Lei Federal nº 10.832, que, ao repassar diretamente parte da cota estadual às prefeituras de acordo com o número de matrículas no ensino fundamental (regular e EJA), foi progressista sobretudo nos Estados que até 2003 não haviam regulamentado a repartição da cota estadual para as prefeituras, prevista na Lei Federal nº 9.766, de 1998. As prefeituras foram beneficiadas porque deixaram de depender da regulamentação por governos estaduais, que espertamente não faziam a regulamentação para ficar com toda a cota estadual do SE, como foi o caso do RJ e de muitos outros. Mesmo quando houve regulamentação, a maioria das leis estaduais não previu a repartição igualitária de toda a cota estadual entre governo estadual e prefeituras de acordo com o número de matrículas no ensino fundamental, mas apenas de 50%, o mínimo previsto na Lei nº 9.766. Ou seja, o governo estadual não era legalmente obrigado a dividir com as prefeituras os outros 50% da cota estadual, o que demonstra o maior poder dos governos estaduais até mesmo na legislação federal.

Entretanto, embora esta nova sistemática introduzida pela Lei nº 10.832 tenha sido progressista, diminuiu o montante das cotas estaduais/municipais ao concentrar mais recursos com o governo federal, cuja fatia do salário-educação passou a ser de 40%, e não mais apenas 1/3 (33%), isto porque esta lei (ainda em vigor) estipulou que o cálculo das cotas federais e estaduais não se basearia mais nos 100%, mas sim em 90%, pois 10% seriam retidos pelo FNDE para financiar programas como transporte escolar e outros, e os 90% restantes seriam divididos na proporção

de 1/3 (agora 30%) para o governo federal e 2/3 (agora 60%) para as cotas estaduais e municipais. Ou seja, se antes de 2004 o governo federal ficava com 33%, a partir desta lei aumentou seu percentual para 40% (30% + 10%), diminuindo, por conseguinte, o percentual estadual/municipal de 66% (existente antes da Lei nº 10.832) para 60%. Com base na receita do SE em 2006 (em torno de R\$ 7 bilhões), este aumento de 7% equivaleria a R\$ 490 milhões, que os Estados e seus municípios perderam para o governo federal. É verdade que todo este dinheiro ou pelo menos uma parte significativa dele acabou sendo transferido pelo governo federal para os Estados e seus municípios através dos vários programas federais. Entretanto, foi o governo federal que decidiu onde este dinheiro deveria ser usado, não os Estados e seus municípios.

Apesar de aumentar a sua fatia, o governo federal, segundo o relatório de atividades de 2005 do FNDE (Brasil, 2006, p. 68), deixou de aplicar parte significativa da cota federal de 1999 a 2005, acumulando superávits de R\$ 1,923 bilhão, sendo R\$ 334 milhões só de rendimentos financeiros com a receita. O relatório não informa se tais rendimentos resultam apenas da receita da cota federal, ou se originários também, pelo menos em parte, das cotas estaduais e municipais, se foram repassados aos governos estaduais e municipais, o que, se praticado pelo FNDE, teria sido apropriação indébita de rendimentos pertencentes a governos estaduais e municipais. Um outro prejuízo passou a ocorrer desde 2004 com o Decreto nº 4.950/2004, determinando que, a partir de 2004, as receitas de órgãos, fundos, autarquias, fundações e demais entidades integrantes do orçamento fiscal e da seguridade social, o superávit financeiro e o produto da sua aplicação no mercado passariam a integrar as disponibilidades do Tesouro Nacional. Segundo a p. 82 do relatório,

Até 2003, quando o produto da arrecadação do salário-educação era recolhido diretamente à conta única do FNDE, todos os valores eram aplicados por esta Autarquia e os rendimentos revertiam em benefício do próprio. Entretanto, a partir da sistemática de centralização de todos os valores na Conta Única do Tesouro Nacional, a rentabilidade da aplicação do produto da arrecadação do Salário-Educação dos exercícios de 2004 e seguintes passa a compor receita do Tesouro Nacional.

Ou seja, a educação financiada pela cota federal do salário-educação foi prejudicada porque o governo não aplicou, pelo menos de 1999 a 2005, parte significativa desta receita e seus rendimentos financeiros, e, desde 2004, desvinculou a receita do salário-educação do FNDE, retendo-a e seus rendimentos na conta única do Tesouro.

A modificação introduzida pela EC nº 53 foi em tese progressista, porque evita o privilegiamento de apenas um nível ou modalidade de ensino (como acontecia até 2006) em detrimento de outro, porém, não são poucas as suas fragilidades e incoerências.

Uma é que o valor disponível por matrícula em termos nacionais a partir de 2007 vai diminuir em relação a 2006, uma vez que a mesma receita, pelo menos em termos reais, antes vinculada apenas ao ensino

fundamental, agora será destinada a um número muito maior de matrículas (toda a educação básica), ou seja, o valor por matrícula vai cair. Em 2006, a receita total foi de R\$ 6,965 bilhões, sendo R\$ 2,030 bilhões de cotas estaduais e R\$ 2,125 bilhões, de cotas municipais, ficando o restante (R\$ 2,810 bilhões) com o governo federal. Se dividirmos a soma destas cotas estaduais, distrital e municipais (R\$ 4,155 bilhões) pelo total de matrículas (33.251.402) no ensino fundamental regular (11.825.112 estaduais e 17.964.543 municipais = 29.789.655) e em EJA no ensino fundamental (1.380.949 estaduais e 2.080.798 municipais = 3.461.747) em 2006, a média nacional (excluindo-se, portanto, os 10% retidos pelo FNDE e o 1/3 de cota federal) das cotas estaduais, distrital e municipais teria sido de R\$ 125 (R\$ 4,155 bilhões divididos por 33.251.402) por matrícula/ano. Em 2007, segundo a Secretaria do Tesouro Nacional (www.stn.fazenda.gov.br), a previsão é de uma receita nacional de R\$ 7,735 bilhões, e o FNDE (www.fnde.gov.br) estima que as cotas estaduais cheguem a R\$ 2,428 bilhões e as municipais, a R\$ 2,147 bilhões (total de R\$ 4,576 bilhões), para atender a 47.419.037 matrículas na educação básica (25.159.877 matrículas municipais e 22.259.160 estaduais). Assim, em tese, como os R\$ 4,576 bilhões de cotas estaduais, distrital e municipais deveriam atender a 47.419.037 matrículas na educação básica, isso significará R\$ 96,5 por matrícula/ano (R\$ 4,576 bilhões divididos por 47.419.037). Em suma, mesmo com a estimativa de aumento (cerca de 10%) do total de cotas estaduais e municipais em 2007 na comparação com 2006, o valor cairá dos R\$ 125 por matrícula/ano no ensino fundamental, em 2006, para R\$ 96,5 por matrícula/ano na educação básica, em 2007, conforme mostra a Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Receita nacional e de cotas estaduais e municipais com o salário-educação em 2006, sua estimativa para 2007, número de matrículas estaduais e municipais consideradas para fins de repartição do salário-educação, e média do conjunto das cotas estaduais e municipais por matrícula

Exercícios e evolução	Receita nacional	Cotas estaduais (inclui a do DF)	Cotas municipais	Total das cotas estaduais e municipais	Total de matrículas estaduais (inclui as do DF) e municipais	Média das cotas estaduais e municipais por matrícula
2006	6,965 bilhões	2,030 bilhões	2,125 bilhões	4,155 bilhões	33.251.402	R\$ 125,00
2007 (estimativa)	7,735 bilhões	2,429 bilhões	2,147 bilhões	4,576 bilhões	47.419.027	R\$ 96,50
Evolução 2007/2006	770 milhões	399 milhões	22 milhões	421 milhões	14.167.625	R\$ -28,50
Evolução percentual	11%	19,6%	1%	10,1%	42,6%	-22,8%

Fontes: FNDE e Censo Escolar do Inep.

Uma segunda fragilidade da nova sistemática do SE é não corrigir as desigualdades tributárias entre regiões, Estados e municípios, uma vez

que os 60% de cotas estaduais/municipais são devolvidos às unidades federadas onde foram arrecadados, beneficiando aquelas com maior atividade econômica formalizada (registro de carteira assinada), embora a população das demais pague pelo salário-educação embutido nos preços de produtos e serviços dos Estados com esta maior atividade econômica. A consequência disso é uma imensa discrepância dos valores estaduais do salário-educação por matrícula na educação básica, desde R\$ 12 e R\$ 16 por matrícula, respectivamente, no Maranhão e no Piauí, até R\$ 238 no Distrito Federal, R\$ 221 em São Paulo e R\$ 171 no Rio de Janeiro, conforme mostra a Tabela 2. A tabela também revela, com base nos dados de 2006 e nas estimativas para 2007, que as cotas estaduais irão crescer bem mais (+19,6%) em média do que as municipais (+1%), porque a nova sistemática a partir de 2007 favorece as matrículas estaduais não contempladas antes (sobretudo as do ensino médio) e que são em número muito maior do que as municipais não contempladas antes (sobretudo as de educação infantil). A tabela mostra diferenças enormes nos aumentos e diminuições das cotas estaduais e municipais, desde o aumento máximo de 109,5% na cota estadual do Ceará até a redução máxima a 6,3% nas cotas municipais do Ceará. A evolução das cotas estaduais e municipais é bastante variável. Enquanto todas as cotas estaduais aumentarão, as cotas municipais só crescerão em 13 unidades da Federação – e mesmo assim em percentuais bem menores do que as estaduais. Em 13 Estados as cotas municipais diminuirão em termos percentuais na comparação com 2006.

Uma incoerência adicional é que esta nova sistemática, ao fixar um valor igual para todos os níveis e modalidades de ensino na educação básica, contradiz a lógica do Fundeb, que atribui valores diferenciados em tais níveis e modalidades, que variam de 0,70 (para EJA) a 1,30 (ensino médio em tempo integral). A consequência é que, enquanto na distribuição do salário-educação dentro de cada Estado a matrícula da creche tem o mesmo peso que a matrícula no ensino médio, na distribuição do Fundeb, duas matrículas no ensino médio em tempo parcial (peso 1,2) valem três nas creches (peso 0,8).

Outra incoerência (pelo menos com a sistemática do Fundeb) é que as cotas estaduais/municipais são repartidas entre o governo estadual e os municipais de acordo com as matrículas que tenham em toda a educação básica, ao passo que o Fundeb é distribuído apenas com base nas matrículas nos níveis constitucionais de atuação prioritária dos governos estaduais (ensino fundamental e médio) e municipais (educação infantil e ensino fundamental). Ou seja, são duas lógicas diferentes numa mesma emenda constitucional!

Em síntese, a dimensão progressista da modificação introduzida pela EC nº 53 é minada pelo fato de não ser acompanhada de aumento proporcional dos recursos para atender ao número maior de matrículas na educação básica, não corrigir as enormes desigualdades tributárias entre Estados na distribuição das cotas estaduais e municipais do salário-educação, e de, ao atribuir peso igual a todas as matrículas da educação básica, ser contraditória com a lógica do Fundeb, que atribui pesos diferenciados de acordo com os níveis, modalidades e estabelecimentos de ensino, supostamente baseados num padrão de qualidade nunca definido.

Tabela 2 – Receita total (estadual + municipal), estadual e municipal em milhões de reais) com o salário-educação em 2006, sua estimativa para 2007 e evolução em relação a 2006, e receita por matrícula (em reais) na educação básica em cada Estado

Estado	Receita total		Receita estadual		Evolução	Ev. %	Receita municipal		Evolução	Ev. %	Rec. total	Tot. mat. na ed. básica		Rec. por mat.
	2006	2007	2006	2007			2006	2007				2007	2007	
Acre	4,168	4,590	2,606	3,025	0,419	16,1	1,562	1,565	0,003	0,2	4,590	244,013	19	
Alagoas	22,039	24,267	5,569	7,535	1,966	35,3	16,469	16,732	0,263	1,6	24,267	962,642	25	
Amazonas	49,676	54,700	21,119	25,372	4,253	20,1	28,556	29,327	0,771	2,7	54,7	1.119,787	49	
Amapá	4,192	4,617	3,068	3,447	0,379	12,4	1,124	1,169	0,045	4,0	4,617	210,638	22	
Bahia	138,653	152,674	32,893	53,182	20,289	61,7	105,759	99,491	26,268	75,9	152,674	4.287,501	36	
Ceará	65,289	71,870	9,258	19,395	10,137	109,5	56,011	52,474	23,537	76,3	71,870	2.411,956	30	
Distrito Federal	110,984	122,207	110,984	122,207	11,223	10,1					122,207	513,945	238	
Espírito Santo	71,302	78,512	26,815	31,288	4,473	16,7	44,486	47,224	2,738	6,2	78,512	802,473	98	
Goias	80,757	88,924	37,631	48,311	10,680	28,4	43,126	40,612	22,514	75,8	88,924	1.338,176	66	
Maranhão	23,927	26,347	4,273	6,756	2,483	58,1	19,653	19,591	20,062	20,3	26,347	2.221,211	12	
Minas Gerais	339,936	374,312	180,130	212,735	32,605	18,1	159,806	161,576	1,770	1,1	374,312	4.454,576	84	
Mato Grosso do Sul	30,704	33,809	14,594	17,384	2,790	19,1	16,109	16,425	0,316	2,0	33,809	617,448	55	
Mato Grosso	39,737	43,755	20,227	24,512	4,285	21,2	19,509	19,243	2,266	71,4	43,755	843,848	52	
Pará	51,209	56,388	12,419	18,485	6,066	48,8	38,789	37,902	20,887	22,3	56,388	2.397,402	24	
Paraíba	21,763	23,964	8,228	10,125	1,897	23,1	13,535	13,839	0,304	2,2	23,964	1.135,726	21	
Pernambuco	86,675	95,440	28,121	38,513	10,392	37,0	58,553	56,926	21,627	72,8	95,440	2.336,064	41	
Piauí	14,619	16,098	3,712	5,718	2,006	54,0	10,907	10,380	20,527	74,8	16,098	1.010,587	16	
Paraná	234,030	257,696	114,865	142,600	27,735	24,1	119,164	115,095	24,069	73,4	257,696	2.367,491	109	
Rio de Janeiro	486,984	536,230	147,786	221,720	73,934	50,0	339,198	314,230	224,968	77,4	536,230	3.138,585	171	
Rio G. do Norte	28,425	31,299	10,877	13,691	2,814	25,9	17,547	17,607	0,060	0,3	31,299	872,852	36	
Rondônia	11,851	13,049	6,166	7,423	1,257	20,4	5,684	5,626	20,058	71,0	13,049	441,823	30	
Roraima	2,853	3,142	2,224	2,425	0,201	9,0	0,628	0,716	0,088	14,0	3,142	134,244	23	
Rio Grande do Sul	270,157	297,476	142,248	173,602	31,354	22,0	127,908	123,874	24,034	73,2	297,476	2.268,222	131	
Santa Catarina	158,644	174,687	79,899	96,978	17,079	21,4	78,745	77,708	21,037	21,3	174,687	1.417,769	123	
Sergipe	21,150	23,289	7,898	9,807	1,909	24,2	13,252	13,481	0,229	1,7	23,289	577,110	40	
São Paulo	1.778,010	1.957,810	992,760	1.107,350	114,583	11,5	785,240	850,461	65,218	8,3	1.957,810	8.874,902	221	
Tocantins	8,189	9,017	4,389	5,216	0,827	18,8	3,799	3,801	0,002	0,1	9,017	409,046	22	
Total	4.155,911	4.576,175	2.030,775	2.428,811	398,036	19,6	2.125,136	2.147,364	22,228	1,0	4.576,166	47.419,037	96,5	

Fonte: FNDE <www.fnde.gov.br>. Acesso em: maio de 2007.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Medida Provisória nº 339*, de 28/12/06. Regulamenta o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: jan. 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. *Emenda Constitucional nº 53*, de 19/12/06. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: jan. 2007.

_____. *Lei nº 10.832*, de 29/12/03. Altera o § 1º e o seu inciso II do art. 15 da Lei nº 9.424, de 24/12/96, e o art. 2º da Lei nº 9.766, de 18/12/98, que dispõem sobre o salário-educação. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: jul. 2006.

_____. *Lei nº 11.494*, de 20/6/07. Conversão da Medida Provisória nº 339, de 2006. Regulamenta o Fundeb, altera a Lei nº 10.195, de 14/2/01, revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24/12/96, nº 10.880, de 9/6/04, e nº 10.845, de 5/3/04, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: jul. 2007.

_____. *Lei nº 9.394*, de 20/12/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: jul. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Estimativa da receita do salário-educação em 2007*. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: maio 2007.

_____. *Receita do salário-educação em 2006*. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: maio 2007.

_____. *Relatório de atividades de 2005*. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso em: jul. 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Escolar de 2006*. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: mar. 2007.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. *O financiamento da educação no Brasil*. São Paulo: EPU, 1987.

VELLOSO, Jacques. Política educacional e recursos para o ensino: o salário-educação e a Universidade Federal. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 61, 1987.

Nicholas Davies, doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), é professor associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, RJ. Livros publicados: *Verbas da educação: o legal x o real* (Niterói: UFF, 2000); *O Fundef e as verbas da educação* (São Paulo: Xamã, 2001); *Os Tribunais de Contas e a educação: quem controla o fiscalizador dos recursos* (Brasília: Plano, 2001); *O financiamento da educação estatal: novos ou velhos desafios?* (São Paulo: Xamã, 2004); *Legislação educacional federal básica* (São Paulo: Cortez, 2004); *Fundeb: a redenção da educação básica* (Campinas: Autores Associados, 2008).

nicholas@pq.cnpq.br

Recebido em 8 de fevereiro de 2008.

Aprovado em 12 de setembro de 2008.

Do sonho ao pesadelo: a pedagogia da autonomia sob suspeita

Manuel Gonçalves Barbosa

Resumo

O discurso pedagógico em torno da autonomia não é uma invenção recente, antes se prolonga nos anais da história pelo menos a meados do século 18, altura em que se começaram a vislumbrar os princípios constitutivos de uma pedagogia da autonomia. Recentemente, e numa conjuntura que “obriga” as pessoas a serem autónomas, que as torna responsáveis por todos os aspectos das suas vidas, tenham ou não condições e recursos para os controlarem, esse discurso passou a ocupar um lugar de destaque nas reformas educativas, de tal modo que é hoje considerado uma nova ortodoxia da mudança pedagógica. O presente artigo arranca desta constatação e questiona se a pedagogia da autonomia não está ferida por uma série de suspeições que lhe retiram credibilidade, nomeadamente a que a associa à promoção do ideário neoliberal de indivíduo auto-suficiente. A terminar, perguntamos se ainda há lugar para a pedagogia da autonomia, não obstante as dúvidas e as perplexidades que levanta. A resposta é positiva e passa pela definição não apenas da meta actual dessa pedagogia, o *empowerment*, mas também pelos princípios que a devem reger numa *démarche* de projectos educativos, assim como pelas tarefas de mediação e animação que cabem ao educador protagonizar.

Palavras-chave: pedagogia; autonomia; dúvidas e perplexidades; perspectivas atuais.

Abstract

From dream to nightmare: the pedagogy of autonomy under suspicion

The pedagogical speech around the autonomy is not a recent invention; it is drawn out in the annals of history, at least since the middle of the 18th century, when it started to glimpse the constitutive principles of a pedagogy of autonomy. Recently, in a conjuncture that "compels" people to be autonomous, that makes them responsible for all the aspects of their lives, whether they have or not the conditions and resources to control them, that speech started to occupy a place of prominence in the educational reforms, in such a way that, nowadays, it is considered a new orthodoxy of the pedagogical change. The present article has its beginning in this perception and it questions if the pedagogy of autonomy is not wounded by a series of suspicions that remove its credibility, namely the one that associates it to the promotion of the neoliberal collection of ideas of the self-sufficient individual. Finally, one asks if there is still a place for the pedagogy of autonomy, notwithstanding the doubts and the perplexities it raises. The reply is positive and it passes for the definition, not only of the current goal of this pedagogy, the "empowerment", but also for the principles that should conduct it in a démarche of educational projects, as well as for the mediation and animation tasks that the educator must carry out.

Keywords: pedagogy, autonomy, doubts and perplexities, present perspectives.

Introdução

A pedagogia, enquanto reflexão concreta sobre as possibilidades de educação da criança e, por extensão que contradiz a sua etimologia, do jovem e do adulto, integra a autonomia como objecto privilegiado, pelo menos desde meados do século de Rousseau, altura em que se começaram a vislumbrar, já formulados, os princípios duma pedagogia da autonomia. Daí em diante, a pedagogia da autonomia, entendida como denominador comum de uma série de posições pedagógicas que convergem, todas elas, para a afirmação e a promoção da autodeterminação e do autogoverno dos destinatários da educação, quer nos processos de escolarização, quer em ambientes periescolares e em situações institucionais de educação não formal, jamais deixou de assombrar e desafiar o pensamento de autores e movimentos pedagógicos marginais, como o movimento da Escola Nova (com Dewey, Claparède, Ferrière, Kerchensteiner, Montessori, Neill, Cousinet e Freinet, entre os mais destacáveis) e o movimento, mais restrito

e circunscrito, da pedagogia institucional, para não falar, mais perto de nós, e na área da educação de adultos, da obra teórica e prática de Paulo Freire.

Recentemente, e devido a uma tendência que nos obriga a ser autônomos, além de responsáveis por tudo o que nos acontece na vida, inclusive nos aspectos que mais escapam ao controlo pessoal, a autonomia regressou às agendas da educação e tornou-se, em pouco tempo, uma verdadeira ortodoxia das reformas educativas. Por arrastamento, a pedagogia da autonomia revalorizou-se e está hoje muito bem cotada no mercado das ideias e dos sistemas pedagógicos.

O apreço em que hoje se tem a pedagogia da autonomia, apesar de tudo, não é consensual. Várias dúvidas se levantam a seu respeito. Questiona-se, antes de mais, se não será um “cavalo de Tróia do neoliberalismo em educação”, uma vez que parece servir os seus interesses de sobre-responsabilização das pessoas e, mais além, de se colocar ao lado da arte neoliberal de governar, arte essa que consiste em governar obrigando as pessoas a governarem-se, inclusivamente quando não têm recursos e capacidades para regerem as suas vidas. Depois, impende sobre a pedagogia da autonomia a suspeita de elitismo, de minimização dos conteúdos de ensino e, por fim, de destruição da autoridade dos educadores. A nossa intenção, depois de lançar um olhar a estas suspeições, é perguntar se ainda haverá lugar, hoje em dia, para uma verdadeira pedagogia da autonomia, capaz de promover a liberdade e a autodeterminação do ser humano num contexto de crescente usurpação dessas capacidades antropológicas.

O percurso discursivo que há-de terminar nesta reflexão final é precedido de três momentos analíticos. No primeiro, intitulado “Análise conceptual: um paradoxo chamado pedagogia da autonomia”, o propósito é sublinhar, muito sinteticamente, que o elogio da pedagogia da autonomia não pode escamotear, de entrada, que a expressão “pedagogia da autonomia” é um enunciado paradoxal que a complementaridade dos contrários não é capaz de eliminar. No segundo momento, “A revalorização da pedagogia da autonomia: análise contextual”, o objectivo é chamar a atenção para o prestígio adquirido pela pedagogia da autonomia no nosso tempo e tentar explicar, à luz do contexto, essa importância da pedagogia da autonomia. Por fim, e antes de perguntarmos pela viabilidade da pedagogia da autonomia nos dias de hoje como projecto de *empowerment* em ambientes formais e não formais de educação, em especial na escola, analisamos as suspeitas que se formulam a propósito da pedagogia da autonomia na secção “Algumas suspeições em torno da pedagogia da autonomia”. Deste modo, os dados ficam lançados para se concluir, ou não, se a pedagogia da autonomia é sonho que vira pesadelo neste nosso tempo.

1 Análise conceptual: um paradoxo chamado pedagogia da autonomia

Quando se fala em “pedagogia da autonomia”, e ainda mais quando se exaltam as suas virtudes, nem sempre se esclarece que a expressão

encerra um paradoxo. Dizer “pedagogia da autonomia” é enunciar um paradoxo. Que paradoxo? Por um lado temos a “Autonomia” que, à letra, quer dizer dar a lei a si mesmo, regular-se a si mesmo e, por extensão, conduzir-se a si mesmo. Autonomia vem do grego *autos*, *nomos* (sendo “autos” si mesmo e “nomos” lei, norma ou regra). Uma pessoa autónoma é aquela que tem o poder ou a capacidade de estipular a regra da sua conduta, a norma do seu comportamento. Numa palavra, de se conduzir a si mesma.

Por outro lado, e já no registo da exterioridade mais ou menos impositiva, temos a “Pedagogia” (do grego *paidos*, que quer dizer criança, e de *gogia*, que significa levar ou conduzir alguém a um lugar, a um destino). A Pedagogia é, pois, a acção ou o movimento de alguém exterior à criança (eventualmente do jovem ou do adulto) que conduz a uma meta, a um objectivo.

Os termos do paradoxo tornam-se, pois, evidentes: se o lado da autonomia é o pólo da iniciativa própria, do agir por si e para si, o lado da pedagogia é o pólo da iniciativa alheia, do agir sobre alguém no sentido de lhe traçar o caminho e de lhe definir os passos.

A pedagogia da autonomia encerra, pois, um paradoxo que não podemos escamotear, mesmo e quando admitimos que a contradição se pode suavizar com a busca da complementaridade entre a figura do agente motor externo (pedagogo, educador) e a figura do agente que dá a lei a si mesmo, que se regula e se conduz a si mesmo (aluno, educando, aprendente). Não há autonomia sem heteronomia, independência sem dependências. Até se pode dizer, com toda a propriedade, “quanto mais autónomos mais dependentes” (Morin, 1973, p. 32). Mas mesmo assim a contradição permanece. Uma tensão atravessa os seus pólos constitutivos. Só a louca ambição de um mundo cor-de-rosa, precisamente no terreno onde as pulsões e os movimentos contraditórios são a regra, pode levar a esquecer as tensões, e eventualmente os conflitos e as crispações, entre as vertentes dessa contradição.

2 A revalorização da pedagogia da autonomia: análise contextual

A pedagogia da autonomia é hoje amplamente assumida e valorizada, mas não se pode dizer que emerge como criação social-histórica no meio de um deserto de ideias. A pedagogia da autonomia inscreve-se num discurso sobre a educação, e esse discurso, pautado pelas ideias de liberdade e de auto-realização, remonta pelo menos a meados do século 18, altura em que se formularam os princípios directores de qualquer pedagogia da autonomia. Por um lado, o princípio que reconhece no ser humano um sujeito com poder pessoal para intervir na configuração do seu destino e, por outro, o princípio do incitamento externo à autonomia, o qual compagina a causalidade da intervenção pedagógica com a meta da praxis pedagógica, isto é, a autodeterminação do indivíduo no que concerne ao seu futuro.

A modernidade nasceu com a reivindicação do poder pessoal do sujeito, e a pedagogia, confrontada com essa reivindicação, redefiniu os seus objectivos e as suas práticas. Renasceu como pedagogia da autonomia que legitima a sua acção no apoio que pode dar à autodeterminação dos educandos. Todo o influxo pedagógico legítimo interpreta-se, doravante, como influxo que incita os sujeitos à autonomia, ao autogoverno, em vez de forçá-los a adoptar um comportamento imposto desde fora.

A chama da pedagogia da autonomia, apenas cintilante em movimentos marginais de renovação pedagógica ou em iniciativas pontuais de mestres pedagogos excepcionais, como J. Dewey, A. Neil, C. Freinet, R. Cousinet ou F. Oury, tem vindo a retomar o seu brilho nas últimas décadas, surgindo hoje como nova ortodoxia das reformas educativas. Não há mudança educativa que não se vincule a essa pedagogia, se não na prática, pelo menos nas intenções.

A que se deve semelhante prestígio da pedagogia da autonomia? Será apenas por razões humanistas, subitamente redescobertas para aprofundar a humanidade do homem? Ou será por razões mais prosaicas que têm a ver com os imperativos do contexto? Actualmente, dizem-nos Beck e Beck-Gernsheim (2003, p. 72),

[...] proliferam as directrizes – no sistema educativo, no mercado de trabalho ou no Estado de bem-estar – que contêm a exigência de que o indivíduo tome as rédeas da sua própria vida sob pena de sanção económica.

Será a pedagogia da autonomia uma resposta a esta exigência? Se sim, a quem interessa a pedagogia da autodeterminação e do autogoverno?

A resposta a estas questões não é fácil e até pode lançar, precipitadamente, algumas suspeições sobre a pedagogia da autonomia. A seu tempo veremos se essas suspeições, entre outras, se justificam. De momento importa sublinhar que vivemos num contexto que apela insistentemente à autonomia dos indivíduos, que difunde aos quatro ventos o ideal normativo de indivíduo autónomo, senhor de si mesmo e do seu destino, gestor do seu projecto de vida, responsável por tudo aquilo que lhe acontece: inserção na vida activa, permanência no posto de trabalho, queda na exclusão e na marginalidade, sucesso e insucesso nos estudos, posicionamento no sistema da desigualdade, riqueza e pobreza, saúde e doença, reconhecimento e discriminação.

O valor normativo do indivíduo autónomo, dando força a essa tendência que consiste em responsabilizar as pessoas por todas as emergências e todas as contingências da vida, inclusive no terreno da educação e da formação com as noções de auto-aprendizagem, de aprendizagem autodirigida e de educação e formação ao longo da vida, não se pode interpretar à margem do discurso neoliberal imperante, uma vez que esse discurso, assente no postulado do “eu auto-suficiente”, é quem mais conclama à autonomia hoje em dia. É um discurso que pressupõe, contra todas as evidências estabelecidas pela ciência e pelo senso comum, que “os indivíduos podem dominar, por si próprios, a totalidade das suas

vidas, e que obtêm e renovam a sua capacidade de acção a partir do seu interior” (Beck, Beck-Gernsheim, 2003, p. 29).

A ideia neoliberal de indivíduo autónomo, amplamente disseminada no mundo actual e verdadeiramente hegemónica sobre muitas consciências, presta-se a vários usos estratégicos: por um lado, permite que o Estado abdique das suas responsabilidades perante os cidadãos, nomeadamente em termos de segurança e de padrões mínimos de inclusão social; por outro, serve de estratégia ao controlo do corpo social por parte da autoridade governamental, na medida em que obriga as pessoas a controlarem-se a si mesmas. A melhor forma de controlar as pessoas é obrigá-las a controlarem-se. Desta forma, a autonomia é sujeita a uma instrumentalização que nada tem a ver com as necessidades de desabrochamento pessoal, de realização do indivíduo como pessoa.

A actual revalorização da pedagogia da autonomia pode ter que ver com estas necessidades e estar imbuída, verdadeiramente, dessas ideias modernas de liberdade e de auto-realização do ser humano. Mas também pode estar a serviço do ideário neoliberal, instrumentalizador e redutor daquilo que a autonomia tem de melhor: a capacidade de autogoverno na dependência de recursos que só a colectividade pode fornecer. Sem estes recursos (educação, formação, meios de subsistência, segurança e estabilidade, reconhecimento, auto-estima, protecção no desemprego e na doença) a autonomia não é mais que uma miragem ou um sonho neoliberal que vira pesadelo quando nos damos conta, talvez tarde de mais, que o seu objectivo é cercear e comprometer a nossa liberdade.

3 Algumas suspeições em torno da pedagogia da autonomia

A bondade da pedagogia da autonomia, especialmente quando se define pelo apoio à liberdade e à autodeterminação, não pode ser posta em causa. Porém, como sabemos, de boas intenções está o inferno cheio. As mais belas intenções podem ser desmentidas pelos factos, e os factos, no caso particular da pedagogia da autonomia, levantam sérias dúvidas sobre o cumprimento dos seus objectivos de maneira ampla e abrangente, dentro dum saudável espírito democrático, tanto na escola como fora dela. As suspeitas são fundadas e tanto remetem para a apropriação da pedagogia da autonomia pelo ideário neoliberal hoje imperante como remetem para os efeitos não desejados por essa pedagogia. No primeiro caso, fica sempre a dúvida se o “ruído” em torno da pedagogia da autonomia não servirá apenas para ocultar a sua utilização como dispositivo de incorporação nas estruturas mentais do neoliberalismo e nas suas políticas de autonomia decretada. A autonomia, nesta circunstância, seria procurada para otimizar a arte neoliberal de governar, arte essa que consiste em governar obrigando os indivíduos a autogovernarem-se, tornando-se responsáveis pelos seus sucessos mas também pelos seus fracassos, precisamente num mundo que, paradoxalmente, lhes escapa cada vez mais ao controlo.

No segundo caso, e já numa tentativa de averiguar as consequências da pedagogia da autonomia, importaria analisar se essa pedagogia, contra a vontade dos seus promotores, conduz a efeitos perversos. A tarefa não é simples e a conclusão nunca pode ser taxativa, a não ser que se empreendam estudos empíricos exaustivos. Ainda assim, é justo reconhecer o fundamento de certas suspeitas, nomeadamente a de elitismo. Tudo parece indicar que a pedagogia da autonomia favorece quem já é favorecido, ou seja, parece ajustar-se melhor à cultura dos educandos das classes médias e das classes cultas, em detrimento dos educandos das classes populares. Várias razões apontam nesse sentido. Em primeiro lugar, o facto da pedagogia da autonomia se desviar dos valores dominantes das classes populares tradicionais, valores que acentuam o controlo permanente das condutas, o respeito pelas regras e pela autoridade hierárquica, o esforço permanente e o trabalho individual. Em segundo lugar, por estar fortemente centrada numa imagem de criança em que as classes populares não se revêem. Essa imagem é a de uma criança entendida como pessoa única, activa, criativa, autónoma e responsável. A criança é dotada de inúmeras virtudes e merece todas as atenções por parte dos adultos significativos, como pais e educadores, o que supõe viver, como sublinha Perrenoud (1995, p. 114), “em condições privilegiadas que permitam dispensar a sua força de trabalho, de tolerar a sua liberdade de movimento e de fala, de ter tempo e desejo para negociar com ela as mais pequenas coisas da vida”.

Em terceiro lugar, e talvez mais importante que as anteriores razões, está o facto da pedagogia da autonomia ser uma pedagogia relativamente invisível para as classes populares e para as suas crianças. Que quer isto dizer? Quer dizer que a pedagogia da autonomia, enquanto proposta curricular inovadora, assente numa organização flexível do tempo e do espaço, de regras pouco explícitas e codificadas, de negociação permanente das actividades, de relação desinteressada ao saber e de avaliação mais centrada nos processos do que nos resultados e, portanto, sem a visibilidade imediata da nota na sequência de tarefas prescritas, é uma pedagogia cujas coordenadas se revelam até certo ponto opacas aos olhos das classes populares.

A pedagogia da autonomia, como caso exemplar das “pedagogias invisíveis” (Bernstein, 1975), joga claramente a favor das classes mais cultas, habituadas como estão a mover-se com mais facilidade num mundo de maior flexibilidade e incerteza. Assim, se a pedagogia da autonomia quer controlar os efeitos perversos, ou simplesmente mitigar os efeitos não previstos, deve ter presente, como alerta Torres Santomé (2006, p. 94), que

[..] as crianças das classes médias e altas, normalmente, aprendem com muito mais facilidade a mover-se em ambientes onde as normas e as regras nem sempre são verbalizadas explicitamente; desenvolvem rapidamente confiança em si mesmas, o que lhes permite aprender a intuí-las. São pessoas habituadas a ser escutadas, a ser respeitadas nos seus pontos de vista, dispõem de espaços próprios em casa, permitem-se-lhes escolher... Muitas são as famílias de classes baixas e de imigrantes que não podem ver-se reflectidas neste espelho.

A explicitação das regras e a estruturação mais evidente do processo pedagógico em função das necessidades das famílias e das crianças que não se revêem nesse espelho é já encetar o caminho que levará a assumir o desafio democrático de todos beneficiar com a pedagogia da autonomia. Até isso acontecer, fica sempre a suspeita de que a pedagogia da autonomia é elitista, beneficiária de um segmento da população que nela vê o caldo de cultura ideal para a realização dos seus interesses.

As suspeitas sobre a pedagogia da autonomia não terminam aqui. Com algum fundamento, e certamente com alguma nostalgia da educação tradicional (o que não é pecado), chega-se a dizer que essa pedagogia corre o risco de minimizar o ensino de conteúdos, uma vez que desloca o centro de gravidade do processo educativo para o lado da aprendizagem de competências básicas, além de privilegiar o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da comunicação, da participação e da assunção de responsabilidades. A pedagogia da autonomia, de acordo com esse entendimento, prefere claramente a aprendizagem das bases estruturais do saber agir e do saber comunicar à aprendizagem de saberes declarativos e formais, próprios da cultura de conteúdos que ainda prolifera nas instituições escolares. Assim, a ênfase é colocada não no aprender, mas no aprender a aprender. Ora, dizem as vozes da suspeita, isso pode fazer com que nunca se aprenda nada de substantivo, que se esqueça o legado cultural que faz de nós o que somos e sobre o qual se constrói o futuro.

Uma nota é suficiente para referir, a terminar, a suspeita que se levanta a propósito da autoridade do educador. É comum referir, com razão ou sem ela, que a pedagogia da autonomia desestabiliza as relações da autoridade, socavando o poder do educador. A autoridade tradicional seria minada, para não dizer negada, pelo facto do aluno passar a disputar a centralidade da cena pedagógica, por se tornar alérgico e renitente à normatividade imperativa (a que se impõe de cima para baixo sem explicações) e por aderir, em consequência, a uma nova normatividade, mais baseada na negociação e na contratualização (Barbosa, 2006, p. 83-84), precisamente aquela que a pedagogia da autonomia privilegia. Ora, dizem os mais cépticos, a dúvida sobre a pedagogia da autonomia permanece enquanto não demonstrar, com argumentos sólidos, que a autoridade do educador é realmente protegida.

O quadro esboçado, como ressalta claramente do conteúdo destas linhas, não esgota as dúvidas e as perplexidades que a pedagogia da autonomia levanta. O propósito não era esse, mas as ideias concatenadas são suficientemente incomodativas para perguntar se ainda há lugar, no contexto que é o nosso, para a pedagogia da autonomia.

4 Ainda há lugar para a pedagogia da autonomia?

A pedagogia da autonomia, grávida de muitas promessas e apostada em desenhar outro mundo de possíveis, nomeadamente em termos de respeito e de consideração pelo ser humano, sem discriminações de

género, de credo, de raça, de cultura, de etnia e de estatuto social, corre o risco de virar pesadelo, ou de se tornar insuportável, se não retoma a inspiração original, aquela que a colocou a serviço da promoção da liberdade, da autodeterminação e da auto-realização da pessoa humana, entendida como sujeito que intervém activamente na configuração do seu destino ao lado de outros sujeitos e actores sociais, eles próprios com a “vocação ontológica de ser mais” (Freire, 1975, p. 58), num mundo que, ainda hoje, e talvez mais do que nunca, tem tendência para usar e abusar do ser humano em função de lógicas que o desumanizam.

O contexto actual não é favorável a uma pedagogia da autonomia concebida nesses termos, mas alguma coisa deve ser feita para romper com as lógicas que, apoderando-se da pedagogia da autonomia, a colocam a serviço do aviltamento do ser humano. Que fazer então? Rearticular a pedagogia da autonomia com um projecto de *empowerment*, definido substantivamente como

[...] processo individual e organizativo através do qual as pessoas se tornam “potentes” (*empowered*), quer dizer que reforçam a sua própria capacidade de escolha e de autodeterminação, desenvolvendo paralelamente o sentimento do valor próprio e da própria auto-estima (Alberici, Serreri, 2005, p. 41).

A autonomia é um projecto que pode ser realizado, mas a sua realização, como acertada e convincentemente afirma Castoriadis (2005, p. 17), “depende da actividade lúcida dos indivíduos e dos povos, da sua compreensão, da sua vontade, da sua imaginação”. A pedagogia da autonomia resultará desta vontade e desta imaginação, postas a serviço da liberdade e da emancipação.

Uma pedagogia da autonomia com este sentido ou significado é adequadamente promovida através de projectos educativos, em contextos formais e não formais. O desenvolvimento de projectos, pelas experiências que proporciona em termos de tomada de decisões e de assunção de responsabilidades, para não falar das aprendizagens da cooperação, da participação e do respeito pelos outros quando se processa colectivamente, acomoda-se facilmente às intenções de uma verdadeira pedagogia da autonomia, articulada com o *empowerment*. O essencial, para isso se verificar, é respeitar certos princípios orientadores e assumir um conjunto de tarefas de mediação/animação.

No capítulo dos princípios orientadores, salientamos os seguintes:

- É importante que os projectos e actividades se façam com os educandos e não para eles.
- Tanto quanto possível, as equipas de projecto devem ser de pequena dimensão e revelar homogeneidade etária.
- Convém evitar distinções de sexo, raça, classe social, recursos económicos e identidade cultural.
- Os educandos, individual ou colectivamente, devem ser os verdadeiros gestores dos projectos, não obstante o apoio do educador/animador.

- É preciso assegurar o respeito e a autonomia dos educandos nos planos da criação e da acção.
- Deve-se lutar contra o isolamento narcísico promovendo a comunicação interindividual e a livre circulação de informações.
- Os projectos devem ser divididos em pequenas sequências e desembocar regularmente em resultados concretos.
- Em actividades extracurriculares, os projectos só têm a ganhar se inscritos e articulados com a cintura sociocultural da escola. É de privilegiar implicações e transacções com esse meio.
- A pedagogia de apoio a projectos individuais e colectivos, visando a autonomização, deve assentar nos princípios da confiança, da responsabilização, da delegação de poderes e de autoridade, e bem assim no princípio da subsidiariedade. Acima de tudo, é preciso saber escutar e apoiar sem paternalismos e assistencialismos (cf. Boukobza, 1998, para a consulta dos dados empíricos que suportam a formulação destes princípios orientadores e algumas ideias neles reflectidas).

Relativamente às tarefas de mediação/animação, sem as quais não passaríamos da generalidade e da abstracção dos princípios orientadores, o processo poderia reger-se pelas seguintes fases ou etapas:

1) Fase de Explicitação e Negociação

Aqui, a tarefa consiste em ajudar o educando a expressar as suas intenções, os seus desejos, as suas ideias, sobre projectos pessoais a realizar. Consiste, ainda, em mediar a negociação de projectos colectivos.

2) Fase de Motivação e Preparação

O objectivo, nesta fase, é suscitar a implicação na realização do projecto negociado, ajudando a descortinar o seu sentido, a sua utilidade, o seu benefício. É, também, a fase de apoiar a elaboração de um plano de acção depois de suscitar uma reflexão sobre os meios necessários à realização do projecto.

3) Fase de Realização

Aqui há que incentivar a análise detalhada das tarefas e ajudar o educando a dosear os seus esforços, tendo sempre em conta as suas possibilidades. E, ainda, acompanhar a concretização das actividades, fazendo o ponto da situação relativamente ao propósito inicial e fornecer, se necessário, estímulo e apoio metodológico.

4) Fase de Balanço e Transferência

Nesta última fase perseguem-se dois objectivos: por um lado, há que fomentar e apoiar uma avaliação do trabalho efectuado, chamando a

atenção para as estratégias utilizadas, e ajudar a tirar ilações para o futuro; por outro lado, é conveniente estimular a transferência de estratégias usadas na realização do projecto, solicitando ao educando, ou aos educandos se se tratou de projecto colectivo, a escolha de situações em que seriam pertinentes e como pensa(m) usá-las.

A obediência aos princípios orientadores e a realização das tarefas de mediação/animação não garantem, só por si, a pedagogia da autonomia, mas podem dar uma preciosa ajuda nesse sentido. Para tanto, há que contar com o empenho dos educadores e o entusiasmo dos educandos nas instituições educativas.

O empenho dos educadores e o entusiasmo dos educandos, quando se desvaloriza o estatuto social dos primeiros e se frustram as expectativas de justiça social dos segundos, ou, pelo menos, de amplas franjas de educandos, não são fáceis de conseguir nas instituições escolares. Ora, é nestas instituições que faz falta implementar, sem discriminações e efeitos perversos, a pedagogia da autonomia. A pedagogia da autonomia não é um luxo das classes abastadas e cultas. É um direito de todos, porque todos precisam de enriquecer o seu potencial humano de autodeterminação e de auto-estima no seio da sociedade a que pertencem. É, pois, como cidadãos de uma democracia em devir, que só se justifica como aristocracia para todos, que lhes devemos a pedagogia da autonomia.

Referências bibliográficas

ALBERICI, Aureliana; SERRERI, Paolo. *Competencias y formación en la edad adulta: el balance de competencias*. Barcelona: Laertes, 2005.

BARBOSA, Manuel. *Educação e cidadania: renovação da pedagogia*. Amarante: Labirinto, 2006.

BECK, Ulrich; BECK-GERNSHEIM, Elisabeth. *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós, 2003.

BERNSTEIN, Basil. *Classe et pédagogies: visibles et invisibles*. Paris: OCDE, 1975.

BOUKOBZA, Eric. *Clés pour la participation: guide à l'usage des praticiens*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1998.

CASTORIADIS, Cornelius. *Une société à la dérive: entretiens et débats, 1974-1997*. Paris: Seuil, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento, 1975.

MORIN, Edgar. *Le paradigme perdu: la nature humaine*. Paris: Seuil, 1973.

PERRENOUD, Philippe. *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: Seuil, 1995.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Morata, 2006.

Manuel Gonçalves Barbosa, doutor em Educação, pela Universidade do Minho, é docente de Educação/Ciências da Educação, na Universidade do Minho, PT. Publicou os seguintes títulos, entre outros: *Antropologia complexa do processo educativo* (1997), *Antropologia e pedagogia em Freud* (2000), *Educação e cidadania. Renovação da pedagogia* (2006), *Educação, cidadania e sociedade civil* (2008)

mbarbosa@iep.uminho.pt

Recebido em 2 de outubro de 2007.

Aprovado em 12 de setembro de 2008.

Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil

Maria do Rosário Longo Mortatti

Resumo

Visando contribuir para a compreensão da história da formação de professores no Brasil, apresentam-se reflexões sobre a formação do professor responsável pela alfabetização de crianças, desde o final do século 19 até os dias atuais, e sua relação com a história da alfabetização em nosso país. Tais reflexões decorrem das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa e do Projeto Integrado de Pesquisa "História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil" e têm como referência os diferentes sentidos que, ao longo do período histórico abordado, foram sendo atribuídos ao ensino inicial da leitura e escrita, com os quais se busca relacionar a formação do alfabetizador em três tipos principais de instituições/cursos destinadas(os) à formação do professor primário.

Palavras-chave: formação do alfabetizador; alfabetização; história da educação brasileira.

Abstract

Notes on the history of the literacy teacher formation in Brazil

In order to contribute for the history of teacher education in Brazil, one presents considerations about the literacy teacher formation, since the end of the nineteenth century until today, and its relationship with the history of literacy in Brazil. These considerations result from the researches developed by the research group "History of Language and Literature Teaching in Brazil" and they are based upon the different senses attributed to the literacy process related to teacher formation, as it occurred on three courses in Brazil, during the period proposed.

Keywords: literacy teacher formation; literacy; history of education in Brazil.

1

Embora, a partir das últimas décadas, formação de professores se tenha tornado um tema de pesquisa bastante explorado, não são recentes em nosso país, como se sabe, os problemas relativos à formação dos profissionais responsáveis pelo ensino das matérias escolares às novas gerações. E embora, sobretudo nas duas últimas décadas, tenham sido desenvolvidas muitas pesquisas a esse respeito, em particular aquelas voltadas à proposição de políticas públicas e estratégias de intervenção na formação inicial/continuada e na prática docentes, são ainda proporcionalmente poucas e fazem falta as que propõem tanto uma abordagem histórica do tema quanto um enfoque específico na formação do professor diretamente responsável pelo ensino da língua escrita (leitura e escrita) na fase inicial de escolarização de crianças, processo hoje denominado "alfabetização".

Com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de pesquisas a respeito desse tema, mediante a abordagem e o enfoque mencionados, apresento, sob a forma de ensaio,¹ reflexões decorrentes das pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa e do Projeto Integrado de Pesquisa "História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil".² Tais reflexões se referem à formação do alfabetizador, subsumida na formação do professor primário em três tipos principais de instituições/cursos com essa finalidade – Escola Normal, o Instituto de Educação e a Habilitação Específica para o Magistério – com ênfase no período republicano brasileiro (de 1889 aos dias atuais) e no caso do Estado de São Paulo.

Os critérios para a delimitação cronológica e geográfica se encontram em estreita relação com a necessidade, a partir da proclamação da

¹ "Ensaio" é aqui entendido como um gênero discursivo que "desafia gentilmente os ideais da *clara et distincta perceptio* e da certeza livre de dúvida. [...] Todos os seus conceitos devem ser expostos de modo a carregar os outros; cada conceito deve ser articulado por suas configurações com os demais. No ensaio, elementos discretamente separados entre si são reunidos em um todo legível; ele não constrói nenhum andaime ou estrutura. Mas, enquanto configuração, os elementos se cristalizam por seu movimento. Essa configuração é um campo de forças. [...] É inerente à forma do ensaio sua própria relativização: ele precisa se estruturar como se pudesse a qualquer momento ser interrompido. O ensaio pensa em fragmentos, uma vez que a própria realidade é fragmentada [...] O ensaio é, ao mesmo tempo, mais aberto e mais fechado do que agradaria ao pensamento tradicional" (Adorno, 2003, p. 31, 35, 37).

² A temática geral desse grupo e desse projeto integrado de pesquisa se subdivide em cinco linhas de pesquisa: formação de professores (inclusive alfabetizadores); alfabetização; ensino de língua portuguesa; ensino de literatura; literatura infantil e juvenil.

República brasileira, de consecução dos correspondentes ideais políticos e sociais, para o que se impunha, entre tantas outras urgências, a organização da instrução pública. Nesse processo, o Estado de São Paulo desempenhou papel de “pólo difusor”, sobretudo no que se refere à importância que se passou a atribuir sistematicamente à escolarização e ao ensino das práticas de leitura e escrita assim como à formação do professor responsável por esse ensino.

É importante destacar também: a) que a expressão “formação do alfabetizador” é de uso recente na história da educação no Brasil, mais ainda do que o termo “alfabetização”, que se expande a partir da década de 1910, aproximadamente; b) que o crescente processo de especialização e interdisciplinarização da alfabetização como objeto de estudo e pesquisa (resultante dos resistentes e persistentes problemas de nossos alunos com o ler e escrever), sobretudo nas últimas décadas, vem contribuindo também para certas proposições específicas relativas à formação do professor que alfabetiza, tendendo a separá-la (equivocadamente) da formação para o ensino das diferentes matérias nas séries escolares da etapa de “pós-alfabetização”; e c) que, como se sabe, não há, no Brasil, cursos destinados exclusivamente à formação inicial do professor responsável pela alfabetização de crianças, estando sua formação subsumida na do “professor primário”.

Por essas razões, utilizo as denominações “alfabetizador” e “professor primário” apenas com a finalidade de tornar mais ágil a apresentação das reflexões; a denominação “formação do alfabetizador”, por sua vez, utilizo-a aqui para me referir, de forma genérica, aos professores responsáveis pelo nível de escolarização que, ao longo do período histórico abordado, recebeu as seguintes denominações: “curso primário” (a partir do final do século 19); “de 1ª a 4ª série do ensino de 1º grau” (após a Lei nº 5.692/1971); e “da 1ª à 4ª série ano do ensino fundamental (denominação decorrente da Lei nº 9.396/1996 – a LDB).

Por fim, considerando que a história da formação do alfabetizador está diretamente relacionada também com a história da alfabetização em nosso país, nas reflexões aqui apresentadas tomo como referência os diferentes sentidos que, ao longo do período histórico abordado, foram sendo atribuídos ao ensino inicial da leitura e escrita, relacionando-os com a formação do professor primário tal como proposta nos três tipos principais de instituições/cursos mencionados e com os saberes necessários para o professor se tornar habilitado a ensinar a ler e escrever.

Devo ressaltar que, obviamente, esses diferentes sentidos da alfabetização não foram gerados externamente às instituições/cursos de formação de professores primários, assim como estes não foram o *locus* isolado de produção e disseminação desses novos sentidos.

2

Com base em pesquisa documental a respeito da história da alfabetização no Brasil, com ênfase no caso paulista, desde as décadas

finais do século 19 até os dias atuais, elegi quatro momentos que considero cruciais nesse processo, cada um deles marcado por disputas pela hegemonia de um (novo) sentido para esse ensino. A querela em torno dos métodos de alfabetização é a face mais visível dessas disputas, que envolvem uma relação complexa entre permanências e rupturas e das quais decorre a fundação, em cada momento, de uma (nova) tradição a respeito da alfabetização (Mortatti, 2000a, 2000b, 2004).³

O *segundo momento*,⁴ que se estende de 1890 a meados da década de 1920, tem como principal característica a hegemonia do método analítico para o ensino da leitura (e escrita)⁵ em moldes norte-americanos, opondo-se esse então novo método aos antigos e tradicionais métodos sintéticos utilizados até esse momento histórico.

As disputas ocorridas nesse segundo momento resultam na institucionalização do método analítico, enfatizando-se *o como ensinar a ler e escrever*.⁶ Esse ensino é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem “biopsicofisiológica” da criança.

As disputas a respeito do método analítico, nesse momento histórico, encontram-se diretamente relacionadas com as iniciativas arrojadas e pioneiras concretizadas com a implementação, a partir de 1890, da reforma da instrução pública paulista. Essa reforma assinalou o marco inicial do processo de estruturação e expansão do ensino primário e normal nesse Estado (Tanuri, 1979, p. 219) e adquiriu caráter modelar, disseminando-se para outros Estados brasileiros, especialmente por meio das “missões de professores paulistas”, em um momento histórico em que iniciativas referentes à formação de professores estavam circunscritas ao âmbito dos recém-criados Estados da Federação.

Essa reforma da instrução pública paulista estava centrada na Escola Normal de São Paulo,⁷ situada na capital do Estado, que, juntamente com a Escola-Modelo Primária a ela anexa, tornou-se responsável pela formação “teórica e prática” de uma “elite” de professores primários, inclusive dos já em exercício mas não habilitados – os alunos-mestres.

A organização das matérias e programas dessa escola normal buscava contemplar a formação de professores centrada nos estudos da cultura geral, propiciando-lhes, ao mesmo tempo, um saber docente especializado e fundamentado no que havia de mais moderno na pedagogia da época.

Esse novo “projeto” de formação de professores se ramificava, ainda, em outras iniciativas correlatas: criação do Jardim da Infância, criação dos grupos escolares, criação do serviço de inspeção escolar, visitas de professores dos grupos escolares do interior do Estado à Escola Normal de São Paulo, instruções e orientações pedagógicas veiculadas em documentos oficiais, em palestras e em revistas pedagógicas. Entre tantas outras, essas iniciativas visavam ao convencimento dos professores a respeito da excelência do método analítico para o ensino da leitura (e escrita), diretamente relacionada com a excelência dos ideais republicanos.

A formação de professores primários, que deveriam também ensinar a ler e escrever, portanto, ocorria nessa escola normal da capital e nas

³ A fim de evitar repetições possivelmente cansativas para o leitor, optei por apresentar aqui apenas uma síntese das características de cada um desses quatro momentos da história da alfabetização no Brasil e dos correspondentes sentidos que, em cada um deles, foi sendo atribuído ao ensino da leitura e escrita, os quais tomo como referência para as reflexões sobre a história da formação do alfabetizador. Aos leitores interessados em conhecer detalhadamente esses quatro momentos, sugiro a leitura dos dois livros e do artigo indicados.

⁴ O *primeiro momento* (1876 a 1890) se caracteriza por um processo de metodização do ensino da leitura (e escrita) no qual se destaca a atuação do professor Antonio da Silva Jardim, que combateu veementemente os métodos de marcha sintética (alfabético, fônico, silábico) para o ensino da leitura e defendeu entusiasticamente o “Método João de Deus”, centrado na palavrção e contido na *Cartilha maternal* (1876) escrita pelo poeta português João de Deus.

⁵ Diferentemente dos métodos de marcha sintética, os métodos de marcha analítica, ou métodos analíticos, baseiam-se na compreensão de que o ensino da leitura (e escrita) deve se iniciar pelo “todo”: palavra, sentença, historieta ou conto.

⁶ É importante lembrar que, apesar de em cada um desses momentos determinada perspectiva teórica e determinado método de alfabetização terem conquistado hegemonia, não deixaram de circular e de ser utilizados antigas perspectivas e antigos métodos para esse ensino. A esse respeito, ver Mortatti (2000a, 2000b).

⁷ Essa escola normal ficou conhecida como Escola Normal da Praça (da República), após ter sido instalada, em 1884, em prédio próprio localizado nessa praça paulistana. Na década de 1930, passou a ser denominada Escola Normal “Caetano de Campos”.

escolas normais que foram sendo criadas no interior do Estado, especialmente até o final da década de 1920. Entre os saberes necessários a esses professores, em particular no que se refere a sua função de ensinar a ler e escrever, enfatizavam-se os fundamentos e a aplicação do método analítico para o ensino da leitura (e escrita), articuladamente ao método intuitivo para todas as matérias escolares.

3

No *terceiro momento*, que se estende de meados da década de 1920 ao final da década de 1970, observa-se como principal característica a hegemonia da perspectiva teórica com a qual se relaciona a postulação da necessidade de medida do nível de maturidade para o aprendizado da leitura e escrita, de acordo com os testes ABC criados por Manoel Bergström Lourenço Filho e sintonizados com princípios escolanovistas. Em decorrência, dever-se-ia escolher o método mais adequado para alfabetização eficiente e eficaz em classes homogêneas. Tratava-se, portanto, de centrar a atenção em *como se ensina a ler e escrever*, com caráter instrumental, de acordo com o nível de maturidade, as características e os interesses da criança a quem se ensinava.

A partir da década de 1930, novas urgências políticas, sociais e educacionais se foram impondo, como decorrência dos processos de urbanização, industrialização e imigração, causando “a explosão populacional e escolar, sensibilizando a escola pelo tema do trabalho”. (Nosella, Buffa, 2002, p. 14).

No âmbito da educação, no caso paulista, a partir da “Reforma Fernando de Azevedo”, sintetizada no *Código de Educação do Estado de São Paulo*, de 1933, “a escola normal sofre substanciais transformações na organização que conservara, em suas grandes linhas, até aquela data” (Tanuri, 1979, p. 9).

Tomando como modelo a experiência do primeiro instituto de educação do País, o do Distrito Federal, criado em 1932 por Anísio Teixeira, e visando também concretizar os objetivos do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, por meio de uma nova organização para a formação do magistério primário, a Escola Normal de São Paulo foi transformada no primeiro instituto de educação desse Estado, que passou a ser constituído das seguintes escolas e anexos: Escola de Professores, Escola Secundária, Escola Primária, Jardim da Infância e Biblioteca.⁸

A Escola de Professores se destinava a propiciar formação pedagógica de grau superior àquela até então existente e tinha como principais objetivos: formar professores para o ensino primário e para o ensino secundário;⁹ oferecer cursos de aperfeiçoamento cultural e profissional para os professores; oferecer cursos “*post-graduados*” para a formação de diretores e inspetores escolares e, posteriormente, para especialização em alfabetização. A Escola Primária, de caráter acentuadamente experimental, tinha como objetivos proporcionar aos alunos do curso de

⁸ Havia também nesse instituto de educação o Serviço de Psicologia Aplicada da Escola de Professores, que funcionava como um Centro de Psicologia Experimental aplicada à educação. A respeito da história dos institutos de educação paulistas, ver Labegalini (2005).

⁹ A formação de professores secundários não ocorreu nesse instituto de educação, pois ficou a cargo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, a partir de 1934.

formação de professores primários da Escola de Professores a observação, a experimentação e a prática de métodos e processos de ensino. Visando ao “treino profissional”, os professorandos ministravam, nessa Escola Primária, aulas relativas às atividades da seção Prática do Ensino. Especialmente a Escola de Professores e a Escola Primária fizeram com que esse instituto de educação fosse reconhecido como uma “escola normal superior” e como inovação educacional.

Por muitos anos, a reforma de 1933 “continuará a informar a organização geral das escolas normais paulistas” (Tanuri, 1979, p. 9). Aos poucos foram sendo definidos um ideal de “curso normal profissionalizante” e as tendências que marcariam a escola normal nos anos seguintes: “a elevação de seu nível, dentro da organização geral do sistema de ensino, o prolongamento da escolaridade para o preparo do professor, a formação geral básica anterior ao curso normal” (Tanuri, 1979, p. 141).

Em 1947, adequando-se à *Lei Orgânica do Ensino Normal*, de 1946, o curso para a formação de professores primários desse único instituto de educação paulista até então existente recebeu a denominação “Curso Normal”, com duração de três anos e inclusão da formação de professores pré-primários. A nova organização e os novos fins se tornaram modelares para os demais institutos de educação que, entre 1951 e 1967, foram criados nesse Estado, seja diretamente como tal, seja por meio da transformação de escolas normais, de colégios estaduais e escolas normais ou, ainda, de ginásios estaduais e escolas normais.¹⁰

Diretamente relacionada com essas mudanças na educação e na formação de professores, ensinar a ler e escrever era uma das funções do professor primário, cuja formação deveria ocorrer nas escolas normais e nos institutos de educação. Entre os saberes necessários a esses professores, especialmente no que se refere a sua função de ensinar a ler e escrever, enfatizavam-se os fundamentos (filosóficos e psicológicos) e a didática da Escola Nova, aplicados ao ensino da leitura e escrita, com base também na aplicação dos testes ABC, de Lourenço Filho, com posterior utilização do “período preparatório” e ênfase nos métodos mistos ou, em alguns casos, do método “global de contos”, para o ensino inicial da leitura e escrita, ou alfabetização.¹¹

É preciso destacar, porém, que, nos institutos de educação criados posteriormente, matérias mais voltadas para o ensino da leitura e escrita somente eram objeto de ensino específico nos cursos de “especialização” (*post-graduados*), porque, como já informei, no curso normal desses institutos, de acordo com a legislação, “todo professor primário deveria saber alfabetizar”.

4

O *quarto momento*, que se estende do início da década de 1980 aos dias atuais, tem como principal característica a hegemonia da perspectiva construtivista, resultante das pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores. De acordo com essa perspectiva, passou-se a enfatizar a aprendizagem

¹⁰ Até 1967 foram criados 120 institutos de educação no Estado de São Paulo. Com a Lei nº 5.692/1971, todos foram extintos, mas a denominação “instituto de educação” persistiu até 1975, quando as escolas públicas foram transformadas em “Escola Estadual de 2º grau” ou em “Escola Estadual de 1º e 2º Graus”.

¹¹ Os métodos mistos envolvem a utilização conjunta, para a alfabetização, de processos característicos dos métodos de marcha analítica e dos de marcha sintética. O método “global de contos” é uma espécie de método analítico que se baseia na compreensão de que o ensino da leitura (e escrita) deve se iniciar pela apresentação de contos às crianças, a fim de que compreendam o sentido do todo que lêem; em alguns casos, não se propõe análise das “partes” constitutivas desse todo, como sentenças, palavras, sílabas e letras.

da *lectoescrita* respeitando-se os conhecimentos sobre a psicogênese da língua escrita por parte do sujeito cognoscente. Nesse sentido, o foco do processo de alfabetização está no *como a criança aprende a língua escrita*; trata-se, assim, de um processo de desmetodização da alfabetização, uma vez que não cabem, nesse processo, os tradicionais métodos de ensino da leitura e escrita.

A partir do período ditatorial que se iniciou no Brasil com o golpe militar de 1964, a censura e o silêncio impostos a qualquer manifestação de pensamento divergente do oficial se mantiveram até aproximadamente o final da década de 1970, quando o lento processo de abertura política se fez acompanhar de denúncias dos problemas políticos, econômicos e sociais gerados nesse período. Dentre esses, passaram a se destacar os relacionados com o ensino público, em particular o fracasso escolar em alfabetização e a formação de professores.

Além dos tradicionais métodos de alfabetização, passaram a ser combatidos ostensivamente os efeitos da Lei nº 5.692/1971, implementada no sistema educacional brasileiro no auge do período da ditadura militar. Articuladamente às novas urgências políticas, sociais e educacionais, a partir dessa lei, entre tantos outros aspectos decorrentes do que passou a ser denominado de “perspectiva tecnicista” em educação, a formação do professor de 1ª a 4ª série do ensino de 1º grau (hoje ensino fundamental) passou a ocorrer, em substituição ao curso normal, na então recém-criada Habilitação Específica para o Magistério – 2º Grau (HEM), acentuando-se e consolidando-se o caráter profissionalizante dessa formação.

No final da década de 1980, porém, com o objetivo de reverter esse caráter técnico e profissionalizante da formação desses professores, foram criados, no Estado de São Paulo, alguns Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), que visavam interferir diretamente na qualidade da formação do professor das séries iniciais do ensino de 1º grau. Nesse momento histórico se disseminaram, ainda, os cursos de Pedagogia como licenciatura, nos quais passaram a se formar, em nível superior, professores (que também devem saber alfabetizar) das séries iniciais do ensino de 1º grau, hoje ensino fundamental.¹²

Entre os saberes necessários aos professores de 1ª a 4ª série, especialmente no que se refere a sua função de alfabetizar, a partir das décadas finais do século 20, no âmbito da HEM, passaram a ser enfatizados, portanto, os fundamentos da perspectiva construtivista, em especial a fundamentação teórica centrada na psicologia, e uma tentativa de “didática construtivista”, contidos nas propostas curriculares de diferentes Estados brasileiros e, a partir de 1997, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* apresentados pelo Ministério da Educação (MEC).

¹² Dada a proximidade no tempo e a decorrente familiaridade de meus possíveis leitores com questões educacionais desse momento histórico, optei por apresentar reflexões a respeito apenas de aspectos principais de instituições/cursos de formação de alfabetizadores.

Lançando um rápido mas seletivo olhar a esses aproximados 120 anos de história da formação do alfabetizador e suas relações com a história

da alfabetização no Brasil, destaco as seguintes questões para a reflexão em torno do tema deste ensaio:

- ao longo desse período histórico, foi-se consolidando um *modelo de formação de professores* de acordo com o qual o que essencialmente o alfabetizador precisa saber para ensinar a ler e escrever é aplicar as novas (para cada momento histórico) propostas para o ensino da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças, constantemente repostas, de acordo com as urgências de cada momento; ou seja, a formação desses professores implica considerar o processo de formação como uma atividade em que se entrecruzam o ato de ensinar a ensinar como busca de convencimento dos professorandos a respeito da cientificidade e modernidade dessas novas propostas e sua aprendizagem como o resultado esperado, do qual decorre (com a diplomação) sua habilitação legal para *executar* algo próximo do que denominamos, hoje, “projetos didático-pedagógicos oficiais”, os quais buscam, por sua vez, contemplar certas urgências políticas e sociais do momento histórico em que são gerados. Trata-se de um modelo centrado no que denomino “*identidade funcional*” dos cursos de formação de professores, a serviço dos programas oficiais de ensino, e estes, por sua vez, a serviço daquelas urgências. Desse ponto de vista resulta e se dissemina uma concepção reducionista, segundo a qual “bom” professor é, geralmente, aquele que sabe aplicar/executar as propostas oficiais de maneira eficiente e eficaz e de acordo com os objetivos formulados pelos sujeitos que conceberam essas propostas e que são, também, os avaliadores (externos) da prática docente, de maneira direta ou indireta (por meio de estatísticas de avaliações gerais, dados sobre reprovação, evasão de alunos, por exemplo);
- dadas as constantes dificuldades dos professores em aprender (se convencer) e aplicar adequadamente as novas (para cada momento histórico) propostas para o ensino inicial da leitura e escrita, para a configuração desse modelo se foram aperfeiçoando e consolidando certos *recursos didático-pedagógicos*, em especial as cartilhas de alfabetização – um tipo de livro didático em que se encontra concretizado determinado método de alfabetização, assim como o conteúdo a ser ensinado e os passos ordenados para esse fim¹³ – e, a partir sobretudo da década de 1930, os manuais de ensino destinados aos cursos de formação de professores, ou seja, um tipo de livro didático em que se busca divulgar, de forma didática e condensada, os saberes (conteúdos e métodos) necessários ao professor primário, que deve também ensinar a ler e escrever. Mais que um instrumento de concretização de determinado método ou de divulgação de determinados saberes didático-pedagógicos, as cartilhas e os manuais de ensino se tornaram substitutivos do trabalho de professores e alunos e um imprescindível recurso a garantir a execução eficiente e eficaz,

¹³ A respeito da função das cartilhas como instrumento de concretização de métodos e conteúdos de alfabetização e como substitutivos do trabalho de professores e alunos, ver, especialmente, Mortatti (2000a, 2000b).

por parte dos professores, das propostas oficiais em cada momento histórico;¹⁴

- a formação do alfabetizador (assim como a do professor primário) foi-se tornando, gradativamente, “*profissionalizante*”, perdendo seu caráter de formação com base em estudos tanto de cultura geral quanto de fundamentação teórica específica, passando, cada vez mais explicitamente, a se caracterizar, por um lado, pela busca de elevação de nível de formação e, por outro lado, pelo predomínio do aprender a aplicar/executar o que se considera moderno e revolucionário em cada momento histórico;
- à medida que se foi consolidando esse modelo de formação docente e, como fator que dele decorre ou o determina, o lugar e a função do professor, como o responsável por ensinar determinado conteúdo escolar, por meio inclusive da transmissão de conhecimentos, foi sendo relativizado e complementado, ou mesmo substituído, seja pelos livros didáticos, seja pela ênfase nos processos de aprendizagem dos alunos, cujo processo de construção de conhecimento passa a ser teoricamente independente de métodos e conteúdos de ensino, reservando-se ao professor a função apenas de mediador ou facilitador do processo de aprendizagem;
- observa-se, assim, gradativa mudança de “paradigmas de superfície”, a qual, se por um lado obriga a uma periódica redefinição dos saberes necessários ao professor que ensina a ler e escrever (alfabetizar), de outro, referenda sempre um perfil de atividade docente que pouco ou nada tem a ver com trabalho intelectual; a despeito das muitas mudanças ocorridas, portanto, observam-se, também e sobretudo, *permanências de um modelo de formação docente* constituído de certos modos de pensar, sentir, querer e agir em relação à alfabetização e à formação do alfabetizador, de acordo com o qual tendem a permanecer “separadas”, no sujeito que ensina, as atividades especificamente humanas de conceber, executar e avaliar; o professor se vai caracterizando como apenas “mediador” ou “facilitador” ou “diagnosticador/avaliador”, e o processo de ensino tende a ficar exclusivamente subordinado ao ritmo de aprendizagem dos alunos e às suas condições sociais e culturais, caracterizando-se a educação formal como um meio de adequação e conformação a fins preestabelecidos e auto-explicáveis.

6

Muitas outras reflexões, muitas outras questões, muitas outras pesquisas são ainda necessárias para se buscar compreender aspectos como os relativos à formação do alfabetizador e cujo conhecimento e compreensão fazem falta não como decorrência de uma “cultura acadêmica de moda”, mas porque podem contribuir para uma melhor compreensão tanto do passado (também recente) quanto do que dele herda

¹⁴ A esse respeito, têm-se mais de uma dezena de pesquisas sobre manuais de ensino e cartilhas de alfabetização desenvolvidas por integrantes do Grupo de Pesquisa e do Projeto Integrado de Pesquisa “História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil”.

nosso presente, na constante tensão entre rupturas (desejadas) e permanências (indesejadas e silenciadas, mas silenciosa e fortemente operantes), porque podem, enfim, contribuir, por meio de reflexões como as aqui apresentadas, para a busca de soluções e elaboração de projetos para este presente e, quiçá, para o futuro. Outro não é o objetivo deste ensaio.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In: _____. *Notas de literatura I*. Tradução de Jorge Almeida. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2003. p. 15-45.

LABEGALINI, Andréia C. F. B. *A formação de professores alfabetizadores nos Institutos de Educação do Estado de São Paulo (1933-1975)*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.

MORTATTI, M. do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo/1876-1994*. São Paulo: Editora Unesp: Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000a.

_____. *Educação e letramento*. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

_____. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 52, p. 41-54, 2000b.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. *Schola mater: a antiga Escola Normal de São Carlos (1911-1933)*. São Carlos: Editora da UFSCar, 2002.

TANURI, Leonor M. *O ensino normal no Estado de São Paulo: 1890-1930*. São Paulo: USP, 1979.

Maria do Rosário Longo Mortatti, livre-docente pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), é professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília e coordenadora do grupo de pesquisa História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil. Principais obras: *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto* (Martins Fontes, 1989); *Em sobressaltos: formação de professora* (Unicamp, 1993); *Os sentidos da alfabetização* (Unesp, 1876, 1994); *Educação e letramento* (Unesp, 2004).

mrosario@sunline.com.br

Recebido em 15 de janeiro de 2008.

Aprovado em 12 de setembro de 2008.

Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise

Luiz Fernando Gomes

Resumo

Propõe cinco categorias para análise de materiais audiovisuais educacionais, de modo a fornecer subsídios que auxiliem o professor na escolha dos vídeos a serem utilizados em suas aulas. Para tanto, são apresentados conceitos que definem o vídeo didático como um produto específico, produzido com intenção didático-pedagógica e que considera seu contexto de recepção como especialmente a escola e a sala de aula, sendo, portanto, intrinsecamente diferente dos vídeos de documentários, entrevistas, reportagens, etc. Essa diferença pode ser de ordem discursiva (Coutinho, 1997) ou técnica, além de sua intencionalidade pedagógica, como nos mostram os trabalhos de Ferrés (1996, 1998, 2001) e de Cabero (2001), entre outros. Os critérios de análise propostos envolvem a linguagem audiovisual e as características pedagógicas dos vídeos didáticos.

Palavras-chave: recursos audiovisuais; linguagem audiovisual; análise qualitativa.

Abstract

Didactical videos: a proposal of analysis criteria

The objective of this paper is to propose five categories for analysis of didactical videos aiming at giving teachers some references for choosing video material for their classes. The article discusses some concepts that define a didactical video as a specific product, made with didactic-pedagogical intentions and that takes into consideration the reception context, specially in classrooms, and, therefore, different from documentaries, interviews, reports, etc. Such difference might be discursive (Coutinho, 1997) or technical besides its pedagogical intentionality, as shown in the works of Ferrés (1996, 1998, 2001) and Cabero (2001), for example. The analysis criteria include audiovisual language and pedagogical features of educational videos.

Keywords: audiovisual resources, audiovisual language, qualitative analysis.

É necessário que o professor receba, na sua formação inicial, uma adequada capacitação, não somente para a utilização técnica e sêmica dos meios, mas, também, para sua avaliação e pesquisa.

Cabero, 2001

Introdução

As linguagens de áudio e de vídeo têm permeado boa parte das relações entre as pessoas, tanto no lazer quanto no trabalho, mas nota-se que há carência de pesquisas que indiquem critérios para a análise e a avaliação da qualidade dos produtos audiovisuais e de sua proposta pedagógica. Além de auxiliar o professor na escolha e seleção de audiovisuais educativos, os critérios aqui propostos poderão ser utilizados para nortear a produção de vídeos didáticos por professores e alunos.

A idéia deste estudo surgiu da necessidade de ensinar os alunos de uma recém-criada disciplina intitulada Didática para Multimídia, do Curso de Letras de uma universidade privada do Estado de São Paulo, a selecionar vídeos didáticos para utilizá-los em suas aulas. Ao refletir sobre as dificuldades que tive para selecionar fitas de vídeo e DVDs para utilizar em sala com meus alunos, percebi que carecia de critérios objetivos e que

minhas escolhas eram feitas quase sempre intuitivamente ou mediante critérios amplos e não muito claros. Observei, porém, que, ao buscar na biblioteca da universidade um ou mais livros para minhas aulas, podia contar com informações na contracapa, no prefácio e no índice e, também, folheando e lendo trechos do livro. Além disso, ainda contava com referências sobre o autor e sobre outras obras publicadas pela mesma editora, etc., nas páginas iniciais ou finais do livro consultado.

No caso do vídeo, além de muitos deles não trazerem informações encartadas que auxiliassem na sua escolha, tais como sinopse, índice dos temas, tipo de abordagem, público a que se destina, profundidade do tratamento dado ao tema e dados catalográficos, não era raro encontrar vídeos que não dessem referências sobre seus autores e suas produções anteriores, dificultando a avaliação tanto em relação à qualidade do produto em si quanto à de seu conteúdo. Assim, se é possível selecionar um livro, ainda na biblioteca da escola, através das informações nele contidas e de sua manipulação, quando se trata de um material audiovisual, é imprescindível levá-lo para casa e o assistir, para poder avaliá-lo. Mas levá-lo para casa só não basta, é necessário haver critérios para direcionar a avaliação crítica tanto do produto audiovisual quanto de sua proposta pedagógica.

Embora seja possível fazer bom uso, em sala de aula, de vídeos “ruins” ou não produzidos especificamente para fins didáticos,¹ a escolha de um vídeo mal elaborado e com defeitos pode acabar com as pretensões do professor numa aula.

Uma revisão bibliográfica sobre o tema me levou a uma farta produção sobre as linguagens da TV e do cinema e a outra um pouco menor em relação ao vídeo. Porém, no caso deste último, a maior parte trata da defesa e da promoção do uso do vídeo em sala de aula, apresenta diversas propostas para sua utilização, mas quase nada se encontra com relação aos critérios para sua avaliação pelo professor, deixando transparecer a idéia de que, independentemente da qualidade do vídeo, o que importa é a proposta de trabalho do professor, o que não me parece ser inteiramente verdade.

Pode-se, na verdade, dizer que são poucos os autores que trataram ou têm tratado da linguagem do vídeo e da especificidade do vídeo didático. As publicações também não são muito recentes: temos os dois clássicos de Ferrés (1996, 1998), ambos encontrados apenas em (algumas) bibliotecas universitárias; o essencial e sempre mencionado Jacquinet (1977), também raro; e também Cabero (2001), especialista na área e autor de várias obras, porém difíceis de encontrar no Brasil, com um texto publicado em obra organizada por Juana María Sancho, no qual traz algumas referências para análise de meios e materiais de ensino. Existem ainda alguns trabalhos disponíveis na *web*, dentre os quais se destacam os de Vânia Lúcia Quintão Carneiro e de José Manuel Moran, ambos pesquisadores da área de televisão e educação. Alguma produção tem vindo a partir das experiências de participantes em projetos institucionais, como o Rived² e a Fundação Procefet³, além de produções esparsas que relatam resultados de experiências do uso de vídeo educacional em cursos de áreas diversas. Destaca-se ainda como referência obrigatória um dos

¹ Carneiro, em *Televisão e educação: aproximações* – disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/tedh/tedhxt3a.htm> –, nos diz que “na escola, em programas televisivos originariamente produzidos para ensinar, introduzir-lhes intenções pedagógicas depende do professor. Regra geral, o educador determina as funções dos programas de TV/vídeo nas atividades escolares”.

² Rived – Rede Interativa Virtual de Educação. Site oficial: <http://rived.mec.gov.br/>.

³ Fundação Procefet. Site oficial: <http://www.procefet.com.br/index.asp>.

melhores materiais disponíveis sobre o vídeo didático, sua linguagem e utilização: o material preparado, com base em diversos autores, para o Curso TV na Escola,⁴ oferecido pelo MEC.⁵

Devido à escassez de textos voltados para o vídeo, muitas das idéias dos autores mencionados neste trabalho referem-se a programas educacionais de televisão deslocados para o contexto do vídeo, uma vez que considero, nesses casos, que a diferença está mais na forma de transmissão e de acesso ao conteúdo do que no produto propriamente dito. Em outras palavras, um programa didático transmitido por um canal de televisão tem praticamente as mesmas características técnicas e pedagógicas de um programa distribuído em fita VHS.⁶ Ainda por essa razão, esses poucos autores e fontes serão minhas referências neste trabalho.

Reflexões sobre o vídeo didático

Parece não haver dúvida sobre a importância da utilização de vídeos didáticos em todos os níveis educacionais, especialmente se levarmos em conta que a televisão, presente em mais de 90% dos lares brasileiros, exerce grande influência no modo como lemos e conhecemos o mundo. Já existe até uma grande oferta de materiais audiovisuais à disposição no mercado, produzidos especialmente para fins didáticos nas mais diferentes áreas: turismo, hotelaria, informática, línguas, educação artística, ética, etc. Há produtoras especializadas em vídeos educacionais que editam coleções temáticas completas, em forma de videocurso. Essa oferta abundante, no entanto, não redunde, necessariamente, em qualidade elevada das produções. Segundo Carneiro (2002), elas têm ficado, na maioria das vezes, quase exclusivamente na mão de profissionais da comunicação; teme-se que, por razões econômicas ou mesmo filosóficas, elas estejam sendo realizadas por equipes que não contemplam a participação de educadores e pedagogos, resultando numa produção que não é cinema, nem televisão, nem vídeo educativo.

A autora nos lembra que, sendo o audiovisual um modo de expressão de síntese, por combinar as linguagens do cinema, do teatro, do rádio e da computação gráfica, seus recursos expressivos devem ser explorados sem deixar de lado a qualidade pedagógica. Nesse sentido, percebe-se que muitos vídeos chamados didáticos ainda utilizam uma linguagem mais próxima da do livro, outros se parecem com aulas, palestras ou entrevistas gravadas e que, por isso, não conseguem despertar o interesse do aluno, como explica Carneiro, talvez por considerarem o público cativo, como na televisão ou no cinema. Vemos, diz a autora, um engano tanto na concepção do produto audiovisual quanto no entendimento do comportamento de seu “público consumidor”, o aluno.

Com relação ao aluno, Carneiro comenta que o vídeo didático parece ainda ter dificuldade de distanciar-se da visão, geralmente adotada pelo cinema e pela televisão, do aluno como sujeito passivo – tal como um telespectador no sofá –, negando-lhe participação e interação, num

⁴ Disponível em http://www.cform.unb.br/paginas/tv_escola/pag_curso19.htm.

⁵ Para a lista de referências do Curso TV na Escola, talvez uma das mais completas na área, consulte: http://www.cform.unb.br/paginas/tv_escola/t_referencias1.htm.

⁶ Tanto que Lima (2006) nos fala em recepção organizada de teleaulas, ou seja, recepções acompanhadas por monitores e tutores, e em recepção livre, na qual o aluno assiste à aula no horário que lhe convier.

processo que Ferrés (1996) chama de “pedagogia do enquanto”. Nela, o vídeo refere-se a situações tradicionais de comunicação em sala de aula, adota um discurso professoral, autoritário, verticalizado, reproduzindo, em muitos casos, a comunicação tradicional (e já fora de moda) entre professor e aluno, na qual a relação pedagógica consiste em explicar o mundo a alguém que não sabe, referenciado pelo saber constituído.

Parece, porém, que podemos superar o dilema, apontado por Jacquinet (apud Carneiro, 2002), de que “o filme pedagógico procura ou bem parecer com o filme ficcional e rejeita ser didático para não ser aborrecedor, ou bem vira as costas ao cinema ficcional e aceita ser aborrecedor por ser seguramente didático”. Há programas que superaram esse dilema, como é o caso do *Castelo Rá-Tim-Bum*, da TV Cultura, que mostra que se os recursos da linguagem audiovisual forem bem utilizados, um vídeo educacional pode (e deve) ser atrativo, despertar e prender a atenção do aluno pelo tema abordado, promover a aprendizagem e auxiliar na construção do conhecimento.

Pesquisas realizadas por White e Thomas (1996) sobre o possível poder de convencimento do discurso midiático mostram que é necessária uma produção audiovisual educacional com características técnicas e propostas pedagógicas atualizadas, pois os métodos tradicionais e os discursos autoritários tendem a fracassar. Carneiro (2002) nos lembra, então, que é preciso utilizar dramatizações, narrativas ficcionais, fantasia, humor, num ritmo ágil e dinâmico; combinar as finalidades educacionais com um discurso que se aproxime do entretenimento, sem ser banal e sem simplesmente repetir fórmulas da televisão. É fundamental incluir na equipe de produção, além dos especialistas e técnicos da área de TV e vídeo, educadores que auxiliem na elaboração de roteiros criativos e que formulem propostas diferenciadas baseadas nas visões pedagógicas mais recentes, especialmente aquelas que envolvam a interatividade (mesmo sabendo do caráter unidirecional do vídeo analógico), a aprendizagem colaborativa, a transdisciplinaridade e que permitam a formação de uma consciência analítica e crítica. Enfim, é necessário que o vídeo educativo leve em conta que a aprendizagem é processual e que ela não se dá por tópicos ou unidades isoláveis.

Um reflexo talvez desse momento em que o audiovisual educativo ainda experimenta modelos e busca consolidação identitária é a abundância de denominações e de conceitos às vezes confusos.

O vídeo é um *meio de comunicação* e um *meio de ensino*, como nos lembra Ferrés (2001), quando defende a pedagogia *dos* meios e a pedagogia *com* os meios: a primeira trata da análise crítica dos meios de comunicação audiovisuais e a segunda busca incorporar, de maneira adequada, os meios e recursos que possam potencializar a aprendizagem. Essa dupla essência nos leva a dois tipos de análises diferentes: a do vídeo como meio de comunicação, que pode ser analisado quanto à sua linguagem e sua qualidade técnica, e a do vídeo como meio de ensino, que se pode analisar do ponto de vista da exploração dos recursos de sua linguagem para fins didáticos e, ainda, do uso didático que se faz dele ou de qualquer outro produto audiovisual em sala de aula.

Há inúmeros adjuntos aportados ao termo vídeo, que tentam ligá-lo às suas características distintivas e que pressupõem, portanto, formatos de produtos diferenciados uns dos outros. Assim, temos as denominações vídeo empresarial, vídeo documentário, vídeo reportagem, vídeo entrevista, vídeo caseiro/amador/profissional, etc. Quanto ao produto para fins escolares, temos alguns termos concorrentes: vídeo educativo, vídeo didático, vídeo instrucional, vídeo educacional. Esses nomes são, muitas vezes, utilizados como sinônimos, mas deixam entrever conceitos subliminares: ser educativo e/ou educacional é diferente de ser instrucional. *Educativo*, ou *educacional*, parece mais uma questão de escolha e preferência, uma vez que ambos são adjetivos equivalentes relacionados com a amplitude do termo educação, enquanto o termo instrucional sugere treinamento e a ausência de diálogo e de interação.

O termo “didático” define sua especificidade e finalidade e parece ser o termo preferível quando nos referimos a um material feito especificamente para apoio das atividades didáticas, embora saibamos que, a rigor, qualquer vídeo pode ser utilizado para esse fim. O termo didático parece subentender que alguma ação será realizada com ele ou a partir dele. O *Curso TV na Escola* utiliza o termo “audiovisual didático” e o define como todo vídeo que intenta ensinar utilizando a dupla percepção do audiovisual: ouvir e ver. Ele traduz conteúdos em sons e imagens e utiliza elementos de expressão audiovisual: imagem fixa ou movimentada, variadas fontes, ângulos diversos, enquadramentos, efeitos eletrônicos, com a música portando informações; timbre, elocução, silêncio, citações legíveis na tela, em função do ensinamento e do tipo de aprendizagem.⁷ Essa escolha parece pertinente, pois “vídeo”, nesse contexto, é utilizado como um diminutivo do termo “audiovisual”, o que torna ambos os termos intercambiáveis. Assim, parece acertada a utilização dos complementos *educativo/educacional/didático* para os termos *audiovisual* ou *vídeo*.

Cabe, porém, uma última observação: se pensarmos que a linguagem verbal mesmo quando mostrada (em forma de imagem) numa tela de computador ou de televisão continua sendo linguagem verbal, e que quando reproduzida como arquivo de áudio também continua sendo linguagem verbal, então o termo audiovisual poderia ser modificado para áudio-logo-visual.

Existem também os termos que se referem aos modos de utilização do vídeo: Ferrés (1996) distingue: videolição (aula expositiva), videoapoio, videoprocesso (feito pelos alunos), programa motivador, programa monoconceitual, vídeo interativo (vídeo e informática), que, por tratarem de formas de uso, não são objeto deste texto.

Linguagem audiovisual

Uma das mais freqüentes críticas feitas ao uso da televisão na educação – e creio que podemos estendê-la para o uso do vídeo –, de

⁷ Citação referenciada no Curso TV na Escola atribuída a Jacquinet e Leblanc (1996, p. 21-22).

acordo com o *Curso TV na Escola*, tem sido o fato de não serem exploradas as possibilidades da linguagem de TV, reduzindo-a a suporte (e veículo) de exposição professoral. De fato, neste mesmo curso, afirma-se que as produtoras nacionais de vídeo, apesar de alegarem ser “construtivistas piagetianos” (sic), produzem vídeos que não passam de meros registros. Muitas parecem acreditar, por suas produções, que o conhecimento se transmite pela oralidade – falam muito e mostram pouco, privilegiando a audição em detrimento dos outros sentidos (e linguagens).

Segundo Moran, a “linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e atribui à afetividade um papel de mediadora primordial, enquanto a linguagem escrita desenvolve mais o rigor, a organização, a abstração e a análise lógica.” No *Curso TV na Escola* explica-se que a organização da narrativa audiovisual é mais intuitiva e conectiva; imagens, palavras e música vão se agrupando segundo critérios menos rígidos, mais livres e subjetivos dos produtores. Em contrapartida, a lógica da recepção também é menos racional, mais intuitiva.

No vídeo, faz-se grande uso da contigüidade, da justaposição de imagens, por algum critério de analogia, de associação por semelhança ou oposição, gerando um novo significado.

Ainda de acordo com o *Curso TV na Escola*, “na TV e no vídeo, usa-se uma linguagem concreta, plástica, de cenas curtas, com pouca informação de cada vez e pouca profundidade, com ritmo acelerado e contrastado, multiplicando os pontos de vista, os cenários, os personagens, os sons, as imagens, os ângulos, os efeitos”. Essa linguagem caleidoscópica, porém, exige uma mediação pedagógica, para que não se corra o risco de a mensagem audiovisual ser apreendida de forma dogmática e superficialmente.

Também a linguagem do vídeo é sintética, isto é, combina e soma imagens, sons e fala com, geralmente, um mínimo de texto escrito, e consegue, por essa sobreposição e interligação, apresentar idéias complexas mais enxutas que na forma textual verbal e atingir-nos por todos os sentidos e de todas as maneiras. A comunicação verbal, por ser linear e trabalhar com signos lingüísticos, presta-se melhor à análise do que à síntese, se comparada à linguagem audiovisual. Esta pode nos atingir de forma mais completa, porém, menos profundamente. Conforme Moran, “televisão e vídeo combinam comunicação sensorio-cinestésica com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Integração que começa sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional”. O autor salienta ainda que

[...] o vídeo explora também e, basicamente, o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais (próximo-distante, alto-baixo, direita-esquerda, grande-pequeno, equilíbrio-desequilíbrio). Desenvolve um ver entrecortado – com múltiplos recortes da realidade – através dos planos – e muitos ritmos visuais: imagens estáticas e dinâmicas, câmera fixa ou em movimento, uma ou várias câmeras, personagens quietos ou movendo-se, imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador.

Como vemos, a linguagem audiovisual possui recursos expressivos que podem ser explorados, de maneira intencional, para fins didáticos. Ela é, inclusive, como tem sido dito e percebido, a linguagem à qual as crianças e os jovens estão mais acostumados; há a perspectiva cada vez mais confirmada de que estejamos nos transformando numa sociedade baseada na imagem e no áudio em detrimento do logocentrismo, que há muito impera, especialmente no meio educacional.

Necessidade de avaliação dos vídeos didáticos

Não existe um acordo entre os autores sobre quais critérios devemos seguir para avaliar um audiovisual didático. Cabero (2001, p. 264), por exemplo, faz uma extensa revisão dos critérios defendidos por diferentes autores, mas acaba, ele mesmo, sugerindo os seus. O que parece claro, observando as propostas, é que o audiovisual pode ser avaliado em suas características técnicas e didáticas intrínsecas, a partir de uma perspectiva global ou discriminando diferentes dimensões: conteúdos, imagens, ritmo, etc. De qualquer forma, a avaliação deve levar em conta critérios sobre a qualidade científica e técnica do audiovisual e a possível adequação às necessidades previstas pelo professor. Segundo Cabero (2001, p. 281), é de suma importância que o professor "reflita e decida sobre a qualidade técnica-estética e curricular dos materiais que lhe são apresentados, a sua adequação às características de seus alunos e a ideologia subjacente no mesmo".

Apoiando-se nas idéias de Ben-Peretz (2001), Cabero nos chama a atenção para o fato de que o professor, ao avaliar um meio de ensino, não apenas o avalia para seleção, mas para adaptação do meio aos seus alunos, pois, como sabemos, os vídeos são elaborados tendo em vista o aluno médio imaginado pelos produtores. O professor precisa assistir ao vídeo e avaliá-lo, antes de utilizá-lo em classe, para que possa optar por sua utilização ou não e preparar estratégias adequadas ao seu uso.

Finalmente, falando ainda sobre a importância de se avaliar um audiovisual, Cabero, baseando-se no trabalho de Gunter et al. (2001), diz que avaliar um vídeo é como avaliar um carro, e como não existe nenhum carro perfeito, temos que analisar os elementos que são mais significativos para nossas identidades e localizar seus problemas e limitações.

Permanece uma questão, porém: o que é ou o que possui um audiovisual de boa qualidade? Percebe-se que existem características técnicas mais amplas, que independem do uso que se venha a fazer do material em sala de aula, e outras que estão relacionadas com o público previsto e com as concepções de ensino-aprendizagem que embasam a obra.

Antes de apresentar uma proposta para análise de audiovisuais, creio ser importante comentar brevemente alguns pressupostos que devem nortear, de forma geral, qualquer proposta de sistematização de avaliação.

O curso do MEC intitulado *TV na Escola* (Unidade III), ensina que um bom programa educativo “deveria respeitar o pedagógico para determinar a qualidade da informação que pode ser ofertada, objetivando desenvolver inteligências e emoções independentes”. Segundo o *Curso*,

[...] aquilo que se aprende visualmente reforça conexões temporais e espaciais, tornando-as mais duradouras, mais facilmente evocáveis, facilitando a organização esquemática. Quando a visualização é associada a situações narrativas que agregam componentes de emotividade, a retenção dos conhecimentos é maximizada. Para que essas propriedades sejam bem exploradas, afirmamos que os conteúdos, preferencialmente, não devem ser mostrados como unidades fechadas nos vídeos educativos. Estes têm de oferecer dificuldades que requeiram análise e exame posterior.

O bom programa, portanto, precisa ser interessante e desafiador, provocar reflexão e induzir à experimentação.

Ainda como qualidades inerentes a um bom vídeo educacional, o *Curso TV na Escola* nos alerta para o fato de que o vídeo

[...] deve aproximar-se do programa motivador, fundamentado na ‘pedagogia do depois’ (Ferrés, 1996), sem se preocupar com a transmissão do conhecimento em que se modela a ‘pedagogia do enquanto’. Cabe-lhe criar expectativas, surpreender, conquistar o telespectador, oferecer pontos de fuga enriquecedores, promover a discussão, a pesquisa e a extensão do trabalho para além da exibição, pois é por essas atividades que a aprendizagem se concretiza. É importante relacioná-lo dinamicamente com o impresso, com o desejo de aprender, de explorar livros, revistas e outras mídias para compreender e dominar o objeto de conhecimento. É importante também que ele convide ao lúdico, ao imaginário e à ficção.

Para que essas qualidades ideais sejam identificadas nos audiovisuais, o *Curso TV na Escola* sugere algumas questões gerais sobre as quais se deve refletir, ao analisar um vídeo educativo:⁸

De modo geral, os vídeos deste curso funcionam? Provocam debates? Incentivam a buscar novas informações? Conteúdo e forma despertam interesse? O conteúdo é relevante, adequado ao público? Apropriado à linguagem audiovisual? Os objetivos educativos são perceptíveis? Que funções o vídeo desempenha? Promove reflexões? Atende a expectativas? Os vídeos articulam linguagem a objetivos educacionais, cognição e emoção? Têm qualidades técnicas? Há ritmo em cada vídeo?

Os critérios acima mencionados carecem, porém, de uma sistematização que facilite para o professor – geralmente não preparado para avaliar tecnicamente a linguagem audiovisual – realizar essa avaliação.

Cabero (2001, p. 264-266), como mencionado acima, fez um levantamento das diversas propostas de avaliação de um meio de ensino e sugeriu critérios próprios, nos quais me baseio para sugerir outra proposta baseada tanto nas experiências práticas durante a condução da disciplina Didática para Multimídia quanto na literatura especializada. Propõe-se uma análise a partir de cinco categorias: *conteúdos*, *aspectos técnico-estéticos*, *proposta pedagógica*, *material de acompanhamento* e

⁸ Neste caso, as questões referem-se à avaliação do material do próprio Curso TV na Escola.

público a que se destina. Como o autor se refere à avaliação dos meios de ensino em geral (livro texto, TV, *software*, etc.), algumas categorias foram adaptadas à presente proposta. O mesmo se pode dizer de categorias extraídas da análise de programas televisivos, como é o caso de roteiro, ritmo e montagem, por exemplo, e de idéias de análise de filmes publicitários adaptadas de Ferrés, retiradas de seu livro *Televisão e educação*. O que apresento é, pois, uma compilação crítica e pessoal feita a partir dos trabalhos de outros autores já mencionados neste trabalho.

Alguns autores apresentam suas categorias em forma de tabelas às quais o professor pode, mediante um sistema numérico ou outro, como "sim", "não", "às vezes", atribuir valores que podem, ao final da análise, ser computados para se chegar a um veredicto. No caso deste trabalho, optei por elencar os itens que me parecem fundamentais para uma boa análise sem, no entanto, pretender que o professor, necessariamente, considere todos os seus itens em cada uma de suas análises, e deixei a critério de cada um atribuir o peso ou a escala que desejar às categorias, caso ache necessário fazê-lo.

1ª Categoria: conteúdos

- Qualidade científica.
- Exatidão e apropriação.
- Atualização.
- Clareza.
- Contextualização.
- Pertinência.
- Suficiência da quantidade da informação.
- Conhecimentos prévios exigidos do aluno para acompanhar o material.
- Adequação da linguagem ao público-alvo.
- Adequação do conteúdo ao público-alvo.
- Referências (autores consultados).

2ª Categoria: aspectos técnico-estéticos

A) LINGUAGENS

- Tratamento formal da imagem
 - Uso dos planos, escala, angulação, composição, movimentos de câmera, iluminação, cores, truques.
 - Uso do espaço dentro e fora do campo de visão.
 - Figuras de retórica utilizadas.
 - Valor narrativo, semântico e estético de cada elemento da imagem (cor, iluminação, espaço, proporção, volume, angulação, etc.), seu valor denotativo e conotativo.
 - Valor narrativo, semântico e estético dos elementos pertencentes ao código dos gestos.
 - O efeito simbólico ou evocativo de cada um dos recursos visuais.
 - Tamanho dos elementos gráficos: fotos, legendas, etc.
 - Qualidade técnica e estética dos elementos visuais.

- Imagens de estúdio e externas, estáticas e dinâmicas, geradas por computador, de arquivo.
- Presença de imagens estáticas, desenhos, mapas, gráficos.
- Riqueza visual advinda da variedade.
- Ambientação e decoração.
- Vestuário e adereços.

- Tratamento formal do texto verbal
 - Qualidades lingüísticas do texto verbal oral.
 - Qualidades lingüísticas do texto verbal escrito.
 - Figuras de retórica utilizadas.
 - Uso de linguagem envolvente (por exemplo: imperativo, segunda pessoa, etc.).
 - Diálogos.
 - Registro: científico, acadêmico, formal, coloquial, poético, legal, técnico.
 - Efeito simbólico ou evocativo dos recursos verbais utilizados.
 - Tipo de letras usado no texto verbal escrito.
 - Funções do texto oral (conceitos e idéias, emoções, sentimentos ou ambos).

- Música e efeitos sonoros
 - Tipo de música.
 - Função da música.
 - Expressividade, clareza, e identidade dos sons.
 - Integração do som com as imagens.
 - Presença ou ausência de efeitos sonoros e, quando presentes, a função.
 - Qualidade técnica e estética do som ambiente, das vinhetas e do/da áudio/locução.
 - Sincronia do som com os demais elementos.

- Interações
 - Tipo de interações entre imagem-imagem, imagem-palavra, imagem-música, imagem-efeitos sonoros, música-efeitos sonoros. Interações de reforço, de comparação e de antítese.
 - Interações semanticamente mais criativas e significativas do ponto de vista artístico, entre elementos visuais e sonoros.
 - Inclusão de elementos para destacar elementos importantes.
 - Montagem do ponto de vista narrativo, semântico e estético.
 - Ritmo e fatores que o condicionam duração das tomadas, movimentos dos personagens, movimentos das câmeras, ritmo musical. O ritmo em função do assunto.

B) ROTEIRO

- Plano da obra.
- Argumento.

- Personagens: estereótipos, reais ou ficcionais, objetos animados, realista, tratamento dramático ou humorístico.
 - Ambiente.
 - Duração do vídeo adequada e suficiente; permite atividades complementares no mesmo horário de aula.
- Eixos estruturais
 - Presença de índice ou sumário.
 - Presença de apêndices.
 - Seqüência e estruturação corretas.
 - Originalidade.
 - Presença de tópico de revisão.
 - Tipos de interatividade previstos.

C) ESTRUTURA NARRATIVA

- Clássica: motivação-exposição inicial, desenvolvimento, recapitulação-reforço.
- Final do programa incita à busca, polêmica ou pesquisa.
- Há predominância de discurso verbal, linear, lógico, analítico ou da dimensão intuitiva, afetiva, da imaginação e da sensibilidade.
- Gênero e estilo adequados ao tema e ao público-alvo.
- Nível de formalidade/informalidade das relações entre os personagens.
- Função do vídeo é clara: informar, motivar, ilustrar, sensibilizar, fixar conteúdos, facilitar a compreensão, aplicar conteúdos em situações variadas, reforçar conteúdos.
- Valorização da exposição, da discussão, da crítica ou da prática/aplicação.

D) FORMATO

- Entrevista.
- Reportagem.
- Documentário.
- Situações-problema.
- Outro.

E) PRODUÇÃO

- Ritmo da apresentação em relação ao conteúdo e ao público-alvo.
- Variedade das apresentações.
- Identidade com os alunos.
- Montagem como recurso estético para estabelecer conexões criativas ou de impacto visual entre os planos.

3ª Categoria: proposta pedagógica

- Aplicações práticas do conteúdo.
- Objetivos claros: informar, motivar, sensibilizar, exemplificar, etc.

- Que mudança de comportamento, de atitude ou de habilidade ele pressupõe.
- Interdisciplinaridade.
- Sugestões de atividades.
- Motivações para leituras mais amplas.
- Recapitulações e sínteses.
- Criação de situações de aprendizagem é facilitada.
- Exemplificações, esquemas e gráficos.
- Alertas quanto a erros freqüentes.
- Duração em relação ao tempo de aula disponível.
- Ideologias subjacentes aos conteúdos e personagens.
- Crenças sobre ensino-aprendizagem e sobre os papéis do professor, do aluno e do próprio material audiovisual e seu uso.

4ª Categoria: material de acompanhamento

- Presença de dados de identificação na caixa da fita ou do DVD, com as seguintes informações:
 - Título.
 - Autor ou autores.
 - Nome do estúdio de gravação.
 - Autor do roteiro.
 - Autor do conteúdo.
 - Data e local da produção.
 - Público a que se destina.
 - Duração.
- Presença de Guia do Material Didático, com sugestões de uso do material e de atividades complementares

5ª Categoria: público a que se destina

- Público é claramente definido e identificável.
- Previsão de conhecimento prévio do público-alvo é atendida.
- Proposta pedagógica adequada ao público-alvo.
- Linguagem adequada ao público-alvo.
- Formato adequado ao público-alvo.

Considerações finais

Pode-se perceber que a análise de um produto audiovisual não é tarefa das mais simples; ao contrário, além de tomar tempo, ela requer do professor uma gama de conhecimentos teóricos e práticos, que inclui noções da linguagem audiovisual,⁹ de estética e atualização teórica em seu campo de saber, além de clareza dos propósitos pedagógicos para o uso do material. As cinco categorias propostas neste trabalho tentam sistematizar uma avaliação que, de forma muitas vezes mais intuitiva que técnica, já é feita pelos professores, num exercício de tentativa e

erro. As dimensões aqui elencadas podem servir como um roteiro, um conjunto de referências a ser seguido pelo professor, ficando a seu critério, porém, atribuir algum tipo de peso ou escala para a presença ou não de determinadas características no material sob análise. Por outro lado, deve-se ressaltar que o professor não precisa analisar item a item, mesmo porque uma lista tão extensa e detalhada como a apresentada corre o risco de desmotivar a realização da análise. Talvez o mais importante seja a relevância das categorias observadas no conjunto e não isoladamente, pois é a articulação das linguagens que caracteriza uma obra audiovisual.

Deve-se ter em mente também que, embora revestida de conceitos técnicos, a avaliação de um audiovisual didático é subjetiva e está relacionada com os conhecimentos do professor sobre as cinco categorias propostas, com o seu gosto pessoal, sua experiência no uso de audiovisuais didáticos e com os objetivos educacionais que pretende alcançar com o uso do material.

Como já foi dito, a escolha de um bom audiovisual é fundamental, para evitar que as propostas do professor para o seu uso não sejam prejudicadas pela baixa qualidade ou pela inadequação do material às atividades planejadas. Em muitos casos, corre-se o risco de que a forma chame mais a atenção do que o conteúdo e, nesse caso, sejam os alunos levados à dispersão, redundando numa possível desmotivação do professor para trabalhar com audiovisuais em suas aulas.

Por outro lado, um material audiovisual bem selecionado e uma proposta didática coerente com os objetivos da aula podem dar mais vida e interesse às atividades de classe e, quem sabe, sirva de inspiração para a produção de audiovisuais pelos próprios alunos.

Referências bibliográficas

BEM-PERETZ, M. *The teacher-curriculum encounter: freeing teachers from tyranny of texts*. Nova Iorque: Academic Press, 1990.
In: SANCHO, J. María (Org.). *Para uma tecnologia Educacional*. 2. ed. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CABERO, J. C. *Avaliar para melhorar: meios e materiais de ensino*.
In: SANCHO, J. María (Org.). *Para uma tecnologia educacional*.
Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CARNEIRO, V. L. Q. *Função pedagógica e formato audiovisual de vídeo para professores: a proposta do curso "TV na Escola e os Desafios de Hoje"*. 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/posteres/vanialuciacarneirop16.rtf>>. Acesso em: 19 set. 2007.

COUTINHO, M. T. *Análise do discurso pedagógico da mídia televisiva: um estudo semiolinguístico das teleaulas do 1º. Grau do Telecurso 2000 da Rede Globo de Televisão*. Belo Horizonte, 1997.

Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos – Análise do Discurso) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997.

FERRÉS, J. Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com os meios audiovisuais. In: SANCHO J. María (Org.). *Para uma Tecnologia Educacional*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 127-155.

_____. *Televisão e educação*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998b.

_____. *Vídeo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GUNTER, M. A. et al. Instruction. A models approach. Boston: Allyn and Bacon. 1990. In: SANCHO, J. María (Org.). *Para uma tecnologia Educacional*. 2. ed. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. p. 257-284.

JACQUINOT, J. *Image et pédagogie*. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.

JACQUINOT, G.; LEBLANC, G. (Coord.). *Les genres télévisuels dans l'enseignement*. Paris: Hachette, 1996. p. 21-22.

LIMA, A. A. de. *A produção de teleaulas no Procefet: métodos, abordagens e vivências*. 2006. Disponível em: <http://www.rede.net.br/publicacoes/arquivos/20070314_151557_ED%20053.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2007.

MANDARINO, M. C. F. Organizando o trabalho com vídeo em sala de aula. *Morpheus – Revista Eletrônica em Ciências Humanas*, v. 1, n. 1, 2002 – ISSN 1676-2924. Disponível em: <<http://www.unirio.br/morpheusonline/Numero01-2000/monicamandarino.htm>>. Acesso em: 5 set. 2007.

MORAN, J. M. *O vídeo na sala de aula*. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm#comover>>. Acesso em: 15 set. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Curso TV na Escola: Unidade I*. Elaborada a partir do original de Vani Moreira Kenski. *Tecnologias no cotidiano: desafios para o educador*. Brasília: Seed/MEC-Unirede, 2000. Não publicado.

_____. *Curso TV na Escola: Unidade II*, elaborada por Vânia Lúcia Quintão Carneiro.

WATTS, Harris. *On camera: o curso de produção de filme e vídeo da BBC*. São Paulo: Summus, 1990.

WHITE, A. R.; THOMAS, P. Transmissão Educativa e Desenvolvimento. *Comunicação & Sociedade*, São Paulo, n. 5, p. 51-61, jan./abr. 1996.

Luiz Fernando Gomes, doutor em Lingüística Aplicada, área de Linguagens e Tecnologia, pelo IEL da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professor de Lingüística e Semiótica e coordenador do Centro de Educação e Tecnologia (CET) da Universidade de Sorocaba (Uniso/EaD).

luiz.gomes@uniso.br

Recebido em 28 de dezembro de 2007.

Aprovado em 12 de setembro de 2008.

Metodologia para registro de processos de mediação em comunidades virtuais de aprendizagem e de prática

Marcelo Pupim Gozzi

Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Resumo

Apresenta uma metodologia para registro de processos de mediação em comunidades virtuais de aprendizagem e de prática, visando gerar subsídios para a avaliação e o acompanhamento de cursos a distância. Essa metodologia foi desenvolvida e aplicada em uma pesquisa em que foi descrito e analisado o processo de construção de um projeto coletivo realizado por um grupo de participantes de um curso na modalidade a distância. A aplicação desta metodologia favoreceu a apresentação das fases de construção desse projeto coletivo, desde a constituição do grupo até a sua conclusão, com as respectivas ações que caracterizam cada uma dessas fases, sendo muito oportuna para a análise do processo, considerando as características da mediação pedagógica presentes nas ações dos participantes do grupo e as características da interface virtual da comunidade em que foi desenvolvido.

Palavras-chave: comunidade virtual; processo; metodologia; mediação pedagógica; educação a distância.

Abstract

Methodology for registering the mediation processes in virtual learning and practical communities

This work presents a methodology for registering the mediation processes in virtual learning and practical communities, aiming to generate subsidies for the evaluation and the accompaniment of distance courses. This methodology was developed and applied in a research which described and analyzed the process of construction of a collective project carried through by a group of participants of a distance modality course. The application of this methodology favored the presentation of the phases of construction of this collective project, from the constitution of the group to its conclusion, with the respective actions that characterize each one of these phases, being very opportune for the analysis of this process, considering the characteristics of the pedagogical mediation gifts in the actions of the participants of the group and the characteristics of the virtual interface of the community where it was developed.

Keywords: virtual community, process, methodology, pedagogical mediation, distance education.

Introdução

No campo profissional, a Educação a Distância (EaD) é hoje uma alternativa de modalidade educacional muito apropriada para atender à demanda por pessoas mais qualificadas diante de novos processos de produção, novas profissões e novos espaços de construção do saber. Os servidores de instituições governamentais e os profissionais da iniciativa privada, inclusive os autônomos, têm aí um excelente veículo para aprimorar seus conhecimentos. Quando mediados por computador e internet, os cursos nessa modalidade têm apresentado novas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento de projetos quando apoiados por comunidades de aprendizagem e de prática constituídas nos seus ambientes virtuais.

Nesse sentido, a Secretaria de Gestão Pública do Governo do Estado de São Paulo, desde 2005, em parceria com a Egap/Fundap, promove o Curso de Governo Eletrônico,¹ concebido para os servidores estaduais que atuam na área de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), oferecido na modalidade a distância e mediado por computador e internet. O objetivo do curso consiste em divulgar a política de governo eletrônico vigente no Estado de São Paulo, permitindo o conhecimento dos seus recursos e ações nesse âmbito, além de formar uma comunidade virtual

¹ Para mais informações sobre o curso de Governo Eletrônico, consulte: <http://www.governoemrede.sp.gov.br/ead/egov/index.asp>
Acessado em: 11/7/2007.

que possibilite a discussão, construção e divulgação de boas práticas em governo eletrônico. Essa iniciativa visou, também, descobrir e despertar novos talentos no quadro de servidores do governo do Estado de São Paulo.

A EaD existe no Brasil desde o século passado, mas a escassez de meios de comunicação eficazes dificultavam o alcance das vantagens que ela proporciona atualmente em função da evolução tecnológica. Segundo Takahashi (2000), as vantagens das aplicações da EaD viabilizada pela internet nos últimos anos estão relacionadas com as possibilidades de:

- ampliar a audiência de participantes em um curso ou palestra, considerando as variáveis tempo e espaço;
- compartilhar os recursos para o ensino e aprendizagem entre instituições distantes geograficamente;
- ofertar a possibilidade do estudo em qualquer local (casa ou trabalho) e em qualquer horário;
- contribuir para a educação continuada;
- individualizar o processo educativo; e
- organizar o trabalho em equipe com intensa cooperação.

Essa relação de possibilidades da aplicação da EaD mediada por computador e internet pode ser complementada se observarmos que as novas TIC têm possibilitado integrar, disponibilizar, melhorar continuamente e expandir os materiais didático-pedagógicos utilizados pelos profissionais e pelas instituições de ensino, além de, também, disponibilizar meios mais eficientes e eficazes para promover a interação entre os formadores e os alunos participantes de cursos nessa modalidade. Assim, considerando as vantagens da EaD mediada por computador e internet já citadas, podemos ainda acrescentar as possibilidades de:

- atingir grandes massas;
- dispensar custos com deslocamentos, hospedagens, diárias, bem como com a preparação de materiais impressos;
- favorecer a formação de comunidades virtuais de aprendizagem e de prática, possibilitando o aprendizado contínuo através da colaboração e cooperação entre os diversos atores nessas comunidades;
- atualizar conteúdos dos cursos de forma imediata e muito rápida, com baixo custo; e
- flexibilizar o ritmo de estudo.

A internet e todo o conjunto de elementos que viabilizam o seu acesso e o seu uso são denominados por Lévy (1999) de ciberespaço, o qual, segundo ele, suporta tecnologias intelectuais capazes de dinamizar e possibilitar ampliações e modificações em diversas funções cognitivas do ser humano (a memória, a imaginação, a percepção, o raciocínio), favorecendo novas formas de acesso à informação e novos estilos de raciocínio e conhecimento. Segundo Lévy (1999, p. 157),

[...] como essas tecnologias intelectuais, sobretudo as memórias dinâmicas, são objetivadas em documentos digitais ou programas disponíveis na rede (ou facilmente reproduzíveis e transferíveis), podem ser compartilhadas entre numerosos indivíduos, e aumentam, portanto, o potencial de inteligência coletiva dos grupos humanos.

O pensamento de Lévy nos remete aos benefícios de aplicar a EaD mediada por computador e internet em busca do aprendizado tanto acadêmico como profissional. Esse novo formato da EaD tem enorme potencial para a exploração e construção do conhecimento entre grupos e equipes através da colaboração entre seus membros, viabilizada pelos recursos tecnológicos e possibilitada pelas redes de computadores, em especial a internet.

Dialogando com Almeida (2003, p. 330), podemos observar que

[...] o advento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) reavivou as práticas de EaD devido à flexibilidade do tempo, quebra de barreiras espaciais, emissão e recebimento instantâneo de materiais, o que permite realizar tanto as tradicionais formas mecanicistas de transmitir conteúdos, agora digitalizados e hipermidiáticos, como explorar o potencial de interatividade das TIC e desenvolver atividades a distância com base na interação e na produção de conhecimento.

Os alunos têm, então, novas possibilidades de interatividade com o avanço das TIC e, também, através de uma relação interativa com os equipamentos (computadores), conteúdos digitalizados disponíveis, transmitidos através dos recursos da internet. Mas as possibilidades da EaD mediada por computador e internet não se esgotam nessa facilidade de distribuição de conteúdos digitais; elas se estendem para as facilidades de interação de formadores e formadores, de formadores e alunos e de alunos, possibilitando a construção do conhecimento e a produção de trabalhos em equipe.

Para explicar essa diversidade de possibilidades de interação e interatividade na busca de resultados em termos de aprendizagem em cursos de EaD mediados por computador e internet, Valente (2000) explica a existência de diferentes abordagens para esse formato, a saber:

- a abordagem “*broadcast*”;
- a virtualização da escola tradicional; e
- o “estar junto virtual”.

Segundo Valente (2000), essas abordagens podem ser assim definidas:

- abordagem “*broadcast*”: não há interação professor-aluno; os meios tecnológicos são usados para apenas transmitir informação aos aprendizes. Nessa abordagem, o professor não consegue perceber como a informação entregue ao aluno está sendo compreendida ou se está sendo assimilada, uma vez que ele não recebe retorno sobre a aplicação e sobre o seu significado para o aprendiz.

A abordagem “*broadcast*” torna-se muito eficiente para a entrega de informações a uma grande massa de alunos, diminuindo o custo com a educação, mas colocando em risco a garantia da qualidade educacional;

- virtualização da escola tradicional: é possível alguma interação entre o aluno e o professor, mantendo este como centro do processo educacional. Nessa abordagem da EaD mediada por computador e internet, o professor envia informações para o aluno, que pode simplesmente armazená-la ou construir conhecimento. Para verificar se a informação foi realmente processada pelo aluno, o professor pode solicitar a realização e entrega, via internet, de tarefas, exercícios ou soluções para situações-problema relacionadas às informações transmitidas pelo professor. Essa interação com o aluno aumenta o custo desse tipo de aplicação de EaD, pois o professor não conseguirá atender número ilimitado de alunos, exigindo uma estrutura maior que viabilize a interação entre professor e aluno para a garantia de uma qualidade de ensino melhor que na abordagem “*broadcast*”;
- o “estar junto virtual”: há alta interação entre o professor e o aluno e entre os alunos; possibilita a troca e o armazenamento de informações, contextualizando as disciplinas. Caracteriza-se como um suporte ao processo de construção de conhecimento mediado pela tecnologia. Favorece a atuação colaborativa e interativa de alunos e professores, já que, nessa abordagem, não basta reproduzir a cultura da transmissão: é fundamental estabelecer a pedagogia da pergunta e uma nova arquitetura do diálogo. O mediador pedagógico procura romper e superar o paradigma da contradição facilitador-aluno; o aprendiz e o facilitador são co-autores e co-produtores do seu próprio conhecimento. Segundo Schuskel et al. (2006, p. 17), “essa é, sem dúvida, a abordagem de maior custo, pois pressupõe acompanhamento permanente do participante, e constitui na montagem de cursos/programas com turmas de até trinta participantes”.

Considerando essas abordagens da EaD mediada por computador e internet, o curso de Governo Eletrônico foi desenvolvido² de forma híbrida, definida tanto pela disponibilização do seu conteúdo a um grande número de participantes³ através de um tutorial quanto pela possibilidade de interação entre eles numa comunidade virtual de aprendizagem visando contextualizar esse conteúdo e construir o conhecimento, favorecendo a aprendizagem de forma contínua e colaborativa. Essa abordagem híbrida mescla os conceitos do “*broadcast*” e do “estar junto virtual” apresentados por Valente (2000).

Os participantes do curso de Governo Eletrônico, durante suas colaborações e interações na comunidade de aprendizagem, têm a oportunidade de constituir um grupo com no máximo dez elementos, para desenvolver um trabalho na comunidade de prática. A comunidade de

² O curso foi desenvolvido por uma equipe multidisciplinar de profissionais, composta de especialistas de conteúdo, consultores em EaD, coordenadores pedagógicos, *web designers*, analistas de sistema, programadores de computadores, editores e estagiários. A composição dessa equipe pode ser consultada em: <http://www.governoemrede.sp.gov.br/ead/egov/creditos/creditos.htm> – acessado em 11/7/2007.

³ No curso de Governo Eletrônico da Fundap, os alunos participam do curso de forma voluntária e gratuita.

prática é um espaço integrante da comunidade de aprendizagem, em que os participantes, organizados em grupos, desenvolvem projetos de novos serviços públicos eletrônicos. A comunidade virtual de prática tem como tônica a cooperação entre os participantes, visando desenvolver aplicações práticas que refletem o seu aprendizado.

O acompanhamento do desenvolvimento desse curso e de suas comunidades virtuais suscitou o interesse pelo levantamento das características do processo de construção de um dos projetos coletivos que estavam sendo desenvolvidos em sua comunidade virtual de prática, resultando em uma pesquisa realizada por Gozzi (2006), onde foram apontadas essas características, com base em uma metodologia que envolvia o levantamento e o registro desse processo. A metodologia aplicada nessa pesquisa e os seus resultados podem amparar os processos de avaliação em cursos a distância mediados por computador e internet, visando identificar tanto sua eficiência e eficácia quanto a aprendizagem dos alunos, levantando, também, as ações da mediação em suas comunidades.

Portanto, este trabalho objetiva apresentar, de forma detalhada, a metodologia para registro desse processo de mediação na comunidade virtual de prática do curso de Governo Eletrônico da Fundap, buscando a generalização metodológica e visando sua aplicação para registrar quaisquer processos de mediação em comunidades virtuais de aprendizagem e de prática.

A descrição desta metodologia é de grande valia para a formulação de cursos a distância mediados por computador e internet, em especial no tocante à avaliação da aprendizagem e dos seus resultados. Além disso, torna-se interessante para os desenvolvedores de sistemas de gerenciamento de ensino e aprendizagem para EaD mediados por computador e internet, uma vez que suscita a oportunidade de criação e desenvolvimento de ferramentas tecnológicas que viabilizem e facilitem a construção dos diagramas e fluxos de processo que serão apresentados.

Sua apresentação inclui a identificação de fases do processo de mediação desenvolvido na comunidade virtual e das ações, individuais e coletivas, que compõem cada uma dessas fases. Essa identificação é realizada com base nas mensagens postadas pelos participantes do curso (alunos e mediadores) e nas características da mediação pedagógica. Mediante a identificação dessas características, é proposta uma forma sintética de registro das informações em um fluxo (diagrama) que permite visualizar o processo e suas fases.

Nesse sentido, este artigo estrutura-se da seguinte maneira: primeiramente, é apresentada a base teórica referente à mediação pedagógica e à interface virtual, contextualizando com a apresentação do curso de Governo Eletrônico da Fundap, na modalidade a distância, mediado por computador e internet.

Seguindo, através da apresentação da metodologia de análise e registro do processo de mediação na comunidade virtual do curso de Governo Eletrônico da Fundap, é apresentada a generalização da aplicação

desta metodologia para registro de processos de mediação em comunidades virtuais de aprendizagem e de prática.

Concluindo, constam as considerações e observações finais relativas à metodologia apresentada.

A EaD e as comunidades virtuais no âmbito do curso de Governo Eletrônico da Fundap

Conforme apresentado na introdução, o curso de Governo Eletrônico foi criado com base na experiência da Fundap, sendo desenvolvido com apoio no conceito de um ambiente híbrido, constituído por:

- um *espaço tutorial*, com vinte módulos conceituais oferecidos aos participantes;
- uma *comunidade de aprendizagem*, em que, através da colaboração mútua, todos os participantes têm a oportunidade de interagir com o intuito de construir o conhecimento através da aprendizagem; e
- uma *comunidade de prática*, contida e constituída na comunidade de aprendizagem, voltada para o desenvolvimento de projetos relacionados a ações de governo eletrônico, onde equipes de participantes desenvolvem trabalhos práticos.

A parte tutorial do curso, oferecida na abordagem “*broadcast*”, é composta de vinte módulos pedagogicamente estruturados, com atividades essenciais denominadas conteúdo, tema, exercícios, apontamentos, casos práticos, indicações para pesquisa complementar e de apoio e apostila para consulta e/ou impressão. Além dessas atividades essenciais são oferecidas as seguintes atividades complementares: midiateca, fale conosco, glossário e ajuda.

O acesso do participante ao seu tutorial é permitido durante o período de duração do curso (quatro meses). Além da parte tutorial do curso, é oferecido o acesso à comunidade virtual de aprendizagem, caracterizada por ser um espaço de aprendizagem que favorece tanto a interação entre participantes e formadores⁴ quanto a aprendizagem e a construção do conhecimento conforme a abordagem do “estar junto virtual”, visando viabilizar a discussão dos conteúdos dos vinte módulos do curso, solucionar problemas cotidianos dos participantes e desenvolver projetos com aplicação no âmbito da administração pública.

Num diálogo com Almeida (2003) acerca das três abordagens da EaD mediada por computador e internet, observamos que, após sintetizar esses conceitos, a autora alerta para a importância do papel do professor no sentido de estimular o aluno para que, ao utilizar as TIC como facilitador da aprendizagem a distância, ele esteja realmente motivado a organizar seu tempo e espaço para garantir a efetiva construção do conhecimento.

⁴ No curso de Governo Eletrônico da Fundap, os formadores são caracterizados como:

- Mediadores técnicos: têm um perfil de larga experiência sobre os fóruns em que atuam; são os responsáveis pela mediação relacionada diretamente com o conteúdo programático, atuando diretamente nos fóruns técnicos da comunidade de aprendizagem;
- Mediadores pedagógicos: são os responsáveis pela inclusão dos participantes na comunidade, fazendo a recepção dos novos participantes, bem como sua integração; esclarecem dúvidas e tranquilizam os que estão chegando e os veteranos que apresentarem necessidade de orientação sobre questões que não sejam especificamente técnicas; e
- Mediador estagiário: são estudantes que exercem o papel de mediador pedagógico, sob sua supervisão.

Porém, é preciso compreender que não basta colocar os alunos em ambientes digitais para que ocorram interações significativas em torno de temáticas coerentes com as intenções da atividade em realização, nem tampouco pode-se admitir que o acesso a hipertextos e recursos hipermediáticos dê conta da complexidade dos processos educacionais. Utilizar as TIC como suporte à EaD apenas para pôr o aluno diante de informações, problemas e objetos de conhecimento pode não ser suficiente para envolvê-lo e despertar nele tal motivação para a aprendizagem levando-o a criar procedimentos pessoais que lhe permitam organizar o próprio tempo para estudos e participação nas atividades, independente do horário ou local em que esteja. (Almeida, 2003, p. 330)

É necessário, portanto, enfatizar a importância da atuação do formador no contexto da EaD mediada por computador e internet, que tem como uma das suas principais funções manter-se ao lado do aluno, motivando-o e estimulando-o a participar, colaborando para a construção do seu conhecimento e o dos demais participantes. Sobre a importância do papel do formador, vale atentar para o seguinte diálogo com Valente (1999, p. 18):

[...] o papel do professor deixa de ser o de "entregador" da informação, para ser o de facilitador do processo de aprendizagem. O aluno deixa de ser passivo, de ser o receptáculo das informações, para ser ativo aprendiz, construtor do seu conhecimento. Portanto, a ênfase da educação deixa de ser a memorização da informação transmitida pelo professor e passa a ser a construção do conhecimento realizada pelo aluno de maneira significativa, sendo o professor o facilitador desse processo de construção.

Assim, a interação professor-aluno nesse ambiente é fundamental para que a aprendizagem aconteça através da construção do conhecimento. Masetto (2003, p. 48) explica a importância dessa interação para o sucesso do processo de aprendizagem, afirmando que

[...] interação professor-aluno, tanto individualmente quanto com o grupo, se destaca como fundamental no processo de aprendizagem e se manifesta na atitude de mediação pedagógica por parte do professor, na atitude de parceria e co-responsabilidade pelo processo de aprendizagem entre aluno e professor e na aceitação de uma relação entre adultos assumida entre professor e aluno.

A atitude de mediação pedagógica citada por Masetto presume a atuação do professor como facilitador da aprendizagem nesse processo de construção do conhecimento, conforme afirmado por Valente (1999), uma vez que a aprendizagem se concretiza à medida que professores e alunos estabelecem uma relação de parceria com responsabilidade. A mediação pedagógica, atitude fomentadora das boas relações no processo de ensino-aprendizagem, é definida por Masetto (2003, p. 48) como "a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem".

Nesse processo de mediação pedagógica, foi enfatizado o papel do professor como elemento motivador para a aprendizagem. Considerando a

mediação pedagógica em cursos a distância suportados por meios tecnológicos, Masetto (2000) afirma que esse processo deve estar centrado no aluno e, uma vez que o professor que se propõe ser um mediador pedagógico, deverá desenvolver as seguintes características:

- assumir que o aluno é o centro do processo de ensino, voltando-se para sua aprendizagem;
- atuar em ações conjuntas com o aluno;
- atuar em parceria com o aluno, reforçando o senso de coresponsabilidade em todas as atividades do curso;
- ser competente em sua área de conhecimento, demonstrando domínio nessa área;
- ser criativo na condução das soluções para as situações novas e inesperadas;
- disponibilizar-se para o diálogo permanente;
- considerar as condições pessoais e sentimentos, respeitando a subjetividade e individualidade;
- cuidar da sua forma de comunicação e expressão, focando sempre a aprendizagem.

Temos que considerar a importância do aluno quando da ocorrência das interações aluno-aluno sem a participação direta do professor, quando estes são participantes de um curso a distância mediado por computador e internet. A atuação do aluno como mediador da aprendizagem junto aos próprios colegas do curso, atuando como elemento motivador e facilitador no processo da aprendizagem, torna-o co-autor no processo de construção do conhecimento e traduz-se em estímulo para a continuidade da sua participação no curso, conforme mostra Behrens (2000, p. 82):

A mediação pedagógica enfrenta o desafio de criar situações que propiciem a presença virtual por meio de acompanhamentos, interações e orientações que aproximam professores e alunos, fazendo com que os alunos assumam o papel de mediadores dos próprios colegas e desenvolvendo a auto-aprendizagem e interaprendizagem.

Reforçando a possibilidade de o aluno participante de uma comunidade virtual assumir o papel de mediador pedagógico, Moraes (2002) afirma que a mediação pedagógica não está centrada unicamente no professor, pois o aluno tem o mesmo grau de importância nesse processo, já que todos os participantes da comunidade de aprendizagem são co-autores e co-produtores nesse ambiente virtual.

A importância da interação entre alunos é reforçada por Masetto (2003, p. 55), que afirma: “conhecemos muitos alunos que apresentam dificuldade de aprender com seus professores e acabam aprendendo com as explicações de seus colegas”.

Assim, a EaD mediada por computador e internet, favorece a aprendizagem e a interaprendizagem quando estimula e oferece recursos para interar alunos e professores por meio da prática da mediação

pedagógica nos ambientes de interação. Essa prática é fundamental para criar as comunidades virtuais de aprendizagem mediante o estímulo do aluno para atuar como co-autor desse processo de construção do conhecimento.

No curso de Governo Eletrônico da Fundap, as interações na comunidade de aprendizagem visam à aprendizagem contínua através da construção do conhecimento, em que participantes, mediadores técnicos e mediadores pedagógicos transformam-se em co-autores e co-produtores do que se produz nesse ambiente. A presença de mediadores pedagógicos e técnicos nessa comunidade é necessária, já que eles exercem as funções de provocar, motivar e estimular as colaborações de forma estruturada e organizada, para que as informações ali presentes possam ajudar os participantes a construir novos conhecimentos, caracterizando a aprendizagem.

Os mediadores técnicos são os especialistas que, segundo Tavares-Silva e Zahed-Coelho (2003), conhecem o conteúdo programático do curso, mas, embora nessa condição, devem aparecer na comunidade de aprendizagem em posição de igualdade ante todos os participantes, pois todos detêm conhecimentos específicos e relevantes.

Os mediadores pedagógicos são os responsáveis pelo processo de mediação pedagógica, que, segundo Masetto (2000, p. 144), representa

[...] a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor ou com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele.

No curso de Governo Eletrônico da Fundap, diferentemente dos mediadores técnicos, os mediadores pedagógicos não precisam ser conhecedores do conteúdo relativo ao programa discutido nos fóruns. Suas atribuições referem-se à recepção e integração dos novos participantes, esclarecendo dúvidas e tranquilizando-os quanto ao ambiente da comunidade e do curso. Além disso, orientam os alunos veteranos quando estes demonstram necessidade de esclarecimentos sobre questões não especificamente técnicas. Segundo Tavares-Silva (2003), os mediadores pedagógicos devem estar preocupados em resgatar a funcionalidade da emoção como condição capaz de proporcionar circunstâncias adequadas aos anseios e desejos dos aprendizes, tornando o ambiente da comunidade adaptável ao participante.

Todos esses atores da comunidade estão em posição de igualdade, fazendo com que os mediadores não sejam detentores da informação e únicos responsáveis pelo processo de aprendizagem. Nessa comunidade, a experiência, os conhecimentos específicos, as diferentes informações e as diferentes histórias de vida de cada participante fazem com que, através das interações, a aprendizagem aconteça, propiciando a construção de conhecimento e o desenvolvimento de projetos.

A EaD mediada por computador e internet, portanto, propicia recursos e oportunidades para o aprendizado através da colaboração entre os participantes e formadores, capaz de acontecer através das interações.

Quanto maiores as possibilidades de interações entre os atores envolvidos no processo de aprendizagem, melhores são as oportunidades de se aprender por meio da mútua colaboração. A internet facilita a interação entre as pessoas em função das facilidades de comunicação propiciadas por essa rede, que pode acontecer, conforme Almeida (2003, p. 332), na modalidade de comunicação estelar, de muitas pessoas para muitas pessoas, definida como aquela “que pode ocorrer na construção colaborativa de um *site* ou na criação de um grupo virtual, como é o caso das comunidades colaborativas em que todos participam da criação e desenvolvimento da própria comunidade e respectivas produções”.

Na comunidade de aprendizagem do curso de Governo Eletrônico da Fundap, a colaboração entre os participantes se torna o meio para aprender e construir o conhecimento. Essa colaboração é estimulada pelos mediadores técnicos e pedagógicos, que, interagindo com os demais participantes, se tornam agentes incentivadores do diálogo e da reflexão, promovendo a participação ativa de todos nessa comunidade.

Nesse sentido, a internet tem facilitado a constituição de comunidades virtuais, que podem ser direcionadas para fins específicos e, quando aplicadas à educação, propiciar o aprendizado através da colaboração entre os seus participantes. Segundo Turban et al. (2005, p. 441),

[...] uma comunidade é um grupo de pessoas com alguns interesses em comum, que interagem umas com as outras. Uma comunidade virtual (da internet) é uma comunidade em que a interação entre os membros se dá por meio da internet. As comunidades virtuais (ou *on-line*) são análogas às comunidades físicas normais, como vizinhos, clubes ou associações, exceto que essas pessoas não se encontram face a face. Em vez disso, elas se encontram *on-line*.

Assim podemos entender as comunidades de aprendizagem criadas em ambientes virtuais, em que seus participantes utilizam a internet como meio que facilita as interações. As relações estabelecidas podem proporcionar condições para a aprendizagem por meio da colaboração mútua, definindo um processo educacional colaborativo em que a comunicação de todos com todos facilita a construção do conhecimento e a aprendizagem (Almeida, 2003).

Essa comunicação estelar no ambiente virtual acontece na medida em que um participante de uma comunidade alimenta o seu conteúdo com algo novo que possa agregar valor ao conteúdo digital que compõe o ambiente virtual da comunidade. Essa colaboração com a comunidade pode acontecer de diversas maneiras, dependendo da forma de participação do indivíduo no momento da interação, que se pode dar através do encaminhamento de dúvidas, perguntas que desafiam a comunidade, respostas embasadas em posições técnicas, científicas, tácitas ou pessoais, informalidades, etc. Assim, a realidade virtual atua como mídia de comunicação, conforme afirma Lévy (1999, p. 105):

De fato, várias pessoas geograficamente dispersas podem alimentar simultaneamente uma base de dados por meio de gestos e, em retorno, receber dela informações sensoriais. Quando uma das pessoas modifica

o conteúdo da memória digital compartilhada, os outros percebem imediatamente o novo estado do ambiente comum. [...] Esse tipo de comunicação pode servir a jogos, ambientes de aprendizagem ou de trabalho, a prefigurações urbanísticas, a simulações de combate etc. As realidades virtuais compartilhadas, que podem fazer comunicar milhares ou mesmo milhões de pessoas, devem ser consideradas como dispositivos de comunicação "todos-todos", típicos da cibercultura.

A realidade virtual passa, então, a ser a mídia de comunicação para as interações numa comunidade virtual de aprendizagem. No instante em que um participante da comunidade virtual de aprendizagem acessa esse ambiente, ele atualiza seu conteúdo e, mediante estímulos próprios ou da comunidade, pode alterar o estado do conteúdo virtual, colaborando com perguntas, respostas, afirmações – que podem ser formais ou informais. É dessa forma que uma comunidade de aprendizagem é capaz de manter-se viva, representando uma rede de comunicação e interação na busca por informações que propiciem construir o conhecimento, além de conceber um novo formato de relação entre tempo e espaço, propiciando novas formas de estar junto, conforme Zahed-Coelho (2005).

Porém, não bastam as facilidades tecnológicas para constituir comunidades de aprendizagens. Segundo Belloni (2001, p. 17),

[...] as tecnologias são mais do que meras ferramentas a serviço do ser humano. Ao interferir nos modos de perceber o mundo, de se expressar sobre ele e de transformá-lo, estas técnicas modificam o próprio ser humano em direções desconhecidas e talvez perigosas para a humanidade.

A tecnologia (mais especificamente a internet) traz facilidades para constituir comunidades, estimula e facilita as intensas interações e, por outro lado, propicia condições para o acesso livre, flexível e descontrolado, exigindo a organização e estruturação do ambiente da comunidade de aprendizagem para que ele realmente propicie os efeitos desejados em termos educativos, ou seja, construir conhecimento através da colaboração entre os participantes. Zahed-Coelho (2005, p. 61) complementa esse comentário, afirmando que

[...] para que a aprendizagem se desenvolva, esse aparente caos da internet precisa ser compartimentado e devidamente organizado e estruturado com vistas em um processo compartilhado de construção do conhecimento, em que o imenso volume de informações disponíveis possa ser instrumento para a interação entre as pessoas, como fator facilitador do processo de aprendizagem on-line.

Torna-se necessário e fundamental, portanto, criar um ambiente estruturado e organizado para constituir a comunidade da aprendizagem, possibilitando criar fóruns específicos para discussões dos diversos temas que sejam de interesse comum aos participantes dessa comunidade.

A comunidade de aprendizagem estruturada em fóruns temáticos pode ser organizada e orientada pelos mediadores, propiciando aos participantes condições adequadas para desenvolver sua aprendizagem.

O espaço virtual da comunidade de aprendizagem do curso de Governo Eletrônico da Fundap é dado no ambiente de interação assíncrona estabelecido no *software* livre SNITZ,⁵ em que são constituídos fóruns de discussão onde os mediadores propõem temas em torno dos quais ocorrerão as interações. Os participantes não podem criar fóruns nem temas dentro da comunidade, mas fazer sugestões para análise e decisão por parte dos mediadores sobre a sua criação. As colaborações dos participantes e mediadores na comunidade são realizadas através do encaminhamento de mensagens, acessando temas dos fóruns de discussão. Esses fóruns são classificados em:

- *Fóruns informais*: a comunidade recepciona os novos participantes e os mediadores pedagógicos se encarregam de orientar os participantes sobre o modelo de aprendizagem, no sentido de maximizar a eficácia do participante nesse ambiente de aprendizagem. Segundo Tavares-Silva, Zahed-Coelho e Valente (2005, p. 167), os fóruns informais “criam espaços para ambientar o participante à ferramenta de navegação e para criar laços afetivos de solidariedade, amizade e respeito entre os participantes”;
- *Fóruns técnicos*: a comunidade estuda, de forma colaborativa, a teoria dos módulos de conteúdo do curso. De acordo com Tavares-Silva, Zahed-Coelho e Valente (2005), esses fóruns “destinam-se ao debate estrito ao conteúdo programático abordado no curso”.

Em cada fórum nessa comunidade de aprendizagem são propostos temas que se constituem tópicos para debate criados continuamente pelos mediadores técnicos e mediadores pedagógicos diante da identificação das necessidades de interação para discussão do conteúdo programático do curso.

Para que a mediação pedagógica se torne, então, instrumento capaz de orientar os participantes de uma comunidade de aprendizagem com vista a torná-la um ambiente virtual propício para sua finalidade, os mediadores deverão agir, segundo Masetto (2003, p. 49), em conformidade com as seguintes características:

[...] dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento; trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; auxiliar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento quando o aprendiz não consegue se conduzir sozinho; garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações-problemas e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos; colaborar para estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido e novos conceitos, fazendo a ponte com outras situações análogas; colocar o aprendiz frente a frente com questões éticas, sociais, profissionais, conflituosas, por vezes; colaborar para desenvolver crítica com relação à quantidade e validade das informações obtidas; cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para aprendizagem e não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado; colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos, seja por intermédio de meios convencionais, seja mediante novas tecnologias.

⁵ Disponível para *download* em <http://forum.snitz.com>. Acesso em: 11/7/2007.

Os participantes do curso de Governo Eletrônico, durante suas colaborações e interações na comunidade de aprendizagem, têm a oportunidade de constituir um grupo com no máximo dez elementos, para desenvolver um trabalho prático na comunidade de prática. A comunidade de prática é um espaço integrante da comunidade de aprendizagem, em que os participantes, organizados em grupos, desenvolvem projetos de novos serviços públicos eletrônicos. A comunidade virtual de prática, também considerada integrante da comunidade virtual de aprendizagem, tem como tônica a cooperação entre os participantes, visando desenvolver aplicações práticas que refletem o seu aprendizado. Nesse sentido, Mengalli (2006) afirma que a comunidade de prática é o agrupamento de pessoas que se comprometem com a agregação das melhores práticas, através da necessidade de resolver problemas comuns, tornando-o uma comunidade que aprende. Portanto, a comunidade de prática é uma comunidade cujos participantes aprendem à medida que cooperam entre si para o desenvolvimento de um projeto ou trabalho prático.

No contexto do curso de Governo Eletrônico, um participante, denominado coordenador, que é o autor do projeto, deve submeter a sua proposta para aprovação junto à coordenação do curso. Uma vez aprovado, o coordenador desse trabalho prático deve inserir a informação sobre seu projeto na comunidade de aprendizagem num fórum denominado "Discutindo a Comunidade de Prática", convocando os participantes interessados em colaborar e cooperar com seu desenvolvimento para que se pronunciem a respeito de seu interesse. A manifestação dos interessados se faz através do "Fale Conosco", um fórum observado por estagiários mediadores pedagógicos que acompanham e orientam a formação do grupo. Quando o grupo é constituído, cada participante integrado ao grupo para o desenvolvimento do trabalho prático recebe um código e uma senha de acesso ao ambiente Teleduc,⁶ uma plataforma desenvolvida pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (Nied) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Trata-se de uma ferramenta tecnológica que permite desenvolver cursos a distância mediados por computador e internet de acordo com a abordagem do "estar junto virtual", segundo Valente (2006).

Nesse ambiente, cada participante terá acesso ao fórum correspondente ao seu grupo, em que serão trocadas mensagens relativas aos assuntos de interesse do grupo, para que o projeto seja constituído. Além dessa ferramenta, os grupos terão a possibilidade de armazenar os textos produzidos em um portfólio, e poderão ser agendadas reuniões a distância, entre outras possibilidades de interação, como através de *chat*, por exemplo.

Portanto, a comunidade de prática é um espaço virtual em que grupos de participantes constituídos a partir de interações na comunidade de aprendizagem descobriram ter interesse comum no desenvolvimento de determinados projetos relacionados ao tema governo eletrônico. Cada projeto, para esse curso, também denominado de trabalho prático, cuja comunidade de prática dá subsídios para o desenvolvimento, tem o objetivo de tornar-se proposta de ação de governo eletrônico, considerando-se a política vigente no governo do Estado de São Paulo.

⁶ Para mais informações sobre a plataforma Teleduc, consulte: <http://teleduc.nied.unicamp.br> – Acessado em: 11/7/2007.

A partir de então, as interações para o desenvolvimento do trabalho prático são viabilizadas pela plataforma Teleduc, na qual os participantes do grupo terão acesso às ferramentas que possibilitam e facilitam as interações. Para que os trabalhos se desenvolvam nesse ambiente, é necessário que todos os participantes estejam altamente envolvidos e comprometidos com o projeto, exigindo esforço coordenado dos participantes. Nesse sentido, o papel do coordenador do grupo de trabalho é fundamental para direcionar as ações através da divisão das tarefas, e cada participante deve tomar iniciativas no sentido de resolver os problemas que venham a surgir, colaborando com os colegas na busca da construção do conhecimento e do desenvolvimento do projeto coletivo.

A certificação no curso de Governo Eletrônico é facultativa. O participante que optar pela certificação final deve realizar um trabalho prático na comunidade de prática ou participar ativamente e de forma colaborativa na comunidade de aprendizagem do curso, enviando, no mínimo, cinquenta mensagens nos fóruns técnicos durante os quatro meses de duração do curso.

Numa comunidade de aprendizagem virtual, como a do curso de Governo Eletrônico da Fundap, as interações entre os participantes e mediadores tornam-se possíveis através de uma interface virtual (Figura 1). Segundo Palloff e Pratt (2002), para que seja a melhor em cada instante em que for atualizada uma interação, essa interface deve estar apoiada nos seguintes conceitos: honestidade, correspondência, pertinência, respeito, franqueza e autonomia.

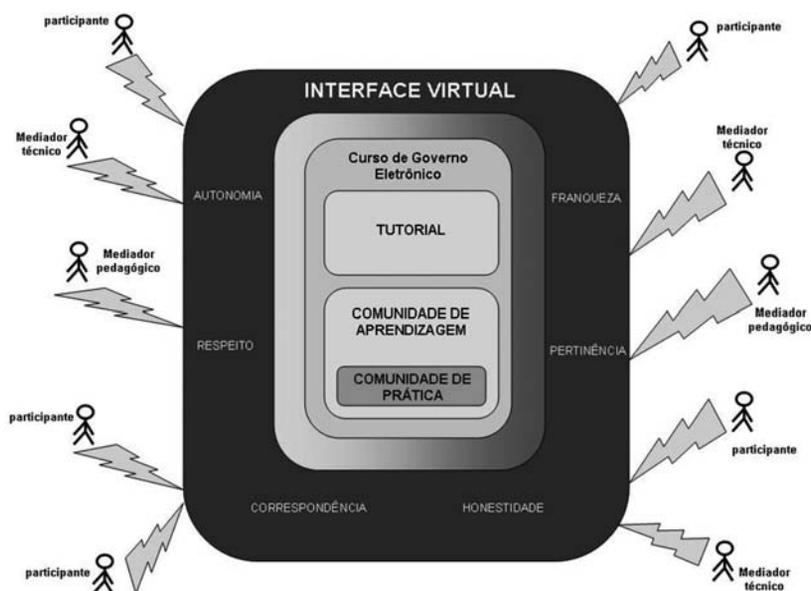


Figura 1 – Interface virtual do curso de Governo Eletrônico da Fundap

Segundo essas autoras, os participantes de uma comunidade virtual de aprendizagem devem saber trabalhar em conjunto, colaborando com

os demais colegas com suas experiências de vida, sendo capazes de relacioná-las com os conteúdos em estudo. Ainda segundo elas, os participantes devem ser capazes de respeitar os colegas, sabendo fazer e receber comentários, estabelecendo relação de confiança mútua.

Os conceitos que definem as características de uma interface virtual que garanta as condições para existência e manutenção de uma comunidade virtual podem ser explicados segundo as definições de Palloff e Pratt (2002):

- *Honestidade*: garante a sensação de segurança e de confiança aos participantes da comunidade virtual de aprendizagem;
- *Correspondência*: garante que as necessidades e interesses dos participantes serão atendidos pela comunidade através das colaborações;
- *Pertinência*: garante o relacionamento do conteúdo do curso à experiência de vida dos participantes;
- *Respeito*: garante o bom relacionamento entre os participantes no tocante aos agradecimentos, ao sigilo, à produção de comentários construtivos, ao tratamento igualitário e em conformidade aos padrões sociais de educação e boas maneiras;
- *Franqueza*: altamente relacionada com a honestidade e o respeito, garante a liberdade para compartilhar pensamentos e sentimentos sem medo das respostas que receberão; e
- *Autonomia*: garante a liberdade de colaboração igualitária dos participantes, transformando-os em co-autores do seu processo de aprendizagem.

As autoras afirmam que, sem a presença de qualquer um desses conceitos na interface virtual de uma comunidade de aprendizagem, esta poderá ter problemas na sua formação e na sua continuidade, chegando mesmo a não se constituir.

Para a garantia da qualidade da interface virtual de uma comunidade de aprendizagem, é necessária a atuação responsável por parte dos participantes. Portanto, todos os participantes de uma comunidade virtual têm grande responsabilidade quanto a constituir e manter a comunidade como elemento ativo que favorece a aprendizagem e a produção intelectual.

Conforme Palloff e Pratt (2004), o aluno virtual, denominado participante no curso de Governo Eletrônico, tem as seguintes responsabilidades no processo de constituição da comunidade virtual:

- abertura: apresentar-se informalmente;
- flexibilidade: ter vontade de continuar colaborando com o grupo, sentindo-se co-autor no processo de aprendizagem;
- honestidade: estar aberto para compartilhar pensamentos e dificuldades;
- desejo de assumir responsabilidade pela formação da comunidade; e
- desejo de trabalhar em conjunto (colaborativamente).

Descrição da metodologia

A metodologia aqui apresentada e proposta para análise e registro de processos de mediação em comunidades virtuais está baseada na análise qualitativa das interações e diálogos⁷ entre os atores⁸ nelas envolvidos. Essa metodologia foi aplicada para análise do processo de construção de um projeto coletivo na comunidade de prática do curso de Governo Eletrônico da Fundap, oferecido na modalidade a distância, mediado por computador e internet, no sentido de fazer uma descrição analítico-sintética do processo de construção desse projeto, levantando suas características à luz de uma discussão teórica de embasamento conforme apresentado por Gozzi (2006).

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa em educação, recorremos a um diálogo com Rampazzo (2004, p. 58), onde afirma que ela “busca uma compreensão particular daquilo que estuda: o foco da sua atenção é centralizado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados”.

Segundo Sautu et al. (2005) o método de pesquisa qualitativa deve ser aplicado quando existem vários fatores que exercem influência mútua num processo interativo e flexível e exigem análise profunda e detalhada em relação ao contexto.

Dialogando com Turato (2003), observamos que o método qualitativo de pesquisa se caracteriza por apoiar o objeto de estudo em fenômenos humanos apreendidos, em que o pesquisador utiliza seus sentidos como instrumento para pesquisar sujeitos individualmente eleitos – que podem constituir grupos pequenos –, analisa os conteúdos categorizados por relevância teórica e repetição e interpreta essa análise simultaneamente à apresentação dos resultados para alcançar a revisão de conceitos e pressupostos que permitirão uma confrontação.

Portanto, o método qualitativo tornou-se adequado à metodologia desenvolvida na pesquisa de Gozzi (2006) e aqui apresentada, visto que o fenômeno estudado envolveu as interações entre um grupo de participantes da comunidade de aprendizagem do curso de Governo Eletrônico da Fundap. Esses participantes constituíram o foco específico para análise desde quando iniciaram a formação de uma comunidade de prática para desenvolver um projeto como parte integrante das atividades previstas no curso. O fenômeno estudado foi o processo de construção do projeto desse grupo na comunidade virtual. Genericamente, o fenômeno a ser estudado em comunidades virtuais relacionadas a cursos a distância mediados por computador e internet pode estar relacionado aos diversos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nos ambientes desses cursos.

Identificado o fenômeno a ser analisado, torna-se importante focalizar o objeto de pesquisa e justificar a escolha do melhor recorte a ser analisado qualitativamente, o qual será definido como objeto de estudo. No caso utilizado como exemplo para a apresentação desta metodologia foi definido como objeto de estudo um grupo⁹ que desenvolveu um projeto coletivo na comunidade virtual de prática do curso de Governo Eletrônico da Fundap.

⁷ Neste trabalho, as interações e diálogos nas comunidades virtuais são denominados colaborações.

⁸ Participantes e mediadores.

⁹ Esse grupo, constituído na comunidade virtual de aprendizagem do curso de Governo Eletrônico da Fundap, foi denominado “Grupo 4”, tendo desenvolvido, no período de um ano, o projeto *Transparência entre governo e cidadão: edição pública de atos oficiais do governo*, como parte integrante deste curso. Mais informações sobre este projeto podem ser obtidas em http://www.governoemrede.sp.gov.br/ead/egov/boasideias/boas_ideias_sem_login.htm/. Acessado em: 11/7/2007.

Nesse sentido, Gatti (2005, p. 7) ensina que,

[...] no âmbito das abordagens qualitativas em pesquisa social, a técnica do grupo focal vem sendo cada vez mais utilizada. Em geral, podemos caracterizar essa técnica como derivada das diferentes formas de trabalho com grupos, amplamente desenvolvidas na psicologia social.

Esse grupo foi escolhido como objeto de pesquisa porque possibilitava uma diversidade qualitativa importante para a análise do problema da pesquisa que estava sendo realizada por Gozzi (2006), levando-se em conta que essa técnica deve relacionar-se de modo estreito com seu escopo geral, pois, conforme Gatti (2005, p. 8), o grupo focal,

[...] como meio de pesquisa, tem de estar integrado ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e às pretendidas. Ele é um bom instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências sociais e humanas, mas a escolha de seu uso tem de ser criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa.

Gatti (2005, p. 11) discute a importância da pesquisa com grupo focal, afirmando que “a pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de idéias compartilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros”.

Neste momento, torna-se importante identificar os participantes da comunidade, os atores envolvidos no processo que será descrito. No exemplo do curso de Governo Eletrônico, os nove participantes do grupo selecionado foram identificados como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9, sendo P1 o coordenador do grupo. Além disso, outros atores atuaram neste processo, tendo sido identificados como ME (mediador estagiário), MP (mediador pedagógico) e MT (mediador técnico).

O grupo a ser analisado ou avaliado pode ser composto pelos integrantes de uma turma de um curso ou, quando houver sua divisão em grupos para o desenvolvimento de atividades durante o curso, por parte dessa turma.

Escolhido o grupo a ser pesquisado, torna-se necessário definir os procedimentos de coleta de dados que possam ser úteis e relevantes para a obtenção dos resultados adequados ao acompanhamento desse processo durante o período em que ele acontece. Esses dados referem-se às mensagens postadas na comunidade virtual a ser analisada – no nosso exemplo, as comunidades virtuais de aprendizagem e de prática do curso de Governo Eletrônico –, desde a divulgação do projeto para formação do grupo até o encaminhamento do projeto final à direção do curso.

Neste caso, os dados coletados referentes aos conteúdos das mensagens trocadas entre os participantes nestas comunidades virtuais permitiram fazer uma análise qualitativa das mensagens, com o intuito de identificar as ações importantes para o processo de construção do projeto do Grupo 4 no curso. Portanto, a etapa metodológica seguinte refere-se à análise qualitativa dos dados coletados na comunidade virtual,

objetivando identificar as ações características da mediação pedagógica, conforme discutido no capítulo anterior.

Entendemos ação como *a atitude relevante para o processo em análise, presente no ambiente virtual do curso, capaz de modificar o estado de um participante, do grupo ou da comunidade em relação ao seu processo de mediação, em dois instantes diferentes*. A Figura 2 exemplifica.

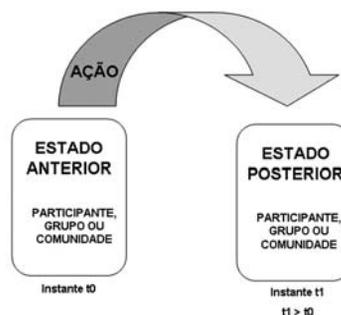


Figura 2 – Representação gráfica do conceito de ação

Uma ação pode ser identificada e definida por uma atitude individual ou por um conjunto de atitudes individuais, com caráter coletivo. As ações relevantes para caracterizar o processo de mediação em uma comunidade virtual devem ser identificadas nas mensagens individuais postadas ou em conjuntos dessas mensagens, as quais definem episódios desencadeados pelas interações dos participantes da comunidade virtual do curso em análise.

Definimos episódio como *todo o conjunto de interações, de tamanho variável, que representa uma ação com começo, meio e fim, impossível de ser caracterizado pela contribuição individual das mensagens de forma isolada ou descontextualizada*.

No exemplo abaixo, extraído de Gozzi (2006), referente à análise do processo do curso de Governo Eletrônico da Fundap, podemos observar a ação individual associada à mensagem postada na comunidade virtual de prática deste curso.

M25 – Ação: Propondo praticidade

Mensagem do Fórum *Grupo 4*

Título	Autor	Data
Re: Sobre as sugestões.	P6	31/08/2005, 13:31:46

Mensagem

colegas... tenho uma sugestão importante... e desde já peço desculpas... mas eu proponho que deixemos a filosofia um pouco de lado e vamos ser mais práticos? vamos colocar mãos à obra?

Essa ação individual torna-se importante quando consideramos as características da mediação pedagógica, pois, conforme citado por Masetto

(2003), ela representa a proposta de um desafio que garante a dinâmica do processo de aprendizagem desencadeado nessa comunidade virtual.

O conjunto de mensagens e episódios capazes de representar uma etapa da construção desse processo é denominado fase do processo.

As fases do processo, em sua totalidade, constituem o processo total desenvolvido na comunidade virtual.

Dessa forma foi possível, portanto, desenhar o processo de construção do projeto coletivo desenvolvido pelo Grupo 4 na comunidade de aprendizagem e de prática do curso de Governo Eletrônico da Fundap, a distância, mediado por computador e internet, levantando suas características em termos de mediação.

A análise dos dados coletados nas comunidades do curso de Governo Eletrônico da Fundap, em que se desencadearam as interações para a construção do projeto do Grupo 4, possibilitou identificar as cinco fases deste processo, como mostra a Figura 3.

1ª Fase	2ª Fase	3ª Fase	4ª Fase	5ª Fase
Construção Inicial do Grupo	Ambi-entação	Definição do escopo do projeto	Desenvolvimento do projeto	Conclusão e apresentação do projeto
15/08 a 22/08/2005	22, 23 e 24/08	23/08 a 04/09/2005	04/09 a 01/11/2005	01/11 a 08/08/2006

Figura 3 – Fases do processo de construção do projeto do Grupo 4 no curso de Governo Eletrônico da Fundap

Cada fase foi determinada mediante a identificação das ações correspondentes às mensagens postadas na comunidade virtual em análise e aos episódios consolidados, sendo delimitada pelo conjunto de mensagens e episódios cujas ações foram capazes de exprimir um resultado concreto para o processo, desencadeando nova necessidade ou sua conclusão (Figura 4).

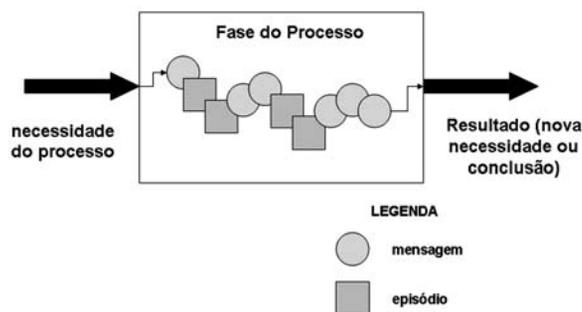


Figura 4 – Conceito de fase do processo

As necessidades demandadas para cada fase desse processo surgiram na comunidade virtual, durante a interação dos componentes do Grupo 4, voltadas para a construção de seu projeto. A definição das necessidades

e resultados que delimitaram cada uma das fases estão representadas no diagrama esquemático que compõe a Figura 5.

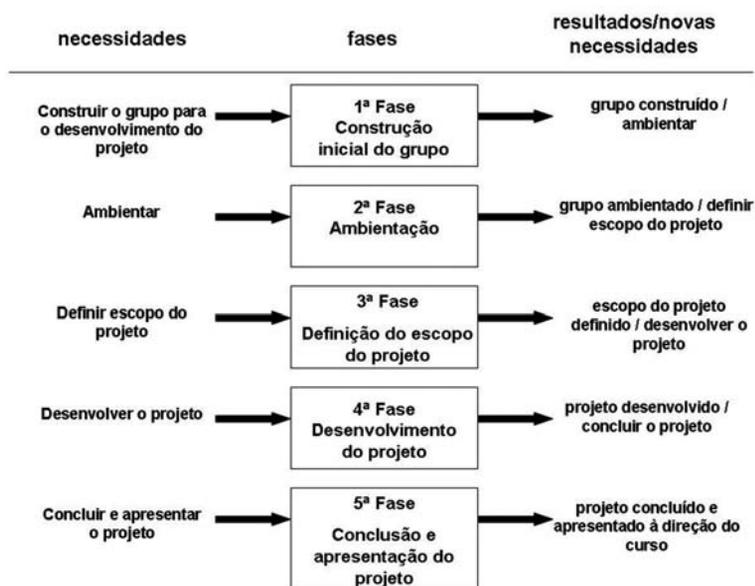


Figura 5 – Identificação das fases do processo de construção do projeto do Grupo 4

Portanto, genericamente, de posse dos dados coletados, deve-se proceder a sua análise para identificação das ações – individuais ou coletivas. Identificadas as ações, torna-se possível encontrar também as fases de desenvolvimento da comunidade virtual em análise, conforme o método acima demonstrado.

Definidas as fases do processo, compostas pelas ações representadas pelas mensagens individuais e pelos episódios identificados anteriormente, torna-se possível registrar cada fase do processo em um diagrama capaz de representar, de modo sintético, o fluxo deste processo. Foi necessário, então, construir um diagrama que consolidasse informações acerca dos atores participantes do processo em estudo, incluindo suas participações, bem como as ações que desencadearam esse processo, permitindo identificar suas características relativas à individualidade, coletividade e direcionamento. Foi construído, então, o diagrama denominado “fluxo de raias”, que, analogamente às divisões de uma piscina olímpica, atribui uma raia para cada ator que participa do processo que está sendo descrito. Nessas raias são demonstradas, com símbolos específicos, as ações em que cada ator participou, em ordem cronológica de acontecimento. Para essa representação, torna-se necessário numerar as ações individuais e os episódios, visando ordenar o fluxo e permitir a busca de detalhes acerca das suas composições e conteúdos, bem como a eleição de símbolos. A simbologia adotada para o desenho do processo de construção do projeto do Grupo 4 no curso de Governo Eletrônico da Fundap está demonstrada na legenda representada na Figura 6.

LEGENDA

-  **dd/mm** Informação à comunidade sobre a inscrição do participante no grupo 4, indicado pela data em que foi mencionado na respectiva mensagem ao qual esse evento está associado.
-  Mensagem encaminhada pelo participante no fórum, que representa uma ação de forma isolada, não estando associada a um episódio. O número referencia a mensagem em ordem cronológica, crescente e sequencial.
-  Indicador de recebimento de mensagem encaminhada conforme indicado pela seta.
-  Episódio – conjunto de interações de tamanho variável, que representa uma ação, com começo, meio e fim, impossível de ser caracterizado pela contribuição individual das mensagens de forma isolada. "X" representa o número que referencia o episódio em ordem cronológica, crescente e sequencial.
-  Indicador da colaboração do participante para a composição do episódio ao qual o símbolo se referencia.
-  Indicador de desvinculação do participante do grupo 4.
-  **MT** Mediador técnico.
-  **ME** Mediador estagiário.
-  **MP** Mediador pedagógico.
-  **PX** Participante – "X" representa o número que identifica cada um dos participantes do grupo 4.

Figura 6 – Legenda para desenho do processo da construção do projeto do Grupo 4 no curso de Governo Eletrônico da Fundap

Essa representação pode ser generalizada para o desenho de processos de mediação em comunidades virtuais de aprendizagem e de prática vinculados a cursos a distância mediados por computador e internet.

A característica de mediação pedagógica associada a cada uma das mensagens individuais e episódios foi representada por cores diferenciadas, conforme indicado na legenda representada na Figura 7.

- | Ações dos episódios – 4ª Fase: | Ações das mensagens – 4ª Fase: |
|--|---|
|  Construindo o projeto |  Opinando sobre a síntese |
|  Pesquisando |  Colaborando com síntese |
|  Propondo estratégia de comunicação |  Identificando a construção do produto final |
|  Discutindo o objetivo |  Justificando dificuldade de participação |
|  Incentivando o questionamento e o esclarecimento |  Propondo preparação do texto final |
|  Discutindo tecnicamente |  Organizando a redação final e comunicando desligamentos |
|  Pesquisando |  Organizando texto e propondo atividade |
|  Organizando e distribuindo tarefas | |
|  Organizando procedimentos | |
|  Escrevendo o texto | |
|  Fazendo síntese do projeto | |
|  Distribuindo tarefas | |
|  Ajustando ao ambiente | |
|  Pesquisando | |
|  Elaborando cronograma do projeto | |
|  Sintetizando o projeto | |
|  Propondo texto final | |
|  Redigindo resumo executivo | |

Figura 7 – Legenda para identificação das características de mediação pedagógica nas mensagens e episódios da fase 4 do processo da construção do projeto do Grupo 4 no curso de Governo Eletrônico da Fundap

Com esse conjunto de símbolos definidos e demonstrados nas legendas referenciadas, foi possível construir o “fluxo de raias” do processo de construção do projeto coletivo do Grupo 4 na comunidade de prática do curso de Governo Eletrônico. A Figura 8 mostra o “fluxo de raias” da fase 4 deste processo pesquisado.

Podemos perceber na parte superior deste fluxo a representação de todos os episódios que compuseram essa fase do processo. Esses episódios são coloridos, conforme a ação que representam, e estão numerados em ordem seqüencial e cronológica. Na lateral esquerda encontra-se a representação dos atores envolvidos no desencadeamento do processo, definindo as “raias” horizontais onde estão representadas suas participações em cada episódio ou a postagem de mensagem individual. As mensagens individuais são representadas por símbolos próprios e dispostas nas raias referentes ao participante que fez a postagem, devidamente coloridas, em conformidade com a representação da característica de mediação pedagógica a elas associadas, e numeradas seqüencialmente.

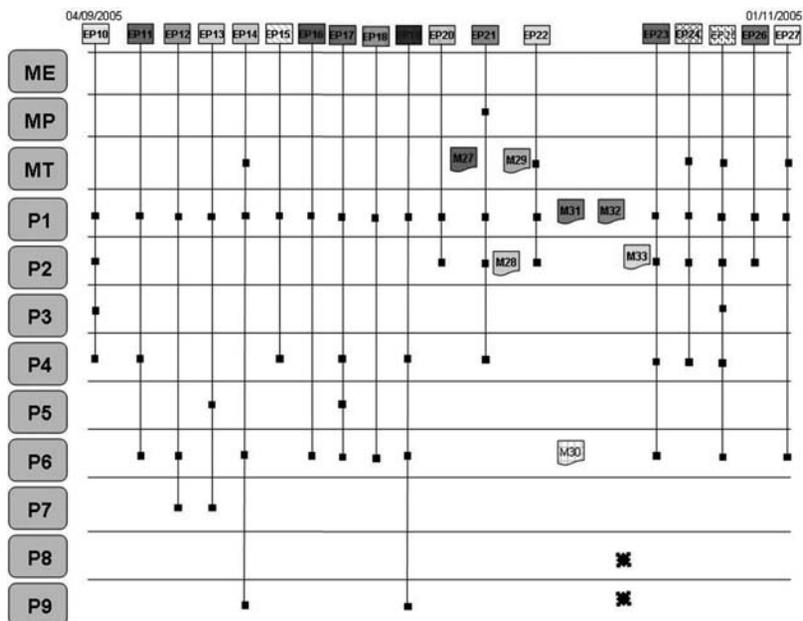


Figura 8 – Representação da 4ª fase do processo de construção do projeto do Grupo 4 desenvolvido na comunidade de prática do curso de Governo Eletrônico da Fundap

Essa visão global do processo possibilita a análise do percurso do grupo para a conquista dos objetivos propostos para a comunidade virtual em estudo. Porém, quando precisamos fazer uma análise mais detalhada de um processo, torna-se necessário obter um detalhamento dos episódios que o compõem. Neste sentido, é importante um registro sintético desses episódios, também utilizando diagramas. O diagrama proposto para este detalhamento é o mesmo “fluxo de raias”, porém com algumas diferenças nos símbolos utilizados. No desenho do processo de construção do

projeto do Grupo 4 no curso de Governo Eletrônico da Fundap, para representar os episódios, foi empregada a simbologia mostrada na Figura 9.

LEGENDA

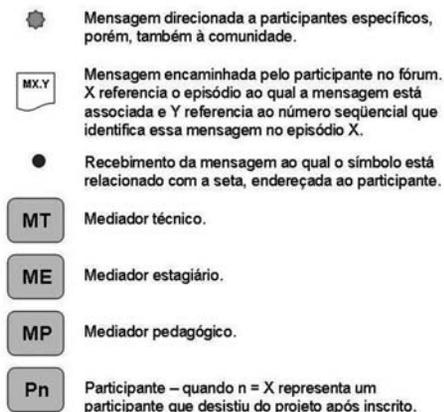
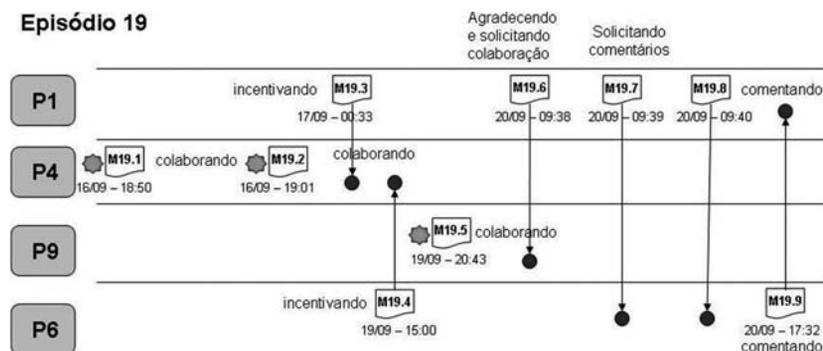


Figura 9 – Legenda para desenho dos episódios que compuseram o processo de construção do projeto do Grupo 4 no curso de Governo Eletrônico da Fundap

Vejam como exemplo, na Figura 10, o episódio 19 da quarta fase do processo de construção do projeto do Grupo 4, que representou a ação “Escrevendo o texto”. No detalhamento, podemos constatar que, desse episódio, participaram P1, P4, P6 e P9.



Ação: Escrevendo o texto

Figura 10 – Episódio 19 do processo de construção do projeto do Grupo 4 no curso de Governo Eletrônico da Fundap

Este “fluxo de raias” nos permite observar que o episódio 19 foi composto de nove mensagens: três direcionadas à comunidade, sem referência a qualquer outro participante, e as demais referenciadas a algum participante, embora todos tivessem oportunidade de enxergá-las e, em função delas, pudessem interagir no ambiente. Essa visão mais detalhada

do episódio torna-se importante para a análise do processo, pois nos permite caracterizar a participação de cada um dos envolvidos nesse subprocesso e entender o episódio em relação ao processo completo.

No desenho do processo de construção do projeto coletivo do Grupo 4 no curso de Governo Eletrônico da Fundap foram identificados 37 episódios e 35 mensagens, que, individualmente, representavam ações características de mediação pedagógica. Todos os episódios foram desenhados e detalhados como apresentado na Figura 10.

Dessa forma, foi possível sintetizar o processo completo em um único “fluxo de raias”, permitindo uma visão global do processo e da participação dos alunos e dos mediadores nessa comunidade virtual.

A visão global do processo de construção do projeto do grupo 4 no curso de Governo Eletrônico da Fundap permitiu a Gozzi (2006) fazer algumas observações importantes, levando em consideração a eficácia do grupo – constatada na conclusão do projeto em, aproximadamente, nove meses, e sua apresentação uma semana antes de completar doze meses do início da sua formação –, bem como identificar características do processo em estudo, considerando os conceitos relativos a mediação pedagógica.

Considerações finais

A metodologia apresentada, quando aplicada na pesquisa do processo de construção do projeto coletivo do Grupo 4 na comunidade virtual do curso de Governo Eletrônico da Fundap, mostrou-se muito eficiente no sentido de possibilitar a análise do processo estudado. Essa eficiência se comprovou pela oportunidade gerada pelo “fluxo de raias” para observação do processo global e observação do detalhamento dos episódios que o compuseram.

O “fluxo de raias” produzido através desta metodologia permite uma visão completa do processo, possibilitando identificar, quantificar e qualificar, através das ações representadas pelos episódios e pelas mensagens, a participação dos alunos durante o período relevante para a análise proposta ou enquanto a comunidade virtual permanecer ativa. É possível verificar, também, os períodos em que foi necessária uma participação mais ativa dos mediadores na comunidade virtual. Essa análise torna-se interessante para o acompanhamento da vida da comunidade, possibilitando a realização de interferências reguladoras no sentido de torná-la mais ativa e produtiva. É um instrumento importante, também, para composição dos processos de avaliação em cursos a distância mediados por computador e internet.

Esse mesmo fluxo, quando aplicado para o desenho de episódios, favorece a identificação de particularidades do processo global, permitindo uma análise qualitativa mais criteriosa de partes do processo ou de subprocessos que o compõem.

Apesar das facilidades e oportunidades ofertadas pelos resultados do desenvolvimento dos “fluxos de raias” através da metodologia aqui

descrita, existe um caminho a percorrer no sentido de facilitar a construção dos diagramas propostos. Para sua construção é necessário acompanhar as mensagens postadas na comunidade que compõem o processo em construção em análise, visando associar as ações correspondentes a cada uma delas e a identificação dos episódios, quando as mensagens não conseguirem representar individualmente uma ação relevante e característica de mediação pedagógica. Além disso, é necessário identificar os atores nessa comunidade virtual, bem como suas atuações como receptores e emissores de mensagens. Com essas informações, a dificuldade de construir os fluxos começa a emergir sem o apoio de um sistema de informação que trate essas informações e construa o “fluxo de raias”, mostrando os atores, suas respectivas raias e a distribuição das mensagens e episódios identificados, organizados cronologicamente e representados através dos símbolos propostos.

O desenvolvimento de um sistema de informações que permita o tratamento adequado do conteúdo de comunidades virtuais de aprendizagem e de prática associadas a cursos a distância mediados por computador e internet viabilizando a construção dos “fluxos de raias” propostos nesta metodologia pode resultar em um componente de negócio passível de ser associado aos sistemas de gerenciamento de ensino e aprendizagem que apóiam e viabilizam a execução destes cursos. Existe, portanto, um desafio aos analistas e desenvolvedores de sistemas de informação interessados nas inovações da EaD mediada por computador e internet.

A proposta de desenvolvimento de um sistema que apóie a construção do desenho deste processo, tornando mais eficiente essa metodologia, reforça a importância do papel do educador no processo de sua aplicação, visto que ele tem as funções fundamentais voltadas para a identificação e produção de informações a serem fornecidas ao sistema que comporá o desenho do processo. Nesse processo, cabe ao educador acompanhar o desenvolvimento de toda a comunidade, identificando as mensagens individuais e os episódios aos quais podem ser associadas ações relevantes para o processo de ensino e aprendizagem e a caracterização destas ações identificadas. Após a construção do desenho do processo, caberá ao educador fazer a sua análise, construindo suas considerações, avaliações e conclusões pertinentes à sua investigação.

O resultado da análise feita por Gozzi (2006) objetivando caracterizar o processo de construção de um projeto coletivo em uma comunidade virtual de prática, onde foi aplicada a metodologia aqui descrita de modo genérico, nos possibilitou observar a importância do papel do mediador pedagógico para a constituição e manutenção da comunidade virtual estudada, bem como a necessidade de se ter uma interface virtual definida com características que garantam excelência de qualidade. Ressaltamos que somente foi possível atingir essas conclusões aplicando o olhar do educador sobre o projeto desenhado e identificado através da aplicação da metodologia descrita.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 2003.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2000.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

GOZZI, Marcelo Pupim. *A construção de um projeto coletivo em uma comunidade virtual de prática*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Mackenzie, São Paulo, 2006.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

_____. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2000.

MENGALLI, Neli Maria. *Conceitualização de comunidade de prática: artigo científico*. Disponível em: <http://www.projeto.org.br/emapbook/map_neli.htm>. Acesso em: 21 set. 2006.

MORAES, M. C. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: MORAES, M. C. (Org.). *Educação a distância: fundamentos e práticas*. Campinas: Nied, 2002. p. 1-25.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2000.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. *O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line*. Tradução de Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMPAZZO, Lino. *Metodologia científica para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. São Paulo: Loyola, 2004.

SAUTU, Ruth et al. *Manual de metodologia: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

SCHUSKEL, Débora et al. *Educação a distância mediada por computador e via internet: módulo 7*. São Paulo: Fundap, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.governoemrede.sp.gov.br/EaD/egov/pdf/Modulo07.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2006.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). *Sociedade da Informação no Brasil: Livro Verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TAVARES-SILVA, T. *Mediação pedagógica, nos ambientes telemáticos, como recurso de expressão das relações interpessoais e da construção do conhecimento*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

TAVARES-SILVA, Tânia; ZAHED-COELHO, Suzanete. *A comunidade virtual de aprendizagem: a experiência da Fundação do Desenvolvimento Administrativo*. São Paulo: Fundap, 2003.

TAVARES-SILVA, T.; ZAHED-COELHO, S.; VALENTE, J. A. A educação baseada no paradigma da produção em massa, de servidores do Estado, via cursos *on-line*, potencializando a capacidade de pensar e criar do aprendiz. In: RICARDO, E. J. (Org.). *Educação corporativa e educação a distância*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2005.

TURATO, Egberto Ribeiro. *Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa: construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes, 2003.

TURBAN, Efraim et al. *Administração de tecnologia da informação: teoria e prática*. Tradução de Daniel Vieira. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

VALENTE, J. A. Educação a distância: uma oportunidade para mudança no ensino. In: MAIA, Carmem (Org.). *EaD.br: educação a distância no Brasil na era da internet*. São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000.

_____. *Diferentes abordagens da Educação a Distância*. Disponível em: <<http://www.proinfo.gov.br/biblioteca>>. Acesso em: 16 maio 2006.

VALENTE, J. A. Formação de professores: diferentes abordagens pedagógicas. In: VALENTE, J. A. (Org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: Unicamp/Nied, 1999.

ZAHED-COELHO, Suzanete. *A construção de um curso a distância on-line para capacitação em massa, com a comunidade virtual de aprendizagem como recurso de interação: uma experiência do governo do Estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Mackenzie, São Paulo, São Paulo, 2005.

Marcelo Pupim Gozzi, doutorando da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), é professor titular do Centro Universitário Nove de Julho (Uninove).

mgozzi@fundap.sp.gov.br

Maria da Graça Nicoletti Mizukami, doutora em Ciências Humanas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), com pós-doutorado na Santa Clara University, Califórnia, EUA, é professora titular da Universidade Federal de São Carlos.

gramizuka@gmail.com

Recebido em 24 de outubro de 2007.

Aprovado em 12 de setembro de 2008.

Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”*

Alda Judith Alves-Mazzotti

Resumo

Em estudo anterior com professoras das séries iniciais do ensino fundamental, verificou-se que o núcleo central das representações sobre sua própria identidade profissional era composto por um único elemento: *dedicação*, um sentido tradicionalmente atribuído pelas professoras ao *ser professor*. A pesquisa focalizada neste artigo buscou compreender como esse sentido é produzido. Foram realizadas 30 entrevistas conversacionais, seguidas de quatro grupos focais, com professoras de 1ª a 4ª série de escolas públicas do Rio de Janeiro. A análise dos resultados sugeriu que a idade das crianças e o tempo de permanência da professora com elas, aliados à carência e ao desamparo a elas atribuído, parecem desempenhar um papel fundamental na produção do sentido de *dedicação*. Esse sentido parece se ancorar nos sentidos associados à maternidade, ao cuidar e proteger.

Palavras-chave: identidade docente; trabalho docente; representações sociais.

* Pesquisa apoiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Abstract

Representation of teachers' work in the first grades: the production of the meaning of "dedication"

In previous study with 1st to 4th grade teachers, it was verified that the nucleus of the representation of their own professional identity was composed by a single element: dedication, a meaning traditionally ascribed to being a teacher. The research focused in this article tried to understand how this meaning was produced. Thirty conversational interviews followed by four focal groups with teachers of public schools in Rio de Janeiro were made. The analysis of the results suggested that children's age and time of permanence of the teacher with them, in addition to the helplessness attributed to them, seem to play a fundamental role in the production of the meaning of dedication. This meaning seems to be anchored in the meanings associated to motherhood, in taking care and protecting.

Keywords: teacher identity; teacher work; social representations.

Introdução

A pesquisa focalizada neste artigo dá continuidade a um estudo anterior sobre a representação social de "ser professor" construída por docentes de 1^a a 4^a série de escolas públicas de ensino fundamental do município do Rio de Janeiro. Nesse estudo adotamos a abordagem estrutural da representação social (Abric, 1994a, 1994b, 1998, 2003), segundo a qual os elementos de uma representação se organizam em torno de um núcleo central (NC) que determina sua significação e sua organização interna e se caracteriza por uma forte resistência à mudança. Os demais elementos correspondem ao chamado sistema periférico (SP), que, por ser mais sensível às características dos sujeitos e do contexto imediato, constitui a parte operatória da representação, funcionando como a interface entre a realidade concreta e o NC.

A identificação da possível estrutura da representação de "ser professor" foi realizada através de um teste de associação de palavras com justificativa, aplicado a 123 professores e tratado por meio do *software* EVOG (Vergèz, 1994). Os resultados sugeriram que o núcleo que coordena os sentidos dessa representação é constituído por um único elemento – *dedicação* –, sentido este tradicionalmente atribuído à função docente e reiteradamente encontrado nas pesquisas sobre o tema.

No entanto, considerando-se a intensa discussão atual sobre a profissionalidade docente e, principalmente, o descontentamento dos

professores com o desinteresse dos alunos e as condições de trabalho encontradas nas escolas (Alves-Mazzotti, 2005, 2006a, 2006b; Tura, 2005), causa uma certa estranheza a longa permanência daquele sentido.

Assim, a pesquisa de que trata o presente artigo buscou compreender, por meio da investigação dos processos de objetivação e ancoragem, tal como descritos por Moscovici (1978, 2003) e Jodelet (1993, 2001), como se forma e se mantém esse sentido do "ser professor". Esta perspectiva teórica, conhecida como abordagem processual das representações sociais, enfatiza a importância de tratá-las não apenas como produtos do pensamento social, mas também como processos, tentando compreender como as representações são produzidas e mantidas. Com esta preocupação, procuramos identificar indícios de informações, valores, modelos, contextos e interações que parecem contribuir para a produção do sentido de *dedicação*.

Cabe assinalar que nada impede que se complemente a identificação da estrutura, proposta por Abric, com o estudo dos processos geradores das representações na perspectiva processual de Moscovici, uma vez que o próprio Abric (1994a) reconhece o trabalho inaugural deste autor como a "*grand théorie*" que estabeleceu a matriz teórica a partir da qual têm sido desenvolvidas abordagens que buscam aprofundar aspectos específicos desse campo de estudos.

A abordagem processual

Nas sociedades modernas, somos diariamente confrontados com uma grande massa de informações que introduzem descobertas de novos objetos e, com eles, novas indagações. Estas questões emergentes freqüentemente exigem, por nos afetarem de alguma maneira, que busquemos compreendê-las, aproximando-as daquilo que já conhecemos, usando palavras e imagens que fazem parte de nosso repertório. Nas conversações diárias, somos instados a nos manifestar sobre elas procurando explicações, fazendo julgamentos e tomando posições. Nessas interações, vão sendo feitas negociações de sentidos que permitem estabelecer, no âmbito grupos, consensos sobre os objetos sociais que lhes parecem relevantes. Assim, vão sendo produzidas coletivamente as novas representações que passam a fazer parte do repertório desses grupos, não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras "teorias" do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar e justificar condutas, bem como forjar a identidade grupal e o sentimento de pertença do sujeito.

Moscovici (1978) descreve dois processos sociocognitivos, dialeticamente relacionados, que atuam nessa construção das representações: a objetivação e a ancoragem. A objetivação é definida como a transformação de conceitos ou idéias em esquemas ou imagens concretas e a ancoragem, como a constituição de uma rede de significações em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais.

A atividade representativa constitui, portanto, um processo psíquico que nos permite tornar familiar algo desconhecido e, de certo modo, ausente. Nesse processo, o objeto entra em uma série de relacionamentos e de articulações com outros objetos que já se encontram nesse universo, dos quais toma propriedades ao mesmo tempo em que lhes acrescenta as suas. Os vínculos que se estabelecem em torno do objeto traduzem necessariamente uma escolha que é orientada por experiências e valores do sujeito.

A análise dos processos formadores das representações constitui a contribuição mais significativa e original do trabalho de Moscovici, uma vez que permite compreender como o funcionamento do sistema cognitivo interfere nas interações e práticas sociais e como estas interferem na elaboração cognitiva.

Jodelet (1993, 2001) contribui para o aprofundamento da compreensão desses processos detalhando suas diferentes etapas. No que se refere à objetivação, distingue três fases: a) a construção seletiva, na qual o sujeito se apropria das informações sobre o objeto retendo alguns elementos e ignorando outros, segundo critérios culturais e normativos ditados pelos valores e códigos do grupo; b) a esquematização estruturante ou formação do núcleo figurativo, o qual sintetiza e concretiza, em uma imagem coerente e facilmente exprimível, o objeto da representação; e c) a naturalização dos elementos coordenados por esse núcleo.

Para Jodelet (2001, p. 36), o fato de que a representação é uma reconstrução do objeto, expressiva do sujeito e a serviço de suas necessidades e interesses, conduz a um jogo de mascaramento ou de acentuação de determinados elementos, provocando "uma defasagem em relação a seu referente". A autora citada aponta três tipos de efeito desse processo nos conteúdos representados: as distorções, as suplementações e as subtrações. Na distorção, embora todos os atributos do objeto estejam presentes, alguns se encontram especialmente acentuados ou minimizados; na suplementação são atribuídas ao objeto características e conotações que ele não possui; e na subtração atributos pertencentes ao objeto são suprimidos.

Estas características são essenciais à análise do processo de objetivação e, como tal, orientaram a busca de indícios realizada no *corpus* da pesquisa.

Quanto à análise da ancoragem, Jodelet (1993) distingue três aspectos: a) como atribuição de sentido, que corresponde à criação de uma rede de significações em torno do objeto na qual ele é inserido e avaliado como fato social; b) como instrumentalização do saber, considerando que o sistema de interpretação constituído pelo sujeito funciona como um código comum que permite classificar indivíduos e acontecimentos; e c) como enraizamento no sistema de pensamento, o que significa que a integração da novidade se faz sempre sobre um "já pensado" e, nesse processo, tanto podem prevalecer esquemas resistentes que impedem a assimilação da novidade como esta pode modificar modelos de pensamento arcaicos. A ancoragem se refere, portanto, ao

enraizamento social da representação e de seu objeto. A intervenção do social se traduz na significação e na utilidade que lhe são conferidas.

Concluindo, Jodelet (1993) procura mostrar como o processo de ancoragem, relacionado dialeticamente à objetivação, articula as três funções básicas da representação: a integração da novidade, a interpretação da realidade e a orientação de condutas e de relações sociais. Assim, esse processo permite compreender: a) como a significação é conferida ao objeto representado; b) como a representação é utilizada como sistema de interpretação do mundo social e instrumentaliza a conduta; c) como se dá sua integração em um sistema de recepção e como influencia e é influenciada pelos elementos que aí se encontram.

Caminhos percorridos e resultados obtidos

Foram entrevistadas 30 professoras de escolas públicas do ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro que se dispuseram a participar da pesquisa. A idade e o tempo de magistério das professoras eram bastante variados (de 23 a 66 anos e entre 2 e 44 anos, respectivamente). A maioria (87,5%) tinha formação em nível superior; em torno de 25% cursaram pós-graduação *lato sensu* e 6,2% tinham mestrado. A carga horária semanal se concentrou em duas faixas: 20-29 horas (37,5%) e 40-49 horas (34,4%), o que parece corresponder à jornada de trabalho requerida de professores que têm, respectivamente, uma e duas matrículas na rede pública do Rio de Janeiro. O salário mensal variou entre R\$ 800 e R\$ 4.000, concentrando-se entre R\$1.000 e R\$ 2.000 (34,4%), e 22% das professoras tinham renda familiar igual ao salário.

As entrevistas, de tipo conversacional, focalizavam trajetórias profissionais, inserções sociais, grupos de referência, professores e autores que marcaram a formação profissional, bem como as práticas docentes dos entrevistados. Esse material foi submetido à análise categorial temática (Bardin, 1977). A seguir, com a intenção de testar e aprofundar as conclusões das entrevistas, foram realizados quatro grupos focais, dos quais participaram 36 professores (10, 9, 10, 7). As principais conclusões do estudo foram apresentadas e discutidas pelos grupos. Isto nos permitiu confirmar e, em alguns casos, nuançar e aprofundar as conclusões iniciais, o que foi propiciado pelo caráter interativo dessa técnica.

Finalmente, foi realizada a análise intensiva do *corpus* com vista à busca de indícios, a partir dos quais, seguindo o quadro conceitual adotado, procedeu-se a uma reconstituição-tentativa dos possíveis processos formadores do sentido de *dedicação*.

Duas hipóteses foram aventadas como prováveis fontes das informações, modelos e valores que atuam na produção dos sentidos de *dedicação*: os cursos de formação para o magistério e a prática docente. Isto, porém, não quer dizer que tenhamos desconsiderado outras experiências dos sujeitos que possam ter tido influência sobre a produção de suas representações, como será visto a seguir.

As professoras consideram que *ser professor hoje* é um grande desafio, uma tarefa árdua, que requer muita *dedicação* e força de vontade para não desistir, porque as responsabilidades são muitas e o apoio é praticamente nenhum. Entre os motivos que as fazem se sentir dessa maneira com relação à profissão, destacam-se a carência extrema das crianças, as mudanças na família, a situação social e econômica do País, a violência endêmica, a crise de valores, a precariedade de recursos que encontram nas escolas e a desvalorização do professor. Os alunos são vistos como abandonados pela família e pela sociedade, sem futuro, sem valores, carentes de tudo, mas principalmente de carinho e compreensão. Diante disso, elas sentem que acabam sendo um pouco de tudo: "mãe, conselheira, psicóloga, assistente social". Embora não reconheçam essas funções como suas, as aceitam por amor aos alunos, que julgam não contar com mais ninguém. Essas representações sobre a vida presente e futura dos alunos da escola pública parecem levar as professoras a se verem como a única esperança de seus alunos. As falas que se seguem ilustram essas afirmações:

- Você encontra tantas dificuldades com relação as famílias, nas crianças em si, que hoje é desafio. A gente chega na escola pensando uma coisa e você é desafiado a criar novas coisas porque a realidade das crianças não condiz com o que você acredita, com que você quer passar para a criança.
- Eles vivem uma dificuldade muito grande no ambiente em que vivem, e eles trazem tudo para dentro da sala de aula, eles trazem esses conflitos para a sala de aula para você resolver. Então, a falta de alimentação em casa, a briga, o alcoolismo, a agressividade eles trazem para dentro da sala de aula...
- Tem que ser dedicado, senão você não consegue trabalhar. Se não tiver amor, se não tiver dedicação... Você vê, do jeito que as coisas andam por aí... você não consegue mesmo.
- Ser professor para mim é uma profissão que ainda é a depositária de esperança, de muita força de vontade, como se fosse um sacerdócio...

Entre a esperança e o desânimo diante da precariedade das condições de vida das crianças e do cenário desolador encontrado nas escolas, muitas professoras admitem ter tido que abrir mão de seus sonhos e mesmo de suas pretensões iniciais relativas ao que pensavam poder fazer por seus alunos:

- Às vezes até saio da escola um pouco decepcionada comigo mesma por querer estar fazendo muito mais e não ter como mesmo... Isso me chateia muito.
- Quando eu iniciei o meu trabalho na escola, o tipo de trabalho era um, hoje nós temos que limitar este trabalho... nós temos que dar para ele [o aluno], o necessário, porque muita coisa não interessa a eles. É o básico mesmo, para que eles possam ter um amanhã, para que pelo menos eles possam ter um certificado de 1º e de 2º grau, porque muitos destes daqui da escola, da rede pública, não vão chegar a uma faculdade, né?

Por mais que compreendamos a complexidade da situação do professor hoje, vividamente exposta em suas falas, não deixa de ser

preocupante saber que, diante de um mundo cada vez mais competitivo, os alunos da escola pública, exatamente em função de suas carências, têm cada vez menos oportunidades de aprender. Esta preocupação é partilhada por algumas professoras:

- Porque não basta apenas é... traçar num papel metas, objetivos, recursos, estratégias... E a realidade? Cadê o material? Cadê o mínimo necessário para o professor trabalhar? E as condições básicas? Não tem. Cadê os valores, o respeito? Não tem. [Outras dizem] "Ah deixa pra lá, porque a criança está cheia de problema". E aí? Vai se nutrir o problema? Não vai se resolver o problema? Vai se passar por cima do problema? Esse problema será que não vai aumentar, como uma bola de neve? E futuramente? O que que a sociedade pode esperar desta criança com problemas? É isso que me preocupa.

Ao serem solicitadas a falar sobre seus cursos de magistério e o que mais valorizam nessa formação, algumas professoras deram respostas extremamente vagas sobre o que aprenderam, como, por exemplo, "a importância cada vez maior da educação", "ver o ser humano de uma maneira global", "valorizar o ser humano", "incutir nos alunos o respeito ao próximo". Pouquíssimas professoras fizeram menção a conteúdos aprendidos nos cursos de formação, e as que o fizeram afirmaram que autores como Emilia Ferreiro, Vygotsky, Piaget, Wallon e Paulo Freire foram leituras importantes, mas que não dão conta da realidade atual dos alunos e das escolas. Elas criticaram a natureza excessivamente teórica dos cursos de formação, enfatizando a dissociação entre o que foi ensinado nesses cursos e os imensos problemas que elas têm que enfrentar no cotidiano das escolas, em particular a carência e o desinteresse dos alunos.

As falas apresentadas a seguir ilustram a dificuldade vivenciada pelas professoras com relação à utilização, em sua prática docente, dos conteúdos aprendidos durante a formação:

- "Ah, vamos estudar Piaget, Vygotsky, que o aluno vai se comportar assim nessa fase, nesse estágio e tal. Está no operatório concreto, tá?" Quando você chega lá... [...] por que eles não se comportam como eu achava que eles deveriam se comportar?"
- No começo eu lia mais Emilia Ferreiro. Assim, porque muita coisa que eles trazem, trazem de fora, experiências de fora, então, você fica assim cheio de vontade de trabalhar com aquilo, mas aquilo não se enquadra no seu trabalho.
- Eu acho que... eu acho não, eu tenho certeza que o profissional chega muito despreparado. Eu tiro por mim: quando eu entrei, pela primeira vez, na sala de aula numa escola de favela eu fiquei chocada! [...] A Escola Normal não respondia àquilo ali, porque são valores distintos. Essa criança da rede pública, meu Deus! São valores da comunidade deles que entram em choque, às vezes, com os nossos valores.
- A dificuldade é tão grande... Nós estamos trabalhando com crianças que são muito sofridas, miseráveis, e nós não fomos preparados para trabalhar com estas crianças, entendeu? É outra realidade.

Com relação à dissociação entre teoria e prática, unanimemente apontada em nossas entrevistas, Gauthier et al. (1998) chamam a atenção para o fato de que os conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos

são, frequentemente, *saberes sem ofício*, isto é, saberes produzidos sem levar em conta as condições concretas do exercício do magistério. Para o autor este é um fator que contribui para a desprofissionalização da atividade docente, na medida em que reforça, nos professores, a idéia de que o conhecimento gerado pela universidade nada oferece de realmente útil e que, portanto, apoiar sua prática na experiência pessoal, na intuição ou no bom senso é mais eficaz.

Complementando esta análise, Sarti e Bueno (1997) observam que os futuros professores esperam que a formação lhes ofereça métodos e técnicas que os ajudem a compor os saberes profissionais do professor, o que, entretanto, não mais ocorre. O que eles encontram é um corpo docente marcado por uma concepção de educação que dominou a discussão acadêmica nas últimas décadas e que se propõe formar profissionais "críticos e criativos", o que parece supor o repúdio a qualquer idéia relacionada com métodos de ensino, considerados "receitinhas para ensinar". A educação é tratada como *locus* de discussão e reflexão permanente para a construção das práticas educativas pelos próprios professorandos. Este conflito entre a orientação prevalente nos cursos de formação para o magistério, sobretudo os universitários, e as expectativas dos futuros professores parece contribuir para a desvalorização desses cursos.

Outra evidência da desvalorização dos cursos de magistério é observada em nossa pesquisa: ao se referirem aos docentes que mais marcaram sua formação, a grande maioria de nossas entrevistadas apontou professoras que não eram vinculadas aos cursos de formação de magistério e sim ao antigo primário, ou seja, eram professoras do nível no qual elas irão atuar. A impressão que se tem é que elas aprenderam a ser professoras por modelação do comportamento,¹ no sentido usado por Bandura (1979), sem qualquer contribuição dos cursos de formação. A fala que se segue é ilustrativa:

- Na minha prática atual não entra nada do que aprendi na minha formação. Entram os meus professores que eu tive quando tinha a idade desses crianças aqui. É... eu procuro ser da mesma forma que eles foram comigo, porque foi dessa forma eu aprendi.

Esse fenômeno tem sido apontado por vários autores (Lelis, 2001). Tardif (2002, p. 20), por exemplo, observa que muito antes de ingressarem nos cursos de magistério, os professores já freqüentavam a escola, seu futuro local de trabalho, e que "tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de ser professor, bem como sobre o que é ser aluno". Esse autor acrescenta que muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior persiste através do tempo, sem ser abalado pela formação universitária.

No que se refere à importância da prática na constituição dos saberes docentes Lelis (2001, p.53-4), em uma revisão de estudos sobre a constituição dos saberes docentes, indica que esta questão vem sendo

¹ Bandura (1979) define modelação como uma aprendizagem na qual o sujeito, por meio da observação, adquire novos padrões de resposta que não faziam parte de seu repertório comportamental, experienciando uma aprendizagem vicária.

redimensionada sob o impacto da literatura internacional, sobretudo da década de 90. Segundo a autora, essa literatura ajudou a repensar a constituição dos saberes docentes, ao refletirem sobre: a) os limites da formação e dos conhecimentos acadêmicos na constituição do saber docente; b) centralidade da instituição escolar como *locus* de formação do magistério; c) a força da experiência escolar como aluno na prática pedagógica do futuro docente; e, d) o caráter de improvisação que marca o trabalho docente.

A valorização da prática, tão presente nessa literatura, supõe que o professor assuma um papel ativo em sua própria formação, reelaborando e recontextualizando os saberes da formação acadêmica na reflexão sobre as questões com que é confrontado em sua prática cotidiana. Isto, porém, não é o que parece ocorrer com os professores que participaram de nossa pesquisa. Segundo eles, o abismo entre o que aprenderam na formação e a gravidade dos problemas que encontram hoje nas escolas é tão grande que a aplicação daqueles saberes à sua prática se torna inviável. As falas que se seguem, extraídas da discussão nos grupos focais, ilustram esse pensamento:

- A teoria que vem para nós, a que a gente trabalha na nossa formação, é um pouco utópica, fora da real, contrastando com a realidade que a gente vê no dia-a-dia. Eu penso que a teoria na graduação... ela trabalha muito o sonho, o sonho de uma escola ideal, porém a escola parece que caminha sozinha, a sociedade caminha...
- Eu não posso dizer que [a formação] não ajudou... Agora, olhando para a realidade... Eu sei tudo da formação para trabalhar, mas faltou foi a realidade.
- Eu acho assim... Quando eu fiz o normal, há uns 40 anos atrás, eu acho que ajudou, mas depois ficou defasado. Agora não tem nada a ver...
- A prática é muito importante, porque você, de ano para ano, melhora, você vê que uma coisa não deu certo, você vai e corrige. Lógico que no começo a gente faz muita bobagem, a gente tem aquela teoria toda que foi dada, mas na prática é outra.

Concluindo, as falas dos professores em nosso estudo indicam que a base do processo de produção dos sentidos de *ser professor* se situa na prática, seja ela a “prática vicária”, experienciada na situação de aluno, seja a prática cotidiana nas escolas. Mas esta parece ser uma prática com pouco ou nenhum recurso à formação inicial, carente de instrumental para a reflexão, freqüentemente errática, o que configuraria um *ofício sem saberes*.²

Essa sensação de não ter sido preparada para enfrentar os desafios postos pela realidade atual das escolas, associada às precárias condições de trabalho e às dificuldades dos alunos, tende a produzir nas professoras um forte sentimento de insegurança, que é reforçado pelo desprestígio social da profissão.

Tal situação parece induzir as professoras à adoção de um mecanismo defensivo que as leva a enfatizar a afetividade, descrevendo a tarefa docente como algo quase sublime, o que se concretiza nos sentidos

² Gauthier et al. (1998, p. 20), ao descrever o que denominam um *ofício sem saberes*, alertam para o fato de que o conhecimento do conteúdo e a experiência são essenciais ao exercício da atividade docente, mas tomá-los como exclusivos é contribuir para perpetuar o erro de “manter o ensino numa cegueira conceitual”, reforçando a idéia de que a docência é uma questão de talento, bom senso, intuição, ou que basta ter experiência.

atribuídos à *dedicação*. E aí já entramos no processo de objetivação, uma vez que trabalhar com a objetivação é tentar explicar como e por que se faz a "construção seletiva" sintetizada no núcleo da representação. Em nosso caso, isto significa tentar compreender o que, entre as características do objeto *ser professor*, o sujeito parece distorcer, subtrair e/ou suplementar (Jodelet, 2001) ao destacar a *dedicação*.

Considerações finais

Os indícios encontrados no *corpus* da pesquisa sugerem que o processo de construção do núcleo *dedicação* se apóia em dois pontos: primeiro, para as professoras, a formação docente não articula teoria e prática, ou seja, não as capacitou a lidar com o aluno real; segundo, elas consideram que não dá para ensinar os conteúdos porque esse aluno real é "carente de tudo" e só conta com elas para que possa ter algum futuro; então, elas têm que suprir essa carência, "têm que ser tudo, mãe, psicóloga, assistente social". Em outras palavras, uma vez desqualificada a formação e amplificada a carência dos alunos, elege-se a *dedicação* como o principal atributo do *ser professor*. A *dedicação* é, então, naturalizada, concluindo-se, assim, o processo de objetivação.

Ao acentuar a *dedicação*, as professoras *distorcem* a idéia do que é *ser professor* e, em muitos casos, *suprimem* o que seria o cerne de seu papel profissional, ou seja, o de agente favorecedor da construção do conhecimento pelo aluno; mas, em contrapartida, o *suplementam*, ao assumir o papel de mãe. E por que elas suprimem o profissional? Que necessidades essa atitude preenche? Em que crenças, modelos e valores se sustenta?

Este mecanismo parece se sustentar na crença de que os alunos da escola pública só contam com a professora para escapar à exclusão social ou à marginalidade. Ao mesmo tempo serve para mascarar a impotência da professora para exercer seu verdadeiro papel diante da precariedade de sua formação e dos graves problemas pelos quais passa a escola pública hoje. Tal mascaramento ajuda a proteger a auto-estima e a fugir ao sentimento de desamparo. E aí já estamos falando da ancoragem, uma vez que tratamos dos valores, modelos, normas e símbolos, que orientam o processo de objetivação, bem como da significação e utilidade conferidas à representação.

Ao analisar a ancoragem, outros dois aspectos se destacam no que se refere à *dedicação*. O primeiro se refere à idade dos alunos, ao fato de que são crianças e, como tal, associadas à fragilidade e à inocência, como indica a seguinte fala:

- Eu acho que a infância é uma época muito delicada. É como o desabrochar de uma flor. Qualquer coisa atrapalha aquele desabrochar. Isso que me levou ao magistério. [...] O que eu mais valorizo é a afetividade, porque eu acho que não há como interagir [com as crianças] sem afetividade...

Esta imagem idealizada da criança corresponde ao mito moderno da infância descrito por Chombart de Lauwe: a infância como um "mundo outro", construído por oposição ao mundo dos adultos, simbolizando um projeto utópico de sociedade. Mais do que um ser em desenvolvimento, com características próprias mas transitórias, a criança tende a ser representada, desde o século 19, como dotada de uma natureza à parte, que condensa valores positivos, como a espontaneidade, a justiça, a pureza, dos quais ela se torna símbolo (Chombart de Lauwe, Feuerhahn, 2001, p. 289).

Além da faixa etária, o outro fator que aparece como significativo para a construção do sentido de *dedicação* é o tempo de permanência com os alunos. As professoras de 1ª a 4ª série são as únicas responsáveis pela turma com que trabalham, passando, em geral, cerca de quatro horas por dia com as mesmas crianças. Esta convivência mais próxima com os alunos, conhecendo suas necessidades e compreendendo melhor seus comportamentos, favorece o estabelecimento de vínculos mais fortes com eles, como indicam os depoimentos que se seguem, retirados dos grupos focais:

- [Por que dedicação?] É porque nós, é, nós trabalhamos com essa faixa etária e com criança muito pobre. Então, ela chama a professora de mamãe, nós realizamos o serviço de mãe o tempo todo, mãe, avó e isso afetivamente passa muito...
- Eu fico muito agarrada com essas crianças afetivamente. Tem que trabalhar muito com a carência. A criança te chama de mamãe... aí vem o Dia da Criança, é impossível não agradar sabe? Trazer um bombom, entendeu? Eu acho que o lado afetivo fica muito aflorado.
- Você olha para a criança e sabe se ela está de mau humor, se ela está doente, se está feliz. Você acaba convivendo com a criança.
- Aqui na escola tem festinha no Dia das Mães, Natal, tudo isso. A professora com todo este pouquinho de ordenado, ela vai numa Rua da Alfândega, traz uma lembrancinha para cada criança, a criança não fica sem uma lembrancinha.

Finalmente, a *dedicação* parece se ancorar no feminino, no cuidar e proteger. Na rede de significações que envolve o objeto destacam-se os sentidos associados à maternidade. São inúmeras as associações feitas pelas professoras com a própria experiência como mães e com a necessidade de suprir, nos alunos, a falta da família. O fato de que eles são crianças que, segundo elas, não têm atenção suficiente dos pais, ajuda a despertar sentimentos maternos. Ao se ancorar na maternidade, a *dedicação* passa a partilhar sentidos tradicionalmente associados àquela, como o dar tudo de si, o afeto incondicional e todos os demais valores que tornam a maternidade "sublime".

Referências bibliográficas

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 37-57.

ABRIC, J. C. Représentations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, J. C. (Org.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994a.

_____. L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. In: GUIMELLI, C. (Ed.). *Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1994b.

_____. Méthodologie de recueil des représentations sociales. In: ABRIC, J. C. (Ed.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994c.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (Org.). *Estudos interdisciplinares em representações sociais*. Goiânia: AB Editora, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Being a school teacher in Brazil. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON SOCIAL REPRESENTATIONS: MEDIA AND SOCIETY, 8., 2006, Roma. [*Anais...*]. Roma, 2006a.

_____. O "aluno da escola pública": o que dizem as professoras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 217, p. 349-359, set./dez. 2006b.

_____. "Fracasso escolar": representações de professores e alunos repetentes. In: JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 4., 2005, João Pessoa. [*Anais...*]. João Pessoa, 2005. CD-ROM

BANDURA, A. *Modificação do comportamento*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1979.

BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France, 1977.

CHOMBART DE LAUWE, M. J.; FEUERHAHN, N. A representação social da infância. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Tradução de Lilian Ullup. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001. p. 281-300.

GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

JODELET, D. La representación social: fenómenos, concepto y teoría. In: MOSCOVICI, S. *Psicología Social II*. Barcelona: Ed. Paidós, 1993. p. 469-494.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão.
In: JODELET, Denise (Org.). *Representações sociais*. Rio de Janeiro:
Eduerj, 2001. p. 17-44.

LELIS, I. A. Do ensino dos conteúdos aos saberes do professor:
mudança de idioma pedagógico? *Educação & Sociedade*, Campinas,
v. 22, n. 74, abr. 2001.

MOSCOVICI, S. *A representação social da psicanálise*. Rio de Janeiro:
Zahar, 1978.

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*.
Petrópolis: Vozes, 2003.

SARTI, F. M.; BUENO, B. O. Saberes docentes e formação da identidade
profissional de futuros professores. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA
DA FEUSP. *Anais...* São Paulo, 1997.

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

TURA, M. L. R. A representação social do ser professora. In: JORNADA
INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 4., 2005,
João Pessoa. [*Anais...*]. João Pessoa, 2005.CD-ROM.

VERGÈS, P. Approche du noyau central: propriétés quantitatives et
structurales. In: GUIMELLI, C. (Dir.). *Structures et transformations des
représentations sociales*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, 1994.
p. 233-254.

Alda Judith Alves-Mazzotti, doutora em Psicologia da Educação pela
New York University, EUA, é professora titular da Universidade Federal
do Rio de Janeiro (UFRJ). É pesquisadora 1 do Conselho Nacional de
Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pesquisadora associada
do Centro Internacional de Estudos de Representações Sociais e
Subjetividade da Fundação Carlos Chagas. Lidera o grupo de pesquisa
"Representações Sociais e Práticas Educativas", cadastrado no CNPq, e
atualmente coordena o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
da Universidade Estácio de Sá (Unesa).

aldamazzotti@uol.com.br

Recebido em 22 de outubro de 2007.

Aprovado em 12 de setembro de 2008.

Trajetórias de mudança na prática pedagógica: a proposta Labor na escola pública*

Heloisa Szymanski
Margarida M. P. Gioielli
Sílvia Pompéia
Daniela Michel

Resumo

Apresenta uma pesquisa-intervenção cujo objetivo era observar mudanças na prática pedagógica ao longo da implantação de uma proposta de ensino por projetos, com professores de duas escolas públicas da periferia de São Paulo, durante dois anos e meio. A formação enfatizou a prática voltada para uma situação de ensino em que se valorizava a articulação entre teoria e prática e a participação da família. Os dados apontam para resultados positivos quanto à aprendizagem dos alunos, ao desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, à participação da família e à elaboração do plano político-pedagógico da escola, apenas naquela em que se contou com apoio institucional da direção.

Palavras-chave: ensino ativo; aprendizagem significativa; educação continuada; Proposta Pedagógica Labor; mudança e prática pedagógica.

* Projeto financiado pela Fapesp no Programa de Ensino Público.

Abstract

Trajectories of changes in teaching practice: Labor proposal in the public school

This paper presents a research that intended to detect changes in teaching practices during the development of a teaching proposal by projects in two schools in the suburbs of São Paulo, for two and a half years. The investigation followed up a teacher's education proposal that aimed a pedagogical practice based on learning situations in which it was valued a close relationship between theory and practice and the participation of the family. The results pointed to positive gains in the student's learning, in personal and professional development of teachers, in family and community participation and in the impact in the political and pedagogical plan of the school. However, these results, as a whole, refer only to the one of the schools, in which principals had an active participation in the project.

Keywords: active teaching; significative learning; teacher's education; Labor Pedagogical Proposal; teaching practice and change.

Introdução

Qual o impacto, em duas escolas públicas da periferia de São Paulo, provocado por um programa de educação continuada para professores do ensino fundamental com vista à implantação de uma prática pedagógica de ensino calcada na experiência, na interação entre teoria e prática e na articulação com as famílias? Essa foi a questão orientadora para uma pesquisa realizada durante dois anos e meio em duas escolas públicas estaduais de ensino fundamental situadas na periferia de São Paulo.

O fracasso escolar repetidamente vem sendo atribuído à dissociação entre os conteúdos acadêmicos e a experiência e capital cultural dos alunos, em especial dos provenientes das camadas empobrecidas da nossa sociedade (Bourdieu, Passeron, 1990). Não se pode desconsiderar a condição de classe social como tendo um forte peso no desempenho escolar em um sistema de ensino que não leva em conta a experiência e o capital cultural de crianças e jovens advindos das classes populares e descendentes de migrantes de outras regiões do País.

Como lembra Charlot (1996, p. 49), porém, ao criticar o pouco interesse que as teorias da reprodução têm em relação às práticas de ensino nas salas de aula e nas políticas pedagógicas específicas de algumas escolas, "é difícil pensar que as políticas e práticas pedagógicas não

produzam nenhum efeito sobre o sucesso ou o fracasso dos jovens”. Assim, embora o sistema seja realmente seletivo, a escola pode se tornar um espaço eficaz de aprendizagem mediante modificações na prática pedagógica que atendam à consideração da experiência e capital cultural dos alunos. No seu texto Charlot refere-se ao estudante, mas podemos também pensar no professor, que, ao apreender novas propostas pedagógicas e delas se apropriar no seu cotidiano, pode também promover mudanças na aprendizagem do aluno.

Outra consideração refere-se ao significado de ensinar, que, na maioria das escolas que atendem crianças das classes populares, se prende ao que Freire (1970) denomina de concepção bancária de ensino: deixam de lado a condição ativa dos alunos como agentes da aprendizagem e mantêm a concepção tradicional de que ensinar é preencher uma mente vazia. Muitos adotam essa prática irrefletidamente, mas outros a aceitam na crença de sua eficiência, segundo uma visão de ensino associada ao poder que dele emana. Além disso há, em um grupo de estudantes, o que Charlot (2005, p. 28) chama de alunos que “pensam em como ter a melhor nota estudando o menos possível”. Esses complementam o professor que assume a postura “bancária”, e, conseqüentemente, o ensino ativo não lhes faz sentido. Charlot afirma, entretanto, que não se trata de desistir de usar esses métodos, mas de a escola responsabilizar-se pela mudança da lógica do estudar para a do saber.

Diante do desinteresse e do baixo rendimento dos alunos, os educadores queixam-se da sua “falta de motivação” e da “desvalorização” da escola pelas famílias. Tais argumentos foram refutados por inúmeras pesquisas (Mello, 1992; Gomes, 1992; Patto, 1993; Lahire, 1997), mas, ainda assim, continuam a ter grande sucesso entre os profissionais. Thin (2006, p. 19) lembra que a escola critica a inadequação das práticas socializadoras familiares não só quanto às “necessidades de escolarização, como ao desenvolvimento ‘normal’ e ‘harmonioso’ de uma criança”. Trata-se, segundo esse autor, de um movimento de imposição da lógica escolar e do modo escolar de socialização às famílias.

Diante dessas considerações, o pressuposto dessa pesquisa era o de que a adoção de uma prática pedagógica que levasse em conta a experiência e capital cultural das crianças e de uma proposta de ensino que considerasse a participação dos alunos na construção do saber, confiando-se na sua curiosidade e desejo de aprender, e buscasse fortalecer os laços entre a escola e as famílias dos alunos produziria resultados acadêmicos favoráveis e uma transformação no sentido de ensinar e aprender.

Por respeito à experiência não se refere apenas à consideração dos saberes que o aluno já detém, mas aos diversos modos de aprender, interpretar e expressar o conhecimento (Lahire, 1997) e a uma tentativa de respeitar o modo de socialização das famílias dos alunos sem abdicar da forma escolar de socialização (Vincent, Lahire, Thin, 2001). As diferenças entre as formas de socialização poderiam ser consideradas como recursos para o processo de ensino e não como um problema (Reali, Tancredi, 2003).

Tais pressupostos orientaram a pesquisa cuja finalidade era estudar, na consideração da singularidade das escolas e dos participantes, o impacto de uma proposta de mudança pedagógica, sem deixar de levar em conta o caráter seletivo de nosso sistema de ensino e a condição de classe social como tendo uma relação com o tipo de desempenho escolar.

Compartilhando da proposta de Charlot (1996, p. 49), de que o “ambiente” e suas “influências” sobre a criança são relações e não causas do seu desempenho escolar, desenvolveu-se uma proposta pedagógica que privilegiava a consideração do sentido de aprender. Este foi definido como a apropriação significativa do conteúdo ensinado na aproximação com a experiência vivida pelo aprendiz. Entende-se significado e produção de significado como resultantes do encontro das pessoas com o mundo, dentro de um contexto interpretativo, considerando-se os estados intencionais, as crenças e os desejos (Bruner, 1997). A compreensão, por seu lado, “depende da possibilidade de locutor e ouvinte compartilharem um conjunto de convenções para comunicar diferentes tipos de significados” (Bruner, 1997, p. 59), daí a necessidade de se oferecer à criança e ao adolescente uma situação que os mobilize a construir um saber que faça sentido para ele. Como afirma Charlot (1996, p. 49), “a questão do sentido precede a da competência”, e o sentido só se constitui quando se oferecem condições ambientais e interacionais para tal.

O ensino que valoriza a reflexão e a articulação de teoria e prática incita o professor a incluir ao modo escolar de ensinar, escritural e teórico (Thin, 2006), o modo de aprender pela prática, característico da forma de socialização das famílias de baixa renda, de onde provém a maioria dos alunos da escola pública. Isso exige uma mudança, um fenômeno que, segundo Watzlawick, Weakland e Fisch (1974), utilizando-se da analogia com a teoria dos grupos e a dos tipos lógicos, se mostra em dois níveis: mudança 1 e mudança 2. A teoria dos grupos aponta para mudanças que podem ocorrer dentro de um sistema, entre seus membros, sem modificá-lo: são as mudanças do tipo 1 – é o caso sugerido pelo ditado francês “*Plus ça change, plus c’est la même chose*”, em que há apenas uma aparência de mudanças, mas a compreensão do fenômeno não muda. A teoria dos tipos lógicos apresenta o modelo de passagem de um nível lógico para outro, isto é, uma transformação, uma descontinuidade que implica mudança do sistema: uma mudança do tipo 2. Para que se obtenha essa mudança, segundo esses autores, é necessária uma transformação nas regras que governam a ordem interna de um dado sistema.

A mudança 2, ensejada pela Proposta Pedagógica Labor, incentiva a participação dos alunos, o falar e o fazer ativos, com foco no aprender, relacionando prática e teoria, o que implica uma mudança de regras, um novo enquadramento da situação de ensino. A mudança do tipo 2 determina uma mudança no significado percebido de uma dada situação, que muitas vezes só acontece no decorrer da ação, no aqui e agora da experiência vivida. Watzlawick Weakland e Fisch (1974) referem-se ao processo de mudança como a arte de encontrar um novo enquadramento do fenômeno, no caso a capacidade de sair da lógica do

estudar para a lógica do saber, usando-se os conceitos de Charlot. É uma mudança de classe.

À luz dessas considerações, buscou-se atingir os seguintes objetivos amplos:

1. Verificar como os procedimentos da Proposta Pedagógica Labor de ensino por projetos seriam apropriados pelos professores na sua prática pedagógica cotidiana ou se haveria alguma mudança nessa prática.
2. Verificar se o processo de implantação da Proposta Pedagógica Labor possibilitou ao aluno a emergência de um sentido positivo para o ato de aprender o conteúdo ensinado e se teve repercussões positivas no seu rendimento acadêmico.
3. Investigar como se deu a relação das escolas com as famílias durante o processo de formação dos professores.

Método

Trata-se de uma pesquisa-intervenção, ou *recherche impliquée* (Hugon, Seibel, 1988), segundo a qual ao mesmo tempo em que se desenvolve uma dada atividade esta é acompanhada por pesquisadores que, além dos objetivos práticos almejados, se comprometem com a produção do conhecimento científico. Como indicam Miranda e Resende (2006, p. 511), referindo-se à pesquisa-ação, “tratar-se-ia de uma pesquisa que articula a relação entre teoria e prática no processo mesmo de construção do conhecimento, ou seja, a dimensão da prática – que é constitutiva da educação – seria fonte e lugar privilegiado da pesquisa”. Essas autoras alertam contra os perigos do praticismo mediante uma tendência de ver a pesquisa-ação como solução pontual de problemas na escola ou sala de aula; é preciso ter claras as dificuldades envolvidas nas mudanças educacionais e em suas mediações históricas, sociais, políticas e teóricas.

A intervenção constituiu-se em um programa de formação em serviço para professores do ensino fundamental e médio de duas escolas públicas estaduais, ao longo do qual se procurou manter uma relação de trocas com os educadores, no respeito ao conhecimento acumulado por eles ao longo de sua prática. A proposta era apresentada e desenvolvida para os professores que, voluntariamente, se dispusessem a conhecê-la, respeitado o modo como os docentes a incorporavam.

Partiu-se do pressuposto da efetividade de programas de formação realizados nos locais de trabalho, originários de necessidades e demandas surgidas na escola (Reali, Tancredi, 2003). Como afirmam Reali e Tancredi (2003, p. 16), é possível captar-se, no processo de formação em serviço, as “sutilezas do processo de aprendizagem profissional dos professores e os aspectos relacionados com os diferentes contextos de ensino e aprendizagem que não seriam evidenciados de outra forma”.

A pesquisa envolveu observação participante (na escola, nas salas de aula e nas reuniões de pais e do grupo de educadores que faziam parte da investigação), questionários e entrevistas com pais, alunos, professores e gestores. Os dados foram registrados em protocolos de observação, áudios e vídeos.

Breve descrição das escolas

Escola A

Trata-se de uma escola estadual de ensino fundamental e médio situada na zona sul de São Paulo, numa periferia constituída por moradores de baixa renda e com altos índices de violência. Contava com 2.500 alunos, em classes numerosas, com até 40 alunos, e 80 professores, 10% efetivos e 90% não-efetivos, e a diretora era efetiva. A escola implantou o sistema modular na sua grade curricular desde 1994, que consistia em concentrar aulas do bimestre de cada disciplina em módulos semanais. Como os professores deveriam desenvolver o conteúdo em períodos de três horas por dia, havia necessidade de se introduzir uma prática pedagógica diferente daquela da grade curricular pulverizada, em que as aulas têm de 20 a 30 minutos úteis de duração. Por essa razão, a diretora solicitou o curso de formação oferecido pela Labor. A proposta de formação de professores fez parte de medidas que a direção tomou para enfrentar problemas de faltas de professores, indisciplina de alunos, queixas em relação às práticas docentes, evasão, violência. De início, participaram voluntariamente da formação 15 professores, sendo 4 do ensino médio e 11 do fundamental II (de 5ª a 8ª série). Ao cabo de um ano o curso foi estendido a todos os docentes (37), por solicitação deles, sendo que os que já tinham passado pela formação no ano anterior repetiram-na e passaram a atuar como auxiliares.

Escola B

É uma escola estadual de primeiro grau situada na zona norte de São Paulo, também numa periferia constituída por moradores de baixa renda e com altos índices de violência. Atendia cerca de 1.100 alunos, distribuídos em três turnos. As classes eram numerosas, com 40 alunos, e contava com 21 docentes, sendo 9 efetivos e 12 não-efetivos, e a diretora não era concursada. A proposta de formação de professores foi oferecida pela equipe de pesquisa, que já realizava atividades na creche comunitária do bairro. A proposta foi bem recebida mas, embora essa escola tivesse os mesmos problemas da Escola A, não havia uma disposição de enfrentamento dos mesmos por parte da direção.

Breve descrição do Programa de Formação de Professores

Planejou-se uma proposta pedagógica de ensino por projetos que enfatizava a instauração de um clima de sintonia e parceria entre escola, famílias e vizinhança, além de calcar o ensino na experiência prática e manter a interação entre os conteúdos teóricos e a experiência prática no ensino das disciplinas escolares (Labor, 2001).

A preocupação com a questão do fracasso escolar e a evasão levou à construção da Proposta Pedagógica Labor, que foi resultado de muitos anos de observação, reflexão e convivência com crianças institucionalizadas que apresentavam baixo rendimento escolar. Conheciam-se as crianças daquela instituição antes de entrarem na escola, e observou-se o impacto do trabalho em suas vidas.

Nessa experiência com escolas que atendiam a uma clientela semelhante à da instituição, constatou-se, sem surpresa, a justificativa calcada nas “deficiências motivacionais” e “de aprendizagem” para as dificuldades escolares das crianças. Observava-se, entretanto, que as crianças que não se adaptavam à escola raramente apresentavam um atraso significativo no seu desenvolvimento ou na sua capacidade de aprender; tal como as demais, continuavam a ter interesse e capacidade para jogar futebol, construir e soltar pipas, andar de bicicleta, lidar com dinheiro, jogar videogame, lidar com martelo e pregos, consertar um rádio, contar e ouvir histórias, fazer poesias ou responder a enigmas.

A experiência de fracasso ocorria na escola e não fora dela; sua vida escolar contribuía muito pouco para seu desenvolvimento, mas era fonte de conflitos e importante fator de avaliações pessoais negativas.

As crianças acolhidas na instituição vinham de famílias em que pouco se utilizavam interações verbais para ensinar, sendo a demonstração/imitação o método de ensino mais usado, e, conseqüentemente, as crianças eram menos estimuladas a fazer perguntas e solicitavam menos os adultos para solucionarem seus problemas. Vincent, Lahire e Thin (2001, p. 23) referem-se a esse modo de aprender/ensinar como a aprendizagem que “se opera na e pela prática, de situação em situação, de geração em geração; aprendizagem pelo fazer, pelo ver fazer, que não necessita de explicações e não passa necessariamente pela linguagem verbal”. Essa experiência pré-escolar deixava aquelas crianças em situação de inferioridade em relação às que interagiam mais freqüentemente com adultos mais escolarizados e que utilizavam mais a mediação da linguagem escrita e verbal. Foi para essa população que se criou a Proposta Pedagógica Labor.

O programa de formação de professores nas duas escolas estudadas nessa pesquisa compôs-se de três fases: na Fase I instrumentaram-se os professores para o ensino por projetos, com o auxílio de vídeos, material escrito (Labor, 2001), encontros coletivos e acompanhamento individual, presencial e a distância; na Fase II acompanhou-se a evolução da prática docente dos professores na utilização do Pequeno Projeto Didático definido a seguir.

O ensino por meio de projetos está ligado a uma concepção da educação que envolve o aluno com a sua própria aprendizagem e a escola com o mundo ao seu redor, contextualizando e dando sentido para o ensino (Hernández, Rodrigues, 1998). Os conteúdos pedagógicos deixam de ser um fim em si mesmos e passam a ser um meio para os alunos interagirem com a realidade (Barbosa, Gontijo, Santos, 2004). É uma oportunidade para o desenvolvimento de atitudes importantes na relação de ensino-aprendizagem, com o maior envolvimento do professor e dos alunos com o conteúdo a ser aprendido, maior interação entre professor e alunos, necessidade de o professor pesquisar e planejar o ensino levando em conta características e saberes dos seus alunos, além da necessidade de seus alunos construírem ativamente sua aprendizagem. De acordo com Barbosa, Gontijo e Santos (2004, p. 193), requer “alto nível de envolvimento entre professores e alunos, escolha criteriosa dos temas de trabalho, acompanhamento sistemático do processo de aquisição de novos conhecimentos”.

O Pequeno Projeto Didático refere-se a “uma unidade de ensino curta, estruturada em torno da construção ou da aquisição de um objeto significativo para o aluno” (Labor, 2001, p. 19). Trata-se de um conjunto de atividades em torno de uma ação capaz de mobilizar os alunos, motivando-os a desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que irão contribuir para a sua formação. Por ser simples, direto e de curta duração, permite que os alunos tenham uma visão de conjunto, consciência dos seus progressos e apropriação daquilo que foi aprendido.

Essa forma centrada na ação e com contornos nítidos que acontece nos projetos para ensinar revela-se especialmente eficaz para aquelas crianças ou adolescentes cujo capital cultural está mais impregnado da ação concreta, do fazer. Helm e Lang (2005, p. 40) observaram que os projetos são uma forma de “abrir as portas do mundo da escola” para as crianças pobres. “

São o meio mais fácil para as crianças aproximarem-se do mundo do trabalho e é, em geral, durante a realização de um projeto que a criança, pela primeira vez, percebe a relevância, para os empregos dos adultos, da aprendizagem de tais habilidades. Isso é especialmente importante para as crianças que não vivem em ambientes muito favoráveis.

Embora a aprendizagem ativa e o ensino por meio de projetos venham sendo recomendados há bastante tempo por inúmeros especialistas na área de educação e ensino-aprendizagem (Montessori, Anísio Teixeira, Dewey, Piaget, Paulo Freire, Freinet, Decroly, por exemplo), a escola, em geral, ainda não assimilou essa prática, e a maioria dos professores utilizavam o ensino tradicional desvinculado da realidade e dirigido para alunos quietos e passivos.

Houve também um acompanhamento dos docentes para elaboração de um registro minucioso das atividades desenvolvidas e resultados obtidos; na Fase III avaliou-se a intervenção. Observaram-se as práticas docentes dos professores, elaboraram-se questionários e realizaram-se

entrevistas com todos os segmentos da escola, procurando-se identificar mudanças em sala de aula, no projeto político-pedagógico da escola, no clima da escola como um todo, no processo de aprendizagem dos alunos e na participação das famílias.

Resultados e análise

Resumir a quantidade e complexidade dos dados obtidos durante dois anos e meio não é tarefa simples. Serão apresentados alguns tópicos que sintetizam os resultados nos diversos segmentos estudados: escola como um todo, participação dos professores, envolvimento dos alunos e envolvimento das famílias.

Escola como um todo

Constatou-se uma grande diferença nos tipos de encaminhamento seguidos pelas duas escolas como um todo: a Escola A avançou no sentido de iniciar a construção de um novo Projeto Político-Pedagógico Participativo, com sua diretora promovendo transformações em todos os segmentos, dirigindo-se para uma mudança do tipo 2; a Escola B apenas contou com duas professoras dispostas a continuar com o projeto, e a diretora, embora tendo alguns movimentos de apoio, permaneceu apenas no discurso favorável.

Ter procurado ou *ter sido procurado* para introdução da Proposta Pedagógica Labor de ensino por projetos delineou o caráter diferenciado da participação nas duas escolas. A primeira buscava soluções para um projeto de mudança que estava em andamento, já estava aprendendo a buscar parcerias, já se apropriava de seu destino. A outra permanecia imersa no continuísmo de uma administração burocrática, mas com um discurso “progressista” (ou “construtivista”, nas suas palavras, segundo modismo que esvaziou o significado do conceito), mas abriu a escola para a introdução da Proposta Pedagógica Labor e para os pesquisadores.

Mesmo assim, porém, na segunda escola, que é representativa de grande número de escolas públicas nas periferias das grandes cidades, houve mudanças, que, se consideradas pontualmente, foram importantes: alunos que foram reconduzidos à escola, crianças multirrepetentes que se alfabetizaram, uma aproximação de algumas professoras com o bairro e com as famílias, a produção de um material pedagógico (os pequenos projetos didáticos) que poderá servir de referência e a formação de uma professora multiplicadora.

Ficou evidente que a participação da direção foi essencial para a instauração de novas propostas pedagógicas na escola e que estas não se mantêm somente no âmbito da sala de aula; é preciso alterar toda a cultura escolar para se receber uma proposta que inclua participação, espírito crítico e aprimoramento constante.

Participação dos professores

Em números, o que se constatou ao final do período de formação foi o seguinte: na Escola A, em termos de utilização do Pequeno Projeto Didático, dos 55 professores da escola, 11 (do noturno) não o utilizam, mas estão buscando uma proposta diferenciada para o ensino médio; seis não haviam entendido, até o final da pesquisa, a possibilidade de utilizá-lo como recurso para ensino de conteúdo, mas utilizavam-no como recurso para “motivar” os alunos; 35 o estavam introduzindo como método de ensino – alguns com mais, outros com menos dificuldades, no entanto, conseguiram grandes mudanças; dois sabiam elaborar o plano por escrito, porém não o aplicavam em sala de aula; um trabalhava em sala de aula no método tradicional, mas utilizava o Pequeno Projeto Didático nos fins de semana com alunos de várias séries e começou a perceber que poderia utilizá-lo em sala de aula.

Na Escola B, apenas duas professoras passaram a utilizar a metodologia Labor em todas os conteúdos desenvolvidos; os demais utilizaram-na em alguns conteúdos, alternados com atividades no método de aulas expositivas. Houve interesse de quatro professores em realizar o Pequeno Projeto Didático em conjunto; higiene, saúde e datas comemorativas foram os temas escolhidos. Nove professores o realizaram envolvendo educação ambiental e para o trânsito.

Na análise dos relatos de observação em sala de aula, entrevistas e depoimentos de professores, delineou-se uma “tipologia” que poderia ser descrita como segue:

- a) aqueles com boa formação e/ou com uma prática diferenciada em termos de utilização de métodos ativos de ensino apresentavam uma assimilação muito rápida da idéia geral da proposta: “Compreender a proposta Labor não foi tarefa difícil...” (Escola A). Alguns optaram por segui-la e aperfeiçoá-la, outros adotaram-na em parte. Pôde-se observar nos depoimentos que, entre os professores que aprovaram a proposta, houve mudanças na sua prática em sala de aula: “Muitas mudanças de atitudes aconteceram – aulas dialogadas, relacionamento transparente, decisões coletivas, trabalho em grupo, compreensão das reações indisciplinadas de aluno, contextualização de conteúdos, etc.” (Escola A). A consequência de modificações na forma de planejar seu curso foi numa transformação da prática de avaliação. Esta, por sua vez, exigiu um olhar mais individualizado para o aluno e para seu mundo (familiar e social). “Hoje, a maioria dos professores já vê a avaliação com outros olhos; passou a ser mais um momento de aprendizagem, tanto para o professor como para o aluno, rompendo com a visão maniqueísta e com as verdades absolutas quando se fazia um julgamento dos acertos e erros.” (Escola A, diretora).

Esses momentos do ensino estão sistemicamente ligados: não é possível mudar um sem mudar o outro. Além disso, segundo eles, começou

a fazer *sentido* mudar o planejamento e o processo de avaliação quando se deseja mudar a prática em sala de aula. Ainda nesse grupo incluíram-se aqueles professores novos, que estão abertos a novas propostas. Ainda não se cristalizaram em nenhuma postura. Buscavam avidamente conhecer mais, arriscar novas propostas, juntar-se em equipes (Escola A).

Nos diferentes modos de apreender e implementar a proposta, percebeu-se que a compreensão do sentido do ensino por projetos por parte do professor foi fundamental para desenvolver o interesse dos alunos, obter seu engajamento nas atividades e chegar à aquisição do conhecimento. Aqueles que experimentaram a Proposta Pedagógica Labor perceberam que, para ensinar conforme seus princípios, tinham que promover a participação dos alunos e dos pais, procurar conhecer melhor o conteúdo e trabalhar em equipe.

b) O segundo grupo constituiu-se de professores responsáveis e comprometidos, mas com concepções de ensino ditos “tradicionais”, de aulas expositivas que colidiam com uma proposta de ensino com foco no desenvolvimento de projetos, com participação ativa dos alunos ao longo do processo. Eles não rejeitaram a proposta, mas utilizaram-na como atividade extra para interessar o aluno ou para o ensino de conteúdos outros que não os programáticos. Notou-se um certo medo de não cumprir as exigências do “programa oficial”. Com alguns professores desse grupo, foi interessante observar o processo de ruptura que se deu quando começavam a ver as possibilidades do método como uma forma séria e comprometida de ensinar.

c) Entre os docentes que se enquadraram no terceiro agrupamento encontraram-se os que tinham formação deficitária, aqueles que apresentavam condições individuais adversas à adoção do Proposta Pedagógica Labor – havia neles falta de interesse e dificuldade de apreensão da proposta. “Eu percebo que alguns professores têm dificuldades em inserir o conteúdo planejado para suas aulas na forma de um Pequeno Projeto Didático, entendendo-o como um procedimento de ensino a mais para ser trabalhado durante as aulas.” (Escola B).

Nesse caso, realizou-se seguimento contínuo para localizar a dificuldade. Tentou-se a aprendizagem por imitação, com o auxílio de outros docentes, mas mesmo assim os resultados mostraram a adoção de apenas alguns aspectos da proposta. Como exemplo, uma das professoras desse grupo passou a incluir um registro contínuo das atividades que desenvolvia – “Aprendi a importância do registro.” (Escola B) – e também a incluir algumas atividades práticas no seu cotidiano, como acompanhar os alunos para uma sessão de teatro. Essa professora incluiu novas práticas de interação com os alunos, mas isso não resultou em melhor aproveitamento acadêmico, pois seu ensino não apresentou mudanças.

d) Um quarto grupo era constituído por docentes que optavam por não se envolver nas atividades, mesmo tendo afirmado anteriormente essa intenção. A falta de interesse foi incontornável.

Os que mostravam características dos grupos a) e b) eram maioria na Escola A e os demais, a maioria na Escola B.

Envolvimento dos alunos

No que diz respeito aos alunos (Escola A) de professores que introduziram a prática da Proposta Pedagógica Labor, estes depoimentos retratam a situação: "A escola melhorou muito e o ensino ficou mais prático e está dando para aprender melhor" (aluno, 13 anos, 5ª série, Escola A); "Eu já senti o valor de estar estudando; se chegar num lugar eu já sei fazer as coisas, já senti que estava crescendo de produção" (aluno, 16 anos, 6ª série, Escola A – referindo-se a uma atividade que envolvia o preenchimento de um formulário para pedido de emprego).

Quanto à aprendizagem de atitudes, os professores observaram, no geral, as seguintes mudanças dos alunos:

- em relação à escola (de uma atitude de descuido e até de agressão para uma atitude de cuidado) – pararam de "pichar" os muros, embelezaram e prepararam a escola para visitantes (Escolas A e B).
- em relação aos professores (de uma atitude de agressão, enfrentamento, desrespeito, para uma postura de respeito e colaboração) – passaram a expressar admiração pelo professores, propuseram-se ajudar, mostraram-se mais próximos, mais afetuosos.
- em relação ao estudo (de uma atitude de distanciamento e passividade para uma de compromisso e apropriação da escola) – aumentou a frequência, os alunos não queriam faltar, diminuíram queixas de indisciplina, propuseram projetos pessoais (campeonatos, concursos).

Em um levantamento informal realizado com os alunos da Escola B, no horário da entrada, indagou-se: "Você gosta de aprender?", e a resposta era invariavelmente "Gosto!"; à segunda questão: "Você gosta de estudar?", um "Não" enfático era ouvido. Essa reação aponta para a disposição positiva diante do aprender, porém, uma oposição à forma escolar de promovê-lo.

Quanto à aprendizagem dos conteúdos escolares nas classes em que se realizou a Proposta Pedagógica Labor, foram relatadas as seguintes mudanças, segundo depoimentos de professores e alunos: os alunos passaram a expressar seu conhecimento com suas próprias palavras; queriam pesquisar (essa palavra entrou no seu vocabulário cotidiano); liam mais; expressavam prazer na aprendizagem: tal módulo "foi uma delícia" (Escola A); "quero ver se eu não aprendo a ler agora!" (Escola B).

Nas palavras da diretora da Escola A, “alunos que antes eram motivo de desespero de muitos, hoje se tornaram ‘braços direitos’, participativos, dinâmicos, e que acabam se destacando pela criatividade e soluções rápidas”. A diretora informa que tais alunos se tornaram elementos de pressão para instigar os professores que ainda não utilizam essa prática a fazê-lo.

Na Escola B, a professora da primeira série do ensino fundamental – a única a adotar integralmente a Proposta Pedagógica Labor de ensino por projetos – relatou a alfabetização de 93% de sua classe. “Está muito claro que alunos que passaram pela experiência dos Pequenos Projetos Didáticos no ano passado têm características diferentes em relação ao desempenho em atividades em grupo. As crianças têm mais autonomia, são comunicativas, interessadas, trocam assuntos entre si sem tumultuar ou gerar situações de indisciplina.” (Escola B, diretora).

Envolvimento das famílias

Quanto às famílias, “Foram contando que sentiam a escola diferente, que os filhos não queriam faltar de jeito nenhum, que adoravam fazer pesquisa, etc. Para cada crítica imediatamente já buscavam soluções” (diretora da Escola A).

Os depoimentos de pais, professoras e diretora (Escola A) mostraram que os pais mudaram sua percepção inicial da escola e reconheceram as mudanças, mas em alguns momentos faziam críticas que refletiam o confronto entre a Proposta Pedagógica Labor e o modo tradicional de ensino e disciplina: “meu filho não traz lição para casa”. Manifestavam suas opiniões e críticas e cooperavam na busca de soluções que passaram a ser incorporadas pelos docentes (por exemplo, solicitaram que os alunos registrassem as atividades diárias e os conteúdos para que os pais pudessem acompanhar seu processo).

O sistema modular adotado na Escola A permitiu identificar os professores faltosos, e os pais chegavam com suas reclamações “localizadas”, não só quanto às faltas, mas em relação à não utilização da nova proposta. As reuniões com os pais foram planejadas em equipe pelos professores e direção, aumentou a frequência dos pais às reuniões (sendo mães na maioria). Lá eram feitas solicitações quanto à segurança (policimento e semáforo), ensino mais voltado à profissionalização e procedimentos administrativos que levassem em conta suas necessidades (como, por exemplo, trabalho e medo da violência). Os pais procuravam também a escola fora das reuniões formais, para buscar ajuda e tratar de questões sérias, como gravidez na adolescência e consumo de drogas. Observou-se que cerca de 10% dos pais, de uma escola com mais de 1.000 alunos, sistematicamente recorriam a ela para resolver problemas referentes à vida escolar dos filhos: horários, dispensas, mudança de turma. Notou-se também que, ao contrário do mito da não participação dos pais das camadas sociais de baixa renda, estes respondiam bem às solicitações da escola e mantinham um contato freqüente com ela.

Na Escola B promoveu-se uma intensificação dos contatos entre professores e famílias, o que resultou em maior conhecimento recíproco: “Aquela concepção do descaso ou do desleixo da família está se modificando; estamos reconhecendo que os problemas são muitos” (Escola B, diretora). Entre os pais, foi expresso o interesse de seus filhos pela escola e seu desejo de freqüentá-la: “nem doentes, querem faltar” (alunos da professora que assumiu a proposta pedagógica).

Considerações finais

O resultado mais marcante foi a diferença entre as duas escolas na apropriação da proposta pedagógica pelos docentes, indicando que o apoio da direção foi fundamental para se introduzirem mudanças pedagógicas na sala de aula e no processo de formação dos professores. Pode-se supor que a Escola A caminhou em direção à lógica do saber (Charlot, 2005), pois houve uma responsabilização por parte da direção em implementar mudanças nesse sentido.

Quanto à mudança na prática docente, foi possível identificar algumas condições favoráveis e outras desfavoráveis para a introdução da proposta. Entre as primeiras: conhecimento do conteúdo de sua disciplina; disponibilidade para aprender (conteúdo e práticas) e buscar apoio e acompanhamento de colegas, de técnicos e da diretora; pressão dos alunos em direção ao ensino por projetos. Entre as condições desfavoráveis estavam: falta de conhecimento do conteúdo; cultura da queixa e da culpabilização; apego a crenças de que a situação de ensino tem que seguir os moldes tradicionais de sisudez, repetição, exposição, para garantir a transmissão do conteúdo; descompromisso com o ensino público.

A mera adoção de práticas ativas com os alunos (como montar uma peça de teatro, levá-los a uma exposição ou incluir um registro constante das atividades) não garante um melhor ensino, se o professor não tiver um conhecimento razoável do conteúdo a ser ensinado e não desenvolver práticas que os envolvam em uma atividade intelectual sistemática e dirigida. Foi o que se observou com uma das docentes estudadas: uma mudança do tipo 1 (Watzlavick, Weakland, Fisch, 1975), segundo a qual as regras do processo de ensino permaneciam as mesmas, embora a aparência fosse de ensino ativo.

A relação do professor com o ensinar, como lembra Charlot (2005), não pode ser desconsiderada. A mudança de um modo de ensinar expositivo para o de utilização de projetos implica transformar a própria visão do mundo escolar, de si mesma como professora, e isso pode levar a mudanças pessoais ainda mais profundas, às quais nem sempre se está disponível. Esses bons professores, mesmo com ênfase na aula expositiva, lograram êxito na aprendizagem dos alunos, pois, como afirma Charlot (2005, p. 60), “davam oportunidade para os alunos terem uma atividade intelectual”.

Os alunos dos professores que adotaram a proposta aprenderam novas atitudes em relação à escola, aos professores e ao estudo: cuidado, respeito e colaboração, compromisso. Aqui podemos lembrar das considerações de Charlot (2005, p. 57) sobre o aprender: "Aprender não é apenas adquirir saberes, no sentido escolar e intelectual do termo. É também apropriar-se de práticas e de formas relacionais e confrontar-se com a questão do sentido da vida, do mundo, de si mesmo". Bruner (1997, p. 94), ao referir-se à revolução contextualista na psicologia, fala da concepção distributiva da aprendizagem, segundo a qual "a criança que aprende participa de uma geografia cultural que sustenta e modela o que ela está fazendo, sem a qual não haveria, por assim dizer, *qualquer* aprendizagem". Na aprendizagem de conteúdos escolares, os alunos constataram que aprender pode ser prazeroso e que eles podem constituir-se em agentes na produção de conhecimento, com a sua conseqüente apropriação. Alguns alunos afirmaram que o que tornava as aulas interessantes foi o caráter "prático" do que era ensinado. Charlot (2005, p. 55), ao referir-se a essa questão, define a aula interessante como aquela "em que há o encontro entre o desejo e o saber". Essa abertura para o aprender é impossível de não se observar nas crianças, desde que tenha sentido para ela. No caso dessas crianças, o caráter prático e a oralidade presentes nos tipos de atividade envolvidas talvez tenham sido componentes significativos para sua aprendizagem. A escola pôde oferecer para os alunos uma experiência que tinha algum paralelo com a forma de socialização de suas famílias (Vincent, Lahire, Thin, 2001). Foi-lhes oferecida a oportunidade de "conhecerem o prazer do saber, o sentido do saber por ter encontrado sentido em algumas matérias", semelhante ao que acontece às crianças de classe média (Charlot, 2005, p. 67).

Quanto às famílias, assim como com alguns professores, muitas vêm o ensino tradicional como "sério", sem alegria, prazer, com tarefas mecanizadas e abundantes, disciplina rígida. Talvez seja o que Charlot (2005) chama de "pedagogia sem riscos", aquela que permite ao aluno passar para a próxima série e o aproxima das condições de escolaridade suficientes para ter um bom emprego. Contudo, contrariando o mito do desinteresse, parte das famílias buscou informar-se sobre as mudanças nas práticas pedagógicas e trouxe sugestões e contribuições que puderam ser incorporadas pelos professores. Como afirmam Reali e Tancredi (2003, p. 18), "a escola não pode mais ser considerada como uma agência social separada de sua comunidade e de outras agências socializadoras, como as famílias dos alunos" (tradução nossa).

Observou-se também a presença de pais, predominantemente mães, contrariando o mito da não-participação, ou o "mito da omissão parental", como o chama Lahire (1997). Semelhantemente a esse autor, nosso estudo demonstrou a importância atribuída à escola pelos pais, seu acompanhamento nas mudanças instituídas pela escola, seu receio de que aquelas poderiam prejudicar o aprendizado dos filhos.

Este texto resume dois anos de acompanhamento de 10 professores em duas escolas públicas de São Paulo, e os resultados da

pesquisa apontam para as possibilidades de um processo de educação continuada de professores em serviço e para a necessidade de se olhar a mudança nas práticas pedagógicas como um fenômeno complexo, que não depende somente da atuação do docente em sala de aula. Esse estudo mostrou a disponibilidade para o aprender por parte das crianças e adolescentes e também de muitos professores e se constituiu condição fundamental para os pesquisadores compreenderem a singularidade e complexidade dos fenômenos que estavam sendo estudados.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Eduardo Fernando; GONTIJO, Alberto de Figueiredo; SANTOS, Fernanda Fátima dos. O método de projetos na educação profissional: ampliando as possibilidades na formação de competências. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 40, p. 187-212, dez. 2004.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage, 1990.

BRANDÃO, C. R. (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CHARLOT, B. Relações com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 97, 1996.

_____. *Relação com o saber, formação de professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Petrópolis: Vozes, 1970.

GOMES, J. V. Família e socialização. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 93-107, 1992.

HELM, Judy H.; LANG, J. A. Superação dos efeitos nocivos da pobreza. In: HELM, Judy H.; BENEKE, Sallee. *O poder dos projetos*. São Paulo: Artmed, 2005.

HERNÁNDEZ F.; RODRIGUES, J. H. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HUGON, M. A.; SEIBEL, C. (Ed.). *Recherches impliqués, recherches actions: le cas de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université, 1988.

LABOR. *A Proposta Pedagógica Labor*: Fascículo 3. Pequeno Projeto Didático. Educ/Finep, 2001.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: tica, 1997.

MELLO, S. L. Classes populares, família e preconceito. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 3, n. 1/2, 1992.

MIRANDA, M. G.; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 511-518, 2006.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submisso e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1993.

REALI, A. M. R.; TANCREDI, R. M. S. P. *School-family relationship and school success: some lessons from a Teacher Education Program*. Chicago, 2003. Paper presented at the 2003 American Educational Research Association Annual Meeting.

THIN, D. Famílias de camadas populares e a escola: confrontao desigual e modos de socialização. In: MULLER, M. L. R.; PAIXO, L. P. *Educação: diferenças e desigualdades*. Cuiab: EdUFMT, 2006.

THIOLLENT, M. *Metodologia de pesquisa-ao*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47, 2001.

WATZLAWIKI, P.; WEAKLAND, J.; FISCH, R. *Change: principles of problem formation and problem resolution*. New York: Norton, 1974.

WATZLAWICK, P.; WEAKLAND, J.; FISCH, R. *Changements*. Trad. P. Furlan. Paris: Ed. Seuil, 1975.

Heloisia Szymanski, doutora em Psicologia da Educação pela Pontfcia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP),  professora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação dessa Universidade.
hszymanski@uol.com.br

Margarida M. Pompéia Gioielli, psicóloga, com especialização em Psicologia da Educação, é docente da Associação Educacional Labor.
magui2000@uol.com.br

Sílvia Pompéia, doutoranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é docente da Associação Educacional Labor.
silviapompeia@uol.com.br

Daniella Michel é formada em Terapia Ocupacional pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Camp) e gerente de projetos na Fundação Beneficente Heydenreich.
caiolis@uol.com.br

Recebido em 28 de agosto de 2007.

Aprovado em 12 de setembro de 2008.

Compreensão do erro em matemática e significado a ele atribuído pelos alunos da 5^a série

Nívia Martins Berti
Ademir José Rosso
Dionísio Burak

Resumo

Investiga a compreensão e o significado que alunos de uma classe de quinta série têm sobre seus próprios erros e o ensino-aprendizagem de matemática. O referencial teórico fundamenta-se na teoria piagetiana da construção do conhecimento lógico-matemático, da operatividade e da afetividade. A investigação é de natureza qualitativa e o enfoque, etnográfico. Foram empregadas as seguintes estratégias de coleta de dados: questionário e observações livres, obtidas na socialização de respostas erradas dadas pelos alunos na resolução de problemas. As informações analisadas destacam que os alunos da quinta série valorizam o conhecimento matemático, mas denunciam as práticas pedagógicas reprodutivas no ensino e na correção dos erros. Tais aspectos desestimulam processos operatórios e a mobilização cognitiva.

Palavras-chave: erro; ensino-aprendizagem; educação matemática.

Abstract

Comprehension of the mistakes in mathematics and the meanings given by 5th grade students

This paper expresses the understanding and the meaning of 5th grade students about their own mistakes as well as about Mathematics teaching learning process. The theoretical framework is based on Piaget's theory on the construction of the logical-mathematical knowledge, the operativity and affectivity. The investigation is a qualitative and ethnographic approach. The following strategies of data collection were applied: questionnaire and free observations of the situations in which students made mistakes in activities related to problem solving. The information analyzed enhanced that the 5th grade students consider Mathematics knowledge valued, but they denounce the reproductive teaching practices and the strategies of correcting mistakes. These aspects discourage the operative process and the cognitive mobilization.

Keywords: mistake; teaching-learning; Mathematics education.

Introdução

Poucos setores da atividade humana conseguem desenvolver-se sem a contribuição direta ou indireta da matemática. Na sociedade ou no cotidiano das pessoas, ela atua em prognósticos e na tomada de decisões. A certeza e a confiança partilhadas socialmente alargam ainda mais o seu prestígio. Os poucos que conseguem sucesso são valorizados também no plano intelectual, mas a maioria convive com a matemática na condição de não ter o *dom* para os números. Todavia, há uma distância entre a importância declarada para as áreas do conhecimento e para a vida das pessoas e as condições do seu ensino. Os resultados obtidos pelos estudantes nas avaliações escolares e nos testes nacionais e internacionais de matemática indicam que se trata de uma disciplina em que os alunos obtêm pouco sucesso. A Prova Brasil, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2000, 2005, 2006), vêm mostrando que os conhecimentos matemáticos dos estudantes brasileiros estão abaixo do desejado e da média mundial.

Os avanços das pesquisas sobre o ensino da matemática e as contribuições de outras áreas na compreensão da sua natureza e construção não alteraram na mesma proporção a prática pedagógica e o desempenho dos estudantes. A escola não contribui como se esperaria

para a aprendizagem da matemática, ao manter o exercício de fórmulas e regras aprendidas pela reprodução de modelos até sua memorização sem a garantia da compreensão dos conceitos (Rocha, 2001; Brandt, Camargo, Rosso, 2004). Os alunos esquecem o *aprendido* assim que realizam as provas, pois a matemática da escola está desarticulada da necessária para a resolução dos problemas concretos do cotidiano. Por isso, pesquisas registram o caráter aversivo e o medo de reprovação que acompanha a matemática (Gómez Chacón, 2003; Lerner, 2005; Parra, Saiz, 1996). Se “o pensamento é uma trama na qual a inteligência é o fio horizontal e o desejo o vertical [...] acontecem a significação simbólica e a capacidade de organização lógica” (Fernández, 1991, p. 67), a compreensão do que se passa com o aluno na superação dos obstáculos do aprendizado matemático (Favre, 1995) necessita analisar os elementos estruturais e desejanter que formam a tessitura do pensamento e do aprender (Lajonquière, 1993).

Se o ensino criticado cobra algoritmos, desempenho e aprovação, a matemática compreendida como construção histórica, que pode ser reconstruída pelos alunos, possibilita ensaios, aproximações e erros que, discutidos e confrontados, podem ser superados, não apenas negados, abrindo espaço para a provisoriidade. Seguir as pistas dos erros possibilita identificar os caminhos percorridos e discutir a coerência da estratégia adotada, se ocorrem por simples distração, medo ou dificuldade de raciocinar; se o aluno raciocina corretamente, mas tropeça nos algoritmos; se apenas segue o modelo ou se faz análise do resultado, confrontando-o com o real.

São muitas as possibilidades que se abrem pela objetivação e problematização dos erros: de negação da verdade e da certeza para um objeto de estudo em aberto; de reprodução de fórmulas ao exercício do pensar para a construção de estratégias; da alienação à consciência do sujeito que busca os porquês e as alternativas de superação dos seus erros. Assim, o erro do aluno é considerado não no sentido de aceitação pura e simples de tudo o que faz, mas como revelador dos processos de raciocínio e das superações necessárias para a construção do conhecimento lógico-matemático (La Taille, 1997; Piaget, 1994; Rosso, 1996; Macedo, 1994).

A investigação busca traduzir os significados que os alunos da quinta série produzem sobre a matemática e os erros cometidos no seu aprendizado. A significação, por ser sua uma construção social que interfere na disposição da aprendizagem de matemática, não deriva só do espaço escolar, mas de uma teia de relações em que participam a escola, os professores, a família e a sociedade. O artigo se detém na análise das perspectivas discentes sobre a aquisição do conhecimento matemático e sobre os erros, considerando o ponto de vista subjetivo ou psicológico e o objetivo ou epistemológico. Sob o ponto de vista psicológico, trataremos as informações que, na perspectiva do aluno, expressam: o significado do conhecimento matemático; a interpretação da atividade intelectual; o contexto do seu ensino e a avaliação; as estratégias de aprendizagem;

a concepção da correção dos erros feita pelos professores. Na perspectiva epistemológica, destacaremos as informações que se referem especificamente às interações sujeito-objeto na estruturação do conhecimento matemático, ou seja, do conhecimento construído pelo sujeito, visando compreender as coordenações intelectuais na constituição de um objeto lógico-matemático ao tentar atingir o real, e do que se considera necessário para a aquisição de conhecimentos.

O artigo discute os erros no aprendizado da matemática, buscando desvelar os significados atribuídos pelos alunos para a sua ocorrência na dinâmica pedagógica, com os alunos apoiados nas pesquisas de Kamii e Georgia (1986), Davis e Esposito (1990), Macedo (1994), Carraher, Carraher e Schliemann (1995), Zunino (1995), Santos e Santos (1996), Pinto (2000), entre outros. O estudo buscou respostas ao problema expresso na questão: o que revelam os alunos sobre a natureza e a significância do conhecimento matemático e que contribuições o trabalho com seus erros pode trazer para a prática pedagógica? A hipótese assumida é a de que as dificuldades encontradas pelos alunos e a baixa relevância dada à matemática derivam, em grande parte, das características do seu ensino, que não favorece a exploração e a análise de estratégias operativas utilizadas na construção de conceitos e algoritmos matemáticos.

O objetivo principal é investigar a compreensão que os alunos possuem sobre seus próprios erros e as relações desses erros com o processo de ensino-aprendizagem e o conhecimento lógico-matemático. Para isso, foram utilizados na coleta de informações: um questionário em que procurávamos informações sobre o conceito e as concepções dos alunos sobre seus próprios erros e as formas de correção por eles experienciadas; observações livres em sala de aula, durante a socialização de respostas erradas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida por um dos seus autores, que, atuando como docente, manteve contato direto e contínuo com os sujeitos durante a investigação.

O conhecimento matemático e as condições necessárias do seu aprendizado

Para explicitar o entendimento do ensino-aprendizagem como processo que integra simultaneamente elementos lógicos e desiderativos da inteligência, o texto destacará inicialmente os elementos estruturais, a lógica do conhecimento matemático e, na seqüência, os elementos funcionais ou a energética do aprender.

Conhecer consiste em “não apenas adquirir e acumular informações, mas ainda e, sobretudo [...], em organizá-las e regulá-las em sistemas de autocontroles orientados no sentido [...] da solução dos problemas” (Piaget, 1996, p. 77). O primeiro corte da citação, antes de “organizá-las e regulá-las”, contém no original, entre parêntesis, a observação “porque sem isso estas ficariam cegas”. Entende-se, assim, que adquirir e acumular

informações com organização e regulação da informação amplia a visão; já adquirir e acumular na ausência de organização e regulação reduz essa visão, cega. As duas primeiras ações parecem ser priorizadas na escola, e isso talvez explique a falta de sentido do que se aprende em seus bancos.

Na mesma obra, Piaget descreve três tipos de conhecimentos: os esquemas perceptivos de natureza inata e interacionista, ligados ao comportamento; os adquiridos pela experiência física, a partir dos objetos como tais; e os de natureza lógico-matemática, que se tornam independentes da experiência, embora procedentes dela, como coordenações gerais de ações (operações) exercidas pelo sujeito sobre os objetos, pela formalização reflexiva das condições internas de funcionamento.

Só existe no homem um pequeno número de estruturas elementares cognoscitivas ligadas ao comportamento que se podem qualificar de inatas; mesmo assim, são pobres em relação aos instintos de outros animais. Aqui se encontram os instintos, a capacidade de regulação, os reflexos e os esquemas sensório-motores – como o da coordenação da visão e apreensão –, os quais são, em grande parte, frutos de uma montagem hereditária. São “conhecimentos” que sensibilizam o organismo por seus hormônios, como no comportamento apetitivo, por exemplo, que se expressa pela fome de estímulos. Tais estímulos conduzem a “atos consumatórios” que se desdobram em uma série de movimentos elementares (Piaget, 1996, p. 309-345).

O conhecimento do meio físico em todas as suas formas depende, direta ou indiretamente, da experiência com os objetos e das suas relações. As informações provêm dos objetos, pela observação e/ou experiência. O conhecimento experimental, de origem exógena, se liga ao conhecimento lógico-matemático pelos seguintes motivos: a) as coordenações das ações possibilitam uma maior formalização do conhecimento sobre o objeto; b) o auxílio prévio de um quadro lógico-matemático, como classificações, relações, correspondências, medidas, etc., amplia a compreensão da experiência física. Ou seja, todo o conhecimento é sempre uma assimilação de esquemas, e esses esquemas – mesmo os que se referem aos conhecimentos perceptivos – contêm uma organização lógica. (Piaget, 1996, p. 346-350).

Os conhecimentos lógico-matemáticos não são inatos, porque são aprendidos; e nem são do meio ou da experiência, porque procedem dos esquemas de coordenações gerais das ações do sujeito. São dependentes da construção do próprio sujeito. Essas coordenações não podem ser ensinadas por meio de artifícios ou mecanismos ordinários de aprendizagem, pois derivam da abstração que ultrapassa a experiência física. No conhecimento lógico-matemático, a experiência física consiste em agir sobre os objetos para transformá-los, para dissociar e fazer variar fatores, para realizar abstrações, e não apenas extrair deles uma cópia figurativa do real (Rosso, Becker, Taglieber, 1998; Becker, 1997, 2003; Rabelo, 2004). Assim, o conhecimento lógico-matemático depende da atividade do sujeito que cria relações mediante as sucessivas abstrações em dois patamares.

No primeiro patamar, o da abstração empírica, o sujeito apóia-se sobre os objetos físicos ou sobre os aspectos materiais da própria ação; já no segundo, o da abstração reflexiva, o sujeito abstrai o conhecimento da sua própria coordenação de ações e não de propriedades dos objetos em si (Piaget, 1995). Esse é o ponto de partida e o fundamento das operações lógico-matemáticas.

As estruturas aritméticas e geométricas se ligam e, ao mesmo tempo, ultrapassam a experiência dos objetos enquanto aprendizagem empírica. A construção do número efetua-se em estreita ligação com a das estruturas lógicas de grupamentos e de classes. As formalizações ou coordenação das ações não se constroem no vazio, mas sempre estão sujeitas à experiência física ou operações concretas que podem incluir a manipulação de objetos, em que uma etapa do pensamento se desenvolve a partir das etapas anteriores. Tais conhecimentos podem se tornar independentes da experiência, embora procedam dela; não são tirados dos objetos como tais, mas das coordenações gerais das ações exercidas pelo sujeito sobre os objetos. O fundamento do conhecimento lógico-matemático é a coordenação das ações sobre os objetos, feita pelo sujeito.

Ao voltarmos à citação piagetiana que abriu a seção, a terceira e a quarta ações cognoscitivas – organizar e regular as informações – constituem-se em condições necessárias para a construção dos conhecimentos lógico-matemáticos. Através dessas ações se torna possível a coordenação das ações, o conhecimento matemático; sem elas se conquista muito pouco nesse terreno. Como o aluno organiza as informações dentro de um quadro de estruturas existentes e em desenvolvimento, isto é, inacabadas, são intrínsecos os processos aproximativos, os tateios e os ensaios, e, portanto, os erros. Assim, o ensino de matemática necessita também compreender a atividade do sujeito que aprende, como ele vai estruturando seu pensamento e a natureza dos erros cometidos em seus processos aproximativos.

Dessa forma, o conhecimento lógico-matemático não deriva de um mundo independente e externo que se interioriza através dos sentidos do sujeito que observa e copia a realidade, como explica o empirismo, e nem de uma programação hereditária inata ou por maturação, como defende o racionalismo. O conhecimento lógico-matemático é uma construção do sujeito que interage com o meio e constrói as coordenações gerais das ações. Nas relações pedagógicas empiristas o aluno é considerado um sujeito que deve aprender porque nada sabe, e o professor, detentor de todo o saber, deve transmitir o conhecimento ao aluno. Expressam essa concepção as listas de exercícios e as atividades de fixação e memorização. Nas práticas racionalistas defende-se que os sentidos enganam e causam erros, e, por isso, o conhecimento deve passar por um rigoroso processo dedutivo; o aluno já possui toda uma estrutura pré-determinada do conhecimento, bastando que seja motivado para aprender. No racionalismo e no empirismo os conhecimentos são sempre um *a priori* aos sujeitos, transferidos ou descobertos sem a sua participação ativa.

A escola compreendida como transmissora de conhecimentos se situa na cisão entre objetividade e subjetividade, onde o empirismo torna-se objetivismo sem objetividade e o racionalismo, subjetivismo sem subjetividade (Rabelo, 2004). O construtivismo, ao propor a superação dessa cisão, defende que: o conhecimento resulta da relação entre sujeito e o meio; esquemas e estruturas de pensamento, conceitos e idéias resultam de um processo de auto-regulação do sujeito, buscando a sintonia e a correção progressiva. O conhecimento não está pronto e nem é definitivo, mas é construído pelo sujeito mediante a problematização das situações e pela superação de conflitos, ampliando os esquemas de ação do sujeito ou do grupo. Assim, os conhecimentos já construídos e as estruturas de pensamento constituem a base para a construção de novos conhecimentos.

Uma vez discutido o aprender matemática e o erro do ponto de vista da lógica do pensamento, passaremos aos elementos subjetivos, destacando afetividade e motivação como enriquecedoras e dinamizadoras da atividade intelectual e da construção do conhecimento (Piaget, Inhelder, 1989; Piaget, 1983). Numa sala de aula não se desfaz o histórico familiar e social de seus alunos, mesmo que eles residam no mesmo bairro e tenham estudado sempre na mesma escola; e, mesmo que se tenha a descrição de como se desenvolve a aprendizagem numa série, os alunos, como sujeitos, seguem percursos próprios ao aprenderem. Nessa perspectiva ganham importância as concepções sobre o aprender, os erros e a matemática. A aprendizagem repousa sobre as condições necessárias das estruturas lógicas, e os desejos configuram-se como a expressão do original de cada sujeito na relação com o outro (Fernández, 1991). Na sequência do texto, destacam-se os aspectos desejantes na dinâmica da inteligência e da atividade cognitiva.

Sem investimento e dinamismo a inteligência move-se “num mundo esquemático e patologicamente formal”; por outro lado, o superinvestimento conduz a “pensamentos desconexos por carecer do substrato estrutural” (Piaget, 1973, p. 83). Essa irreduzibilidade e coesão entre o afetivo e o cognitivo possibilitam-nos entender a aprendizagem também do ponto de vista energético, enfocando os elementos de ordem afetiva e motivacional como complementares da estruturação mental. A organização da aprendizagem com enfoque somente nos aspectos estruturais, descuidando os aspectos energéticos, dificulta a percepção e o surgimento de interesse nos estudos impostos (Dolle, 1993, p. 119).

Associado à motivação, o sentido atribuído pelos alunos à matemática e ao aprender matemática pode favorecer investimentos na construção de uma noção, tornar-se uma aprendizagem verdadeira e funcional ou levá-los a adotarem um enfoque superficial com a memorização mecânica do novo conhecimento (Miras, 2006). Para o aluno, ter um sentido significa: clareza do objetivo que se persegue com uma tarefa e as condições de realização; percepção de atender a uma necessidade que funciona como motor da aprendizagem; participação do planejamento dessa atividade, de sua realização e de seus resultados de forma ativa. Se isso ocorre,

pode-se dizer que aprender tem um sentido e se constitui em desafio; do contrário, será “carga que desanima” (Solé, 2006, p. 50-52) ou obstáculo (Favre, 1995).

Na perspectiva piagetiana, o conhecer, um processo adaptativo, está associado com a equilíbrio das estruturas cognitivas, a abstração reflexionante, a tomada da consciência, a contradição e as experiências de contrastes (Kesserling, 1993, p. 208-209). São situações que mobilizam, durante a aprendizagem, as estruturas cognitivas e as energias psíquicas, constituindo-se na verdadeira fonte de motivação da aprendizagem, ligando a afetividade e a motivação com o dinamismo mental. Entretanto, a adaptação não está somente a serviço da construção do conhecimento, mas também “para obter prazer, fruição, mudar de hábitos, distrair-se, satisfazer suas necessidades, exercitar o corpo etc.” (Dolle, 1993, p. 98). A motivação deriva da própria atividade e interatividade do sujeito, não de uma situação externa, mas do próprio ensino-aprendizagem com que o sujeito se importa, se interessa e é afetado pelo que aprende. Quanto mais íntima essa relação, tanto mais frutífero será o pensamento (Rosso, Taglieber, 1992, p. 39-40).

A complementaridade e a ligação entre afetividade e inteligência integram estrutural e funcionalmente a ação do sujeito, pois “a afetividade não é nada sem a inteligência, que lhe fornece meios e esclarece fins”. A afetividade, como qualquer fonte de energia, permanece potencial até que não lhe seja fornecida uma forma de expressão que lhe confira um poder transformador, que, no caso, é possibilitado pelas estruturas mentais. O funcionamento das estruturas operatórias em contraponto com a afetividade “comporta infalivelmente uma distância que precisa distinguir a estrutura das transformações como tais e o que as torna possíveis na sua desejabilidade, interesse, rapidez, etc., e este segundo aspecto leva-nos a uma energética” (Piaget, 1973, p. 82).

Conforme a OCDE/Pisa (2000, 2005), a motivação e o envolvimento podem afetar a qualidade de vida dos estudantes, bem como a intensidade, a continuidade e a profundidade do conhecimento adquirido, influenciando a busca por uma educação ulterior ou por oportunidades no mercado de trabalho. Informações complementares do teste de 2003 indicam que nos países em que os estudantes são “mais interessados” obtêm-se, em média, melhores resultados, e, dentro de cada país, os “que têm mais interesse e gosto por matemática tendem a obter melhores resultados do que os que têm menos interesse e gosto” (OCDE, 2005, p. 119). O Pisa afirma ainda que a “disposição menos favorável de alguns estudantes para a matemática pode ser consequência de insucessos anteriores”, uma vez que aproximadamente 30% dos estudantes declaram que ficam muito nervosos resolvendo problemas ou fazendo lição de casa, ou que se sentem desamparados ao tentar resolver um problema matemático (p. 138). Disso deriva a hipótese de que “estudantes que enfrentam a aprendizagem com confiança, com motivação forte e dispendo de uma diversidade de estratégias de aprendizagem têm maior probabilidade de sucesso como estudantes” (p. 111).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática indicam que a formação do licenciado necessita: superar os “preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição muitas vezes [...] presentes no ensino-aprendizagem da disciplina”; compreender a gênese dos conhecimentos matemáticos como processo dinâmico e carregado de incertezas e conflitos; organizar “estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educandos”; integrar nos processos escolares o conjunto de vivências e de representações construídas (Brasil, 2001, p. 3-4).

Nesse sentido, a melhor atitude docente é considerar o erro discente como provisório e parte do processo de construção do conhecimento, não como um desastre digno de punição e correção. A atitude frontalmente corretiva desestimula o pensar, gera o conformismo e a necessidade de o aluno apenas obedecer, concordando ou não, sem encontrar espaço para negociações, pois tudo já está definido (Kamii, Georgia, 1986). Isso nega a provisoriidade e o caráter aproximativo do conhecimento em construção. Nega também o sujeito de conhecimento portador do dinamismo do aprender e das estruturas capazes de confrontar-se com o real.

Para o aluno acertar não basta apenas toda uma exposição e transmissão do conteúdo pelo professor. Se isso fosse verdadeiro confirmar-se-ia a hipótese de que ele erra porque não presta atenção, é preguiçoso, não estuda. Há que se levar em conta as estruturas e os esquemas de raciocínios, os conhecimentos prévios do aluno e os elementos motivacionais. Assim, as listas de exercícios, como atividades de fixação e memorização, sem estarem apoiadas nesse tripé, apenas favorecem a reprodução das verdades. Uma verdade reproduzida, não construída ou reconstruída, é uma semiverdade! (Piaget, 1998).

Princípios metodológicos, informações coletadas e analisadas

A investigação desenvolveu-se numa escola estadual paranaense situada em um bairro a três quilômetros do centro da cidade. A escola possui cerca de 40 professores; desses, aproximadamente 50% não pertencem ao quadro da Carreira do Magistério ou, se pertencem, estão completando carga horária na escola. Essas são situações reveladoras de vínculos docentes instáveis com a escola. A Escola possui seis turmas de quinta série, sendo que duas funcionam no turno da manhã e quatro no turno da tarde. A turma investigada era vespertina e tinha 36 alunos (15 meninas e 21 meninos); com exceção de dois deles, com 12 e 13 anos, os demais tinham 10 anos (completaram 11 no decorrer do ano de 2006). São filhos de donas-de-casa, sem renda própria, ou diaristas que trabalham na informalidade. Alguns pais são operários e possuem, no máximo, o ensino médio; muitos são trabalhadores informais sem renda fixa, ou desempregados. Cerca de 40% das famílias desses alunos recebem a Bolsa Família. O ambiente da sala de aula não apresenta qualquer recurso além de quadro-de-giz, mesa do professor e carteiras dos alunos dispostas em fileiras.

No desenvolvimento da pesquisa, utilizamos os seguintes instrumentos e estratégias para a obtenção das informações: um questionário aplicado aos alunos, de natureza exploratória, em que procurávamos informações sobre o conceito e concepções relativas aos seus próprios erros e às formas de correção experimentadas por eles, até a quinta série; e observações livres dos alunos durante as aulas. O questionário possibilitou informações sobre o gosto pela matemática, a importância do conhecimento matemático e questões específicas relacionadas ao erro. A aplicação desse instrumento ocorreu em março de 2006, e todos os alunos responderam às questões propostas. Nas observações livres procuramos verificar as reações e as atitudes dos alunos durante as aulas, na resolução de um teste e na discussão das diferentes estratégias e respostas. As observações que se mostraram relevantes para a pesquisa foram anotadas em diário, compreendendo aproximadamente 36 horas-aula nos meses de março e abril de 2006.

A investigação foi do tipo pesquisa qualitativa, em que se registrou a percepção dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem e os erros cometidos no seu decurso. Por se desenvolver no espaço de atuação profissional de um dos pesquisadores, pela proximidade com os sujeitos da investigação e por buscar a compreensão dos erros no ambiente de interação desses sujeitos com seus pares, a pesquisa assumiu um caráter etnográfico (André, 1995).

Como a constituição dos significados se dá numa teia de relação em que não é tão simples o isolamento de uma informação dentro de uma única categoria de análise, o fato de lançarmos um olhar sobre determinado dado não descarta a possibilidade de novas perspectivas de análise. Passaremos agora a discutir as informações coletadas.

Feito por meio do questionário, o levantamento das opiniões dos alunos mostrou que a maioria da turma considera o conhecimento matemático importante para a vida. Os alunos apostam na matemática como uma das condições para conseguir emprego e necessária para não serem enganados em transações comerciais, como apontam JMR e JLOa: "se não aprender, 'nunca' vai ter um trabalho e não consegue fazer conta e sempre será roubado" (JMR); "ajuda até nas compras, as lojas cobram as coisas muito caro e tem muito juro" (JLOa). A matemática é vista, assim, como algo necessário para a vida, e os alunos tomam o saber matemático como um instrumento de crítica que permite analisar o certo, o errado ou o mais favorável numa transação comercial.

A família contribui na sua apreciação valorativa através dos exemplos de sucesso ou insucesso profissional mostrados, como apontaram VAP e ARC: "tem matemática em tudo e meu pai fala para estudar bem porque ela ajuda a gente entender bem as coisas" (VAP); "é importante para arrumar trabalho e saber fazer as contas, senão o patrão me demite igual aconteceu com meu pai. Ele disse que vai voltar a estudar para arrumar um emprego" (ARC). As opiniões dos pais e dos professores sobre o significado da matemática podem afetar positiva ou negativamente as crenças do aprendiz. Os alunos expressaram o significado positivo do

conhecimento matemático destacando sua função social e emancipadora. Sendo grande parte da turma proveniente de um meio socioeconômico desfavorável, as falas representam as esperanças depositadas no saber escolar para a superação das dificuldades da vida cotidiana.

Apesar disso, dois alunos da turma expressaram uma significância negativa em relação à matemática, afirmando: “Não acho nada de importante na matemática” (EMSP); “Eu não acho nada em matemática, porque é muito difícil, [me bato] nas contas de dividir e de somar” (GB). Esses alunos erraram quase todas as questões do teste. As opiniões negativas podem dificultar a compreensão da matemática e reforçar ainda mais o desinteresse do aluno, atuando como obstáculo ao seu aprendizado. A significância se relaciona com a afetividade, incluindo atitudes, crenças, considerações, gostos e preferências, emoções, sentimentos e valores. O meio social em que o aluno vive mobiliza o domínio afetivo, podendo desencadear um sentimento de incapacidade (Gómez Chacón, 2003).

O bom desempenho em matemática reforça a representação e ligação com a inteligência, como destacam LFRP, ao afirmar que “a gente fica mais inteligente”, e KFF, ao responder “Eu não erro muito porque sou uma menina esperta e inteligente”. Com a observação “O meu forte é matemática”, CS também procura ressaltar a ligação da disciplina com o intelecto, com a faculdade de apreensão, de compreensão, de forma equivalente à ligação com a inteligência pela sua versão negativa com afirmações do tipo: “Erro por causa de mim mesmo, acho que não sou muito inteligente” (LTG). Ou na sua forma de ligação mais explícita, como: “Não sou muito inteligente, não sou bom para fazer contas” (JMR).

Mesmo que os alunos movam-se entre a concepção racionalista ou inatista do conhecimento, essas teorias espontâneas sobre a capacidade/incapacidade para aprender e a inteligência servem para alguns deles demonstrar autoconfiança e segurança; já para outros representam o conformismo à sua condição de “pouco inteligentes”. Na extensão desse pensamento está o conhecimento como “dom”, um *a priori* que se adquire hereditariamente ou pelo processo de maturação do organismo. Essa visão maturacionista dos alunos faz parte do eco dos discursos adultos: “Os erros acontecem porque sabemos só um pouco de matemática e não estamos prontos” (LGBC).

É inevitável que, no contexto escolar em que se partilham muitas dessas compreensões, quem acerta seja exaltado e quem erra seja ignorado ou “punido”, como mostraram os alunos ADP e JP: “Eu quase nem ia no quadro porque eu sempre errava e a professora mandava no quadro para fazer as contas só quem acertava” (ADP); “Mandava a gente no quadro, se a gente errava ia outro até acertar” (JP). O sentimento de exclusão, cultivado pela prática corretiva, pode interferir na significância do aprendizado e do conhecimento matemático. Vai ao quadro quem acerta; quem erra deve dar a vez para outro tentar resolver corretamente a atividade. O que os alunos fizeram ou deixaram de fazer não se discute.

Nas observações livres em sala de aula, destacamos a atitude de alguns alunos em esconder o que fizeram, colocando o braço em cima do

caderno, pelo simples fato de nos aproximarmos de suas carteiras ou de seu grupo. Essa e outras atitudes similares representam medo, insegurança, timidez, e podem determinar o maior ou menor envolvimento com o processo ensino-aprendizagem. MAO, em sua fala, evidenciou o lado negativo dos erros, quando disse: "Já me xingaram e falaram bem alto e eu acabei ficando com vergonha". Quando solicitado a relatar o ocorrido, ele completou: "Ah! Foi uma vez que eu fui ao quadro e não sabia fazer o cálculo de menos, de emprestar, aí eu fiquei um tempão no quadro".

Embora tenha sido o único relato de "xingamento", o aluno mostrou o lado vexatório dos erros como algo passível de ser punido, levando o sujeito ao constrangimento perante os colegas por não conseguir resolver um cálculo. VAP manifesta o pedido de atenção, ao afirmar: "Devia mandar a gente no quadro fazer do jeito que a gente sabe e depois a professora corrigia falando com a gente mesmo". Expressa, assim, o desejo e a necessidade de atenção para suas formas próprias de resolução. Na fase preparatória da investigação, notamos que um aluno chegou a forjar um erro durante a resolução de uma atividade para que fosse dada atenção ao que fez, justificando-se: "É que senão [...] não vai pôr a minha resposta no quadro e eu quero falar sobre ela". Os alunos desejam mais do que copiar as respostas e corrigir os erros; querem discutir, "falar sobre" suas estratégias e compreender os motivos de seus erros.

A pressa de vencer os conteúdos ignora essa necessidade, e não sem certa razão os alunos remetem aos professores parte da responsabilidade pelos seus erros. O aluno CMS escreveu: "Eu erro muito porque a professora não explicava direito e ficava brava se a gente perguntasse". Não se pode "interromper a aula, sem uma boa razão, nós professores perdemos a oportunidade de conhecer quais são as preocupações das crianças, que transcendem a aprendizagem dos mecanismos operatórios" (Zunino, 1995, p. 13). A otimização do tempo, muitas vezes, impede a participação ativa do aluno e o reconhecimento da subjetividade na aprendizagem. Ao obedecer a um tempo cronológico, o professor apresenta uma quantidade de conteúdos, faz atividades de fixação e, em seguida, uma prova; normalmente, após a prova, ou muda o conteúdo ou seu nível de dificuldade. O aluno que ainda não aprendeu não pode mais receber atenção, sob pena de prejudicar a programação de conteúdos. Essas são as marcas da eficiência empresarial, em que qualquer perda de tempo é considerada prejudicial ao sistema.

Outros alunos também apontaram a atuação dos professores como causa de suas dificuldades de aprendizagem, como, por exemplo, LGA, EMSP e VKP: "A professora explicava muito rápido e não dava tempo de entender" (LGA); "Corrigia tudo ligeiro nem dava tempo da gente copiar direito" (EMSP). Dentro do mesmo princípio, os alunos pedem mais calma e mais explicações. Ao considerarem que o professor "faz tudo ligeiro" expressam a dificuldade que têm em acompanhar o ritmo da aula e do professor, o que pode contribuir para que algumas dificuldades se instalem e se transformem em obstáculos para aprendizagens posteriores:

“A professora devia corrigir com calma assim a gente aprendia [...] [deveria ter] mais explicação” (VKP).

Muitos alunos consideram que não aprendem ou “erram muito” porque não prestam atenção, o que aponta para a visão empirista do conhecimento. Isso pressupõe que a reprodução correta é evidência de que a aprendizagem ocorreu. Sobre as próprias atuações e suas conseqüências no processo de aprendizagem, 21 alunos disseram que erram muito pela falta de atenção: “Eu erro muito porque não presto atenção” (MJA). Esses alunos consideram que “ver e ouvir” o que o professor “faz e fala” são as razões do aprendizado, o que faz com que se culpem pelos próprios erros. O aluno considera que o professor é o detentor de todo o saber e deve transmiti-lo. Sendo assim, se prestar bastante atenção, o aluno conseguirá aprender. Nessa posição em que o próprio aluno se coloca, ou é colocado, assume-se que o conhecimento deriva diretamente da observação dos fatos e consiste, essencialmente, em informações tiradas do meio, sob formas de cópia da realidade, sem organização interna ou autônoma (Piaget, 1996).

A memorização pura e simples também se relaciona à concepção empirista de aquisição de conhecimentos. A preocupação em decorar a tabuada apareceu nas falas de oito alunos, como na de ADP: “Eu erro muito porque não sei a tabuada e não sei fazer as contas, a de dividir é muito difícil e não consigo decorar a tabuada”. Esses alunos relacionaram a tabuada com a memorização desvinculada da compreensão. Muitas vezes, exige-se a memorização como condição necessária para aprender o algoritmo da multiplicação e da divisão, e não como produto da compreensão dessas operações aritméticas.

A forma de correção das atividades feita pelos professores apontou para a prática corretiva “empirista” (Pinto, 2000). A professora “corrigia no quadro e daí [...] eu copiava” (VAP); “a gente copiava e ganhava nota” (JSM). Os indicativos obtidos nas respostas relacionadas com a correção dos erros apontaram para o conhecimento como reprodução e cópia, sem questionamentos promotores de desequilíbrios e a conseqüente reorganização do pensamento dos alunos. Essa prática desconsidera as reais dificuldades de alunos ainda em processo de construção do conhecimento. As ações dos alunos consistem em substituir os erros, sem a devida reorganização do pensamento, pelas formas corretas do quadro, o que pode caracterizar uma forma punitiva do erro.

Em tal prática, o aluno que erra deve ver a resolução correta que o colega faz. O conhecimento está nas coisas, nos objetos, nos cálculos, no método de ensino, sendo, portanto, externo ao sujeito que aprende. Segundo Zunino (1995), isso revela a concepção de que ensinar consiste em explicar, e aprender consiste em reproduzir o ensinado pelo professor. O conhecimento não é compreendido como resultante do estabelecimento de relações e coordenações do objeto aprendido com os conhecimentos anteriormente construídos.

Uma das nossas observações livres após a discussão do teste registra a preocupação do aluno LFRP pelo conteúdo escrito no caderno durante a aula. Ele declarou: “Ih, professora a gente não fez nada hoje [...] a gente

não fez nada no caderno [...] não teve matéria”. Esse aluno participava ativamente nas aulas da resolução do teste e chegou inclusive a pedir para ser mudado de lugar na sala para ficar mais perto do quadro. Para ele a aprendizagem estava relacionada com a quantidade de matéria escrita no caderno; não se deu conta de que os conteúdos matemáticos estavam presentes nas discussões.

O reconhecimento de uma prática mais construtiva sobre o erro foi a seguinte: “A professora [chamava] na mesa dela para mostrar como a gente tinha feito, se tinha erro ela ajudava a gente entender” (JLOa). Nessa perspectiva o erro é encarado como indicador do nível em que o aluno se encontra e como ponto de partida para a compreensão e superação. O aluno JLOa sublinha que sua professora não apenas corrigia, mas o ajudava a compreender o motivo de seus erros. Isso se confirma no apelo de AS: “A professora precisa explicar bem porque às vezes eu não sei por que errei”. A aluna AS apontou o que consideramos importante: o acesso à qualidade de seu erro, saber por que errou para, a partir daí, reorganizar seu pensamento, ampliando seus esquemas de ação diante de situações conflitantes. Como afirmou Casávola (1988), um erro corrigido pode ser mais fecundo do que um acerto imediato, pois a comparação de uma hipótese falsa e suas conseqüências fornece novos conhecimentos e a comparação entre dois erros dá novas idéias.

Após analisar informações relacionadas com a compreensão e com o significado dados ao conhecimento e ao erro na aprendizagem matemática, serão apresentadas duas situações de erros trabalhadas em sala de aula pelo docente com seus alunos. Trata-se das questões 5 e 6 de um instrumento de sondagem aplicado no início da investigação a partir do qual se abriram as discussões em sala de aula. As informações procuram destacar, mediante o levantamento e socialização dos erros, o papel da devolução docente e da co-operação discente na superação dos erros. Destacam-se assim a identificação das formas de pensamento e raciocínios que deram origem às respostas e a sua superação num clima de diálogo e co-operação.

Questão 5:

Para a gincana de aniversário da escola, três amigos combinaram de coletar latinhas de alumínio e contá-las no dia seguinte. O primeiro deles coletou oitenta e oito latinhas, o segundo coletou cento e cinquenta e duas (porque o pai dele tem uma lanchonete) e o terceiro conseguiu apenas nove. Com quantas latinhas esses amigos contribuíram na gincana?

Quadro 1 – Exemplos de respostas apresentadas ao problema 5

JMR	JP	CCSR	ADP	PCS	VAP
$\begin{array}{r} 88 \\ + 152 \\ \hline 9 \\ \hline 1.031 \end{array}$	$\begin{array}{r} 88 \\ + 5502 \\ \hline 9 \\ \hline 15.311 \end{array}$	$\begin{array}{r} 52 \\ \times 9 \\ \hline 468 \end{array}$	$\begin{array}{r} 88 \\ \times 150 \\ \hline 088 + \\ + 400 \\ \hline 488 \end{array}$	$\begin{array}{r} 152 \\ + 88 \quad 9 \\ \hline 240 \quad \times 3 \\ \hline 27 \\ \hline 240 \\ + 27 \\ \hline 267 \end{array}$	$\begin{array}{r} 88 \\ + 152 \\ \hline 9 \\ \hline 1.041 \end{array}$
R: 1.031 latinhas	R:15.311 latinhas		R: 488 latinhas	R: 267 latinhas	

Por se apoiar em relações aditivas, a demanda cognitiva para responder o problema é menor que a enfrentada no problema 6. Do total de 36 alunos, 23 apresentaram a resposta esperada. Dos 13 alunos que erraram o problema, cinco erraram porque não armaram o cálculo considerando o valor posicional dos algarismos. Para o diálogo com a turma partiu-se dos erros relacionados ao valor posicional:

- Prof: O que vocês podem dizer da forma de resolução desses cálculos?
- LFFL: Tem que pôr unidade debaixo de unidade e dezena debaixo de dezena. Está tudo errado.
- Prof: Mas, o que acontece se resolver assim?
- LFFL: É que, por exemplo, aquele 8 fica somado como se fosse dezena e o outro como se fosse centena e daí vai dar um resultado errado.
- Prof: (perguntando a JMR que havia errado o valor posicional dos algarismos no algoritmo) JMR, como faz para corrigir a armação desse cálculo?
- JMR: O primeiro oito, do lado de cá, tem que ficar na linha do 2 e do 9 e o outro na linha do 5.
- Prof: Então, venha ao quadro e resolva esse cálculo para a gente.

O aluno resolveu o cálculo corretamente a partir das informações e procedimentos apreendidos na discussão com seus colegas e da devolução do docente aos cálculos errados feitos pelos colegas. Após isso, foram passados outros cálculos no quadro e, propositadamente, os alunos que erraram essa questão foram convidados a resolvê-los. Nenhum aluno errou a posição dos algarismos nos problemas com adição, situação que se confirmou também na observação de atividades posteriores.

A necessidade de retomada do assunto oportunizou também a abordagem de temas relacionados com a história dos números, como, por exemplo, a construção de um sistema de numeração para atender a necessidades humanas de padronização de um sistema de contagem. O estudo de outras formas de registros de quantidades, como, por exemplo, o sistema de numeração dos egípcios, dos maias, dos romanos, bem como a existência de outras bases de contagem, fazia parte da programação de conteúdos para a quinta série.

Questão 6:

O lanche, hoje, na escola será bolacha recheada com vitamina de bananas. Se há aproximadamente 300 alunos para lanchar e se em cada pacote tem 20 bolachas, quantos pacotes de bolachas serão necessários para dar 5 bolachas a cada aluno”?

Dos 36 alunos, cinco conseguem acerto parcial na primeira etapa do cálculo, como PLS, e apenas três acertaram completamente a questão, como JM. Para resolver o problema, os alunos poderiam adotar dois caminhos: a partir da totalidade de bolachas necessárias para o lanche dos alunos, que se obtém multiplicando o número de alunos pelas bolachas que cada um receberia ($300 \times 5 = 1.500$), e, na seqüência, dividindo esse número pelo montante de bolachas presentes em cada pacote ($1.500 \div 20 = 75$); a partir da proporcionalidade de um pacote para quatro

crianças ($20 \div 5 = 4$) e dividindo-se o número de alunos da escola pelo número de alunos que podem ser servidos por um pacote de bolachas ($300 \div 4 = 75$). Como mostra o Quadro 2, os alunos seguiram o primeiro caminho, o de totalidade, porém nem todos consideraram o princípio da proporcionalidade, chegando a resultados absurdos. Essa questão foi a que apresentou o maior número de erros.

Quadro 2 – Exemplos de respostas apresentadas ao problema 6

LTG	KFF	JLOa	LFRP	SCS	PLS	JM
$\begin{array}{r} 300 \\ + 20 \\ \hline 320 \end{array}$	$\begin{array}{r} 300 \overline{)5} \\ \underline{0 \ 60} \end{array}$	$\begin{array}{r} 300 \\ \times 20 \\ \hline 300 \\ +600 \\ \hline 6.300 \end{array}$	$\begin{array}{r} 300 \overline{)5} \\ \underline{100} \end{array}$	$\begin{array}{r} 300 \\ + 20 \\ \hline 5 \\ \hline 325 \end{array}$	$\begin{array}{r} 300 \\ \times 5 \\ \hline 1.500 \end{array}$	$\begin{array}{r} 300 \\ \times 5 \\ \hline 1.500 \overline{)20} \\ \underline{0 \ 75} \end{array}$
R: 320 pacotes de bolachas.	R: 60 pacotes de bolachas.	Sem resposta	R: 100 pacotes de bolachas.	R: 325 pacotes de bolachas.	R: 1.500 pacotes de bolachas.	R: 75 pacotes de bolachas.

Para a discussão do problema, foram apresentadas no quadro as diferentes respostas encontradas nos testes dos alunos, mas na socialização das respostas os alunos apresentaram o mesmo nível de dificuldade encontrada no teste escrito, e o diálogo não progredia. Então optou-se por discutir problemas análogos, com valores pequenos, em que prevalecia a idéia de proporcionalidade. Essa iniciativa possibilitou aos alunos acompanharem as discussões. Com quantidades menores operavam mentalmente e compreendiam operações que deveriam realizar, mas não conseguiam transpor o mesmo raciocínio para situações com valores maiores, como a do problema proposto.

No questionário, alguns alunos apontaram suas dificuldades para a resolução das atividades matemáticas relacionando-as ao sistema de numeração, como mostram as falas de JM e PCS, ao afirmarem “acho difícil e me atrapalho” e “me confundo com os números”. Isso é descrito por Piaget (1998, p. 231-232) a partir de um encontro que teve com alunos “fracos em matemática” para discutir problemas apresentados em aula, mas “sem os números, sem quantificação, somente a análise do raciocínio lógico”. Relata que as crianças ficavam surpresas quando lhes dizia tratar-se exatamente de um problema matemático como os resolvidos em sala de aula, em que “bastaria colocar os números [para] complicar as coisas”. Segundo Piaget (1994, p. 14), isso ocorre devido à “passagem demasiado rápida da estrutura qualitativa dos problemas [...] para a esquematização quantitativa”.

Em sala de aula, o problema foi reformulado utilizando-se quantidades menores com as quais os alunos pudessem calcular mentalmente e depois tentar registrar a operação mental de forma escrita. Dessa maneira um número maior de alunos atingiu a compreensão do problema.

- Prof: E se fossem 10 alunos para lanche e no pacote viessem 5 bolachas, quantos pacotes precisariam para dar uma bolacha a cada aluno?

- Alunos: (Responderam em coro)... precisaria dois pacotes.
- Prof: Que operação a gente precisa fazer para chegar a esse resultado?
- Alunos: (Novamente em coro)... Dez dividido por cinco.
- Prof: Então, precisamos dividir o número de alunos pelo número de bolachas que vem no pacote. Mas, e se fosse dar duas bolachas a cada um?
- VAP: (Responde depois de alguma hesitação) Tem que ter mais dois pacotes.
- Prof: Então, que operação precisamos fazer?
(Após um espaço de silêncio na turma e alguma insistência, a mesma aluna responde)
- VAP: Faz vezes dois no resultado da chave.

E, assim, foram tentados outros valores até retomar os valores originais do problema. Na resolução do problema no quadro adotou-se a estratégia de JM, abandonada por PLS. Na seqüência, o problema também foi resolvido a partir da quantidade de alunos que poderiam ser servidos por um pacote ($20 \div 5 = 4$) e dividiu-se o número de alunos da escola pelo número de alunos que poderiam ser servidos por um pacote de bolachas ($300 \div 4 = 75$). Mesmo que tenha ocorrido um maior entendimento lógico e das soluções possíveis, persistiam as dificuldades. Isso demonstra que as dificuldades não estavam propriamente na contextualização e na significação do problema para os alunos, mas nas estruturas de raciocínio.

A análise das informações do problema mostra o equívoco em que se pode ocorrer ao imaginar que uma situação como a do lanche seja suficiente para os alunos terem sucesso. Precisa muito mais do que isso. Há uma demanda lógica que necessita ser compreendida e interpretada antes de se resolver o problema. Elementos concretos do cotidiano procuram o significado assumido para o sujeito e são necessários, mas insuficientes para o entendimento de um conceito ou uma operação lógico-matemática. O concreto e o formal se relacionam com a ação mental do sujeito ao estabelecer a proporção de crianças que podem ser servidas com um pacote 20 de bolachas, quando se deseja dar a cada uma 5 bolachas. Indicam se as crianças conseguem pensar o problema na presença ou na ausência de apoios, e não da natureza do objeto em si – bolacha recheada.

A exploração das estratégias dos alunos amplia a significação do ensino, formando uma rede de significados, melhorando o aprendizado. Ante as respostas erradas dos alunos a uma tarefa proposta pelo docente, entre as alternativas possíveis pode-se fazer uma pergunta, variar o problema ou criar uma situação nova, devolvendo a resposta ou situação para compreender o que as crianças fizeram ou disseram. Isso promove uma nova adaptação da ação docente em função da compreensão que os alunos apresentaram da situação ou das operações executadas. O diálogo conduzido com a turma, devolvendo os problemas e as respostas erradas, coloca para as crianças a necessidade de reflexão sobre suas próprias ações e/ou as ações dos colegas de classe.

Isso faz com que os alunos tomem consciência das operações e assumam parte da responsabilidade a partir da qual será possível construir

ou refazer o conhecimento (Zunino, 1995). A socialização dos erros ou das estratégias de resolução dos alunos – certas ou erradas – apresentada nos episódios de sala de aula traduz o que estamos chamando de ambiente co-operativo. Não se trata do aluno operando as informações individualmente, mas operando *com* seus colegas e professor, refazendo as suas formas de pensamento. Assim, passa-se da operação no plano individual ao da co-operação no plano social.

Considerações finais

A investigação assumiu, em seus pressupostos, que as dificuldades enfrentadas pelos alunos em matemática se devem, em grande parte, às características de um ensino que não favorece a mobilização das estratégias operativas para compreensão de conceitos lógico-matemáticos e dos seus algoritmos. Trabalhou-se para apreender os significados atribuídos pelos alunos à matemática, aos seus próprios erros e às relações destes com o processo de ensino-aprendizagem. Por isso, vamos retomar as informações considerando a compreensão e o significado atribuídos a esses tópicos.

A concepção do conhecimento lógico-matemático construído no contexto escolar, subjacente aos escritos e aos depoimentos dos alunos, é empirista, e o seu ensino não contribui para sua superação. O conhecer está pautado pelo exercício, repetição de modelos, regras e técnicas, sem compreensão crítica. A prática corretiva se expressa na individualização do ensino e na cópia da resolução correta do quadro, sem tempo para qualquer discussão sobre os erros. Dentro desse modelo, os alunos aprendem que se chega ao conhecimento matemático somente com muita disciplina, exercício e esforço. Isso não estimula a participação e a satisfação de todos eles. No relato, os destaques de procedimentos construtivistas são raros e isolados.

Com relação ao processo ensino-aprendizagem, as informações levantadas mostram-se solidárias à concepção do conhecimento lógico-matemático. Errar, acertar ou aprender na matemática se inserem no conjunto de relações e de construção de significados sociais que, para serem superados, necessitam mais do que a boa vontade dos professores, isso porque, de um lado, esse conjunto de fatores interfere na compreensão e significados atribuídos pelos alunos e, de outro lado, as experiências escolares não contribuem para questionar essas idéias e práticas, mas sim para reforçá-las. Ou seja, elas pouco ampliam a disposição para aprender matemática.

Os alunos manifestam uma percepção positiva de que conhecimento matemático advindo do meio familiar, do mundo do trabalho e das transações comerciais é garantia de emprego e de cidadania. No imaginário partilhado há esperanças de que a matemática contribua para a construção da cidadania, embora suas práticas promovam o contrário. Apenas dois dos 36 alunos não manifestaram a mesma esperança e se

pronunciaram contrários. A percepção dos alunos também abriga uma função classificatória: quem possui um bom desempenho é inteligente e possui a auto-imagem reforçada; já quem não possui um bom desempenho não se considera inteligente e acaba cedo entendendo que a matemática não faz parte das suas habilidades, querendo distância dela.

As falas dos alunos apontaram para práticas didático-pedagógicas em que priorizam, na sala de aula, a aprendizagem passiva, o caráter individualizante do ensino, a supremacia do acerto, o erro como constrangedor e a prática corretiva punitiva, sem discussão no coletivo. Esse tratamento contribui para o silenciamento e apatia nas aulas e para a desvalorização do conhecimento matemático. As práticas pedagógicas percebidas pelos alunos como entraves ao aprendizado em matemática contemplam a punição, o constrangimento, a disciplina e o atendimento de metas que desconsideram os desempenhos e os ritmos dos estudantes. É o seguimento de um tempo mecânico de tarefas que devem ser cumpridas, mas o tempo do aprendizado verdadeiro e para a correção dos erros e reorganização do pensamento é escasso, não atende às necessidades dos alunos e nem os valoriza como sujeitos.

Ao se pronunciarem sobre seus erros, os alunos culpam a si próprios, justificando que não prestam atenção e se atrapalham com as contas e os números, ou reclamam da impaciência dos professores na explicação e dos porquês da correção dos seus erros. Mas eles também reconhecem e valorizam os bons exemplos e experiências positivas no aprendizado em matemática. A sala de aula pode ser um ambiente socializado, cooperativo e de autonomia intelectual. A socialização favorece, além do desenvolvimento dos conteúdos, a comparação das dúvidas dos alunos e de suas representações; são as situações em que eles são estimulados a emitir suas opiniões e a ouvir as considerações dos colegas, permitindo a reestruturação do pensamento, a atividade co-operativa e autônoma. Nelas, a empatia, o respeito, o diálogo, a calma e a atenção promovem a disposição e o interesse para aprender matemática.

As discussões desenvolvidas em sala de aula promovem a contextualização e o desenvolvimento de conteúdos mediante explicitação das situações apresentadas, recuperando conceitos anteriores e ligando-os com os presentes. Permitem também identificar as alternativas e as limitações das estruturas de raciocínio dos alunos e a proposição de alternativas para a sua superação. A superação dessas limitações não está na sobrecarga de tarefas e nas listas dos exercícios de fixação, mas em atividades bem exploradas e densas de significados, que favorecerão a contextualização do conhecimento, a reestruturação do pensamento e a disposição para aprender.

As informações levantadas na quinta série pesquisada estão relacionadas com os conhecimentos e práticas vividas até essa etapa de escolarização e indicam que, apesar de tudo, os alunos ainda depositam na escola e no saber matemático suas esperanças de um futuro melhor. Já as informações contidas no Pisa 2000 e 2003, que avalia estudantes com 15 anos, mostram que apenas uma minoria acha que a matemática

é importante para o seu futuro. Resta-nos remeter uma pergunta para investigação: O que contribui para o decréscimo da esperança depositada na matemática, que ocorre nos alunos entre os 11 e os 15 anos?

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BECKER, F. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

BRANDT, C. F.; CAMARGO, J. A.; ROSSO, A. J. Sistema de numeração decimal: operatividade discente e implicações para o trabalho docente. *Zetetiké*, v. 12, n. 22, p. 89-124, jul./dez. 2004.

BRASIL. *Parecer CNE/CES n. 1.302/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura. Brasília, 2001.

CARRAHER, T.; CARRAHER, D.; SCHLIEMANN, A. *Na vida dez, na escola zero*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CASÁVOLA, H. M. O papel construtivo dos erros na aquisição dos conhecimentos. In: CASTORINA, J. *A Psicologia genética: aspectos metodológicos e implicações pedagógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. p. 32-44.

DAVIS, C. L. F.; ESPOSITO, Y. L. Papel e função do erro na avaliação escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 74, p. 71-75, 1990.

DOLLE, Jean-Marie. *Para além de Freud e Piaget: referenciais para novas perspectivas em psicologia*. Petrópolis: Vozes, 1993.

FAVRE, D. Conception de l'erreur et rupture épistémologique. *Revue Française de Pédagogie*, n. 111, p. 85-94, avril-mai-juin, 1995.

FERNÁNDEZ, A. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

GÓMEZ CHACÓN, I. M. *Matemática emocional: os afetos na aprendizagem matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

KAMII, C.; GEORGIA, D. *Reinventando a aritmética*: implicações da teoria de Piaget. Campinas, SP: Papirus, 1986.

KESSERLING, T. *Jean Piaget*. Petrópolis: Vozes, 1993.

LA TAILLE, Y. de. O erro na perspectiva piagetiana. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Erro e fracasso na escola*: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 25-45.

LAJONQIÈRE, L. de. *De Piaget a Freud*: para repensar as aprendizagens. A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

LERNER, D. O ensino e o aprendizado escolar: argumentos contra uma falsa oposição. In: *Piaget - Vygotsky*: novas contribuições para o debate. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 85-146.

MACEDO, L. de. *Ensaio construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, C. et al. *O Construtivismo na sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 57-78.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS (OCDE). *Conhecimentos e atitudes para a vida*: resultados do PISA 2000 – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. *Aprendendo para o Mundo de Amanhã* – primeiros resultados do PISA 2003. São Paulo: Moderna, 2005.

_____. *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy – A Framework for PISA 2006*. Disponível em: <www.oecd.org>.

PARRA, C.; SAIZ, I. *Didática da Matemática*: reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

PIAGET, J. *Abstração reflexionante*: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns*. Lisboa: Bertrand, 1973.

_____. *A epistemologia genética*: Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

_____. *Biologia e conhecimento*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Sobre a Pedagogia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

PINTO, N. B. *O erro como estratégia didática: estudo do erro no ensino da matemática elementar*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

RABELO, E. H. *Textos Matemáticos: produção, interpretação e resolução de problemas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ROCHA, I. C. B. da. Ensino de Matemática: Formação para a exclusão ou para a cidadania? *Educação Matemática em Revista*, São Paulo, n. 9/10, p. 22-31, 2001.

ROSSO, A. J. A função formativa do erro. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 3, n. 1, p. 79-95, 1996.

ROSSO, A. J.; BECKER, F.; TAGLIEBER, J. E. A produção do conhecimento e a ação pedagógica. *Educação e realidade*, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 63-82, jul./dez. 1998.

ROSSO, A. J.; TAGLIEBER, J. E. Métodos ativos e atividades de ensino. *Perspectiva*, v. 10, n. 17, jan./jul. 1992.

SANTOS, G. C.; SANTOS, S. R. O erro na aprendizagem de matemática: uma abordagem construtivista. *Revista da FAEEBA*, Salvador, n. 6, p. 135-145, jul./dez. 1996.

SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C. et al. *Construtivismo na sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 29-55.

ZUNINO, D. L. de. *A matemática na escola: aqui e agora*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

Nívia Martins Berti, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), é professora estadual no Paraná.
niviaberti@seed.pr.gov.br

Ademir José Rosso, doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).
ajrosso@uepg.br

Dionísio Burak, doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professor da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG.

Recebido em 3 de março de 2008.

Aprovado em 12 de setembro de 2008.

Atividades lúdicas e literatura infantil na prática pedagógica: evidências de uma amostra de escolas no Centro-Oeste do Brasil*

Maria Auxiliadora N. Figueiredo-Nery

Débora C. Silva

Paulo N. Figueiredo

Resumo

Muito embora haja vários estudos que apontem para a importância do uso da literatura infantil e de atividades lúdicas para o processo de ensino-aprendizagem, ainda há escassez de estudos que avaliem não apenas a incidência, mas a *maneira* como tais atividades são usadas em escolas, principalmente em um contexto distante dos centros economicamente desenvolvidos do Brasil. Este artigo examina essas questões em uma pequena amostra de 20 escolas de educação infantil e de ensino fundamental em Corumbá-MS, um município localizado no lado oeste do Centro-Oeste brasileiro: oito municipais, quatro estaduais e oito da rede privada. Baseando-se em evidências empíricas de primeira mão, colhidas diretamente nas escolas pesquisadas por meio de um extensivo trabalho de campo e de técnicas múltiplas de coleta de dados, este estudo indica que, pelo menos nessa amostra de escolas, a adoção das práticas pedagógicas baseadas em atividades lúdicas e no uso da literatura infantil é *variada* tanto em termos de sua incidência como em termos do *modo* como são usadas. Essa heterogeneidade foi encontrada tanto *dentro* de cada categoria de escola (estadual, municipal ou privada) como *entre* as três categorias. As evidências sugerem que a carência de uma formação específica dos professores parece ser um inibidor crucial à adoção e ao uso adequado de atividades lúdicas na prática pedagógica das escolas

* Este artigo deriva de um amplo projeto de pesquisa, implementado no âmbito da UFMS/DED/CPAN, sobre a adoção de atividades lúdicas e de literatura infantil na prática da educação infantil e do ensino fundamental (séries iniciais) em escolas públicas e privadas localizadas no município de Corumbá-MS, projeto este concebido e coordenado pela primeira autora (ver Figueiredo-Nery e Silva, 2007). Os autores agradecem à UFMS pelo apoio à realização desta pesquisa e são muitíssimo gratos aos avaliadores da RBEP pelas críticas construtivas e comentários encorajadores.

pesquisadas. Recomendamos, portanto, uma substancial melhoria da formação dos professores no sentido de proporcionar-lhes uma formação mais compreensiva, a fim de ampliar e aprimorar o seu entendimento sobre a real importância das atividades lúdicas para o processo de aprendizagem interativa e criativa. Isto, por sua vez, implicaria uma convergência de esforços por parte não apenas da gestão das escolas, mas também das universidades, que formam os professores, e dos formuladores de política pública, local e nacional, que podem influenciar na provisão de recursos físicos, financeiros e humanos.

Palavras-chave: atividades lúdicas; literatura infantil; práticas pedagógicas; Centro-Oeste brasileiro.

Abstract

Ludic activities and children literature in the pedagogic practice: evidence from a sample of schools from Mid-West in Brazil

Although there are various studies pointing to the importance of ludic activities and children literature to the teaching-learning process, there is still a scarcity of studies that assess not only the incidence, but also the manner in which such activities are used in schools, particularly in a context which is far away from the developed areas of Brazil. This article examines such issues in a sample of 20 schools of pre school education and the initial series of primary school in Corumbá, a town located on western side of the state of Mato Grosso do Sul, in Mid-west Brazil: eight private schools, eight municipal schools, and four state schools. Drawing on first-hand empirical evidence collected directly in the sampled schools on the basis of an extensive fieldwork and multiple data-gathering techniques, this study indicates that, at least within this sample of schools, the adoption of pedagogic practices based on the use of ludic activities and child literature is varied either in terms of their incidence or in terms of the way in which they are implemented. Such heterogeneity was found both within each category of schools (private, municipal or state) and across these three categories. The lack of a proper training of teachers seems to be a crucial inhibitor of an adequate use of such ludic activities in the pedagogic practice of the researched schools. Thus, we recommend more focused and refined efforts on the qualification of teachers in order to expand their knowledge and skills and so that they can perform as facilitators of an interactive and creative teaching and learning processes. Such efforts should be made not only within the schools themselves, but also at the level of universities, that train teachers, and policy makers, at both local and national levels, that can influence the provision of physical, financial and human resources.

Keywords: Children literature; ludic activities; Pedagogic practices; Mid West Brazil.

Introdução

Durante as últimas décadas tem havido uma profusão de estudos, tanto em nível conceitual como em nível empírico, sobre a importância das atividades lúdicas e da literatura infantil para o processo de ensino-aprendizagem. Não obstante a grande relevância dos estudos existentes, parece haver uma escassez de pesquisas que examinem não apenas a incidência, mas a *maneira* como tais práticas são adotadas no âmbito das escolas. De um lado, a avaliação do funcionamento dessas práticas de aprendizagem, em nível de escolas, é importante para aprofundarmos o nosso entendimento sobre o real papel do uso das atividades lúdicas e da literatura infantil no aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem de crianças e adultos; de outro lado, evidências sobre a incidência e o exame do *modo de adoção* de tais atividades em escolas podem servir de importante insumo para apoiar a concepção de estratégias de aprimoramento da formação de professores e o desenho de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem em nível das escolas em diferentes regiões no Brasil. Por isso, este trabalho objetiva gerar uma pequena contribuição nesta direção.

Baseando-se em evidências qualitativas de primeira mão derivadas de pesquisa de campo, este artigo apresenta uma breve reflexão sobre a adoção de práticas pedagógicas baseadas no uso de atividades lúdicas e de literatura infantil no processo ensino-aprendizagem em nível de escolas. Tais evidências foram coletadas e examinadas no âmbito de uma pequena amostra de 20 escolas – municipais, estaduais e privadas – de educação infantil (pré-escola) e de ensino fundamental (séries iniciais) em Corumbá, um município no Oeste do Brasil, no Estado de Mato Grosso do Sul (MS).¹

O texto está organizado da seguinte maneira: após esta introdução, a seção 1 apresenta os antecedentes, base conceitual e motivações para a realização da pesquisa subjacente a este artigo; os principais elementos do desenho e método do estudo são apresentados na seção 2; na seção 3 são mostrados alguns dos principais resultados da pesquisa; por fim, são expostas as conclusões e implicações do estudo.

1 Antecedentes, base conceitual e motivações para a realização da pesquisa subjacente a este artigo

Apresentamos aqui, de maneira bastante sucinta, os antecedentes, a base conceitual e principais fontes de motivação para a realização da pesquisa subjacente a este artigo. Inicialmente revisaremos a relevância das atividades lúdicas para o processo ensino-aprendizagem (1.1). Em seguida, apresentaremos outra fonte motivadora para a realização deste estudo, ou seja, observações empíricas realizadas no âmbito de um projeto de extensão universitária (1.2).

¹ Convém esclarecer que em Corumbá-MS a educação infantil (pré-escola) é anexa ao ensino fundamental nas redes de ensino municipal, estadual e privada – os prédios das escolas são adequados a este tipo de funcionamento. No que diz respeito ao ensino fundamental, a pesquisa foi realizada nas séries iniciais, isto é, no primeiro segmento (da 1ª à 4ª série).

1.1 A relevância das atividades lúdicas para o processo ensino-aprendizagem

Ao longo das últimas décadas temos observado o aparecimento de vários estudos conceituais e empíricos sobre a importância das atividades lúdicas para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.² Como argumentado em Piaget (1971), as atividades lúdicas possibilitam que cada criança, cujo pensamento é qualitativamente diferente do pensamento do adulto, “jogue” com o seu mundo e exercite, de forma prazerosa, o domínio sobre a realidade específica que a cerca.

Como um campo de conhecimento próprio, as atividades lúdicas refletem uma função da vida, transcendem as necessidades imediatas do ser humano e conferem um sentido à ação (Huizinga, 1980). Logo, o ato de brincar, que é uma atividade lúdica, implica cuidar da existência, de maneira criativa, alegre e até mesmo hilariante, de acordo com as especificidades de cada idade e de cada circunstância de vida (Luckesi, 1990, 2002a). Por outro lado, a atividade lúdica não apenas prepara o jovem para atividades criativas futuras (Huizinga, 1980), tornando-se assim base para a invenção de adultos de acordo com as suas potencialidades e recursos (Luckesi, 2002b). É sob este ambiente de jogar (construir e desconstruir) constantemente e de viver em movimento criativo que se dá o processo de criação refletido nas investigações científicas e nos avanços tecnológicos (Luckesi, 2002a, 2002b, 2006).

Especificamente, o jogo e o brinquedo, a brincadeira – atividades lúdicas – contribuem para o desenvolvimento da mente imaginativa e da espontaneidade das ações (Chateau, 1987). São igualmente importantes para ativar as funções cognitivas superiores, tais como compreender, deduzir, analisar e generalizar, constituindo, assim, a base para a ampliação da criatividade (Luckesi, 1990; Santos, S. 1997; Vygotsky, 1991; Luckesi, 2006; D’Ávila, 2006; Santos, M. 2006). É por meio do ato de brincar que a criança estabelece a sua primeira relação com a aprendizagem (Brougère, 2004). De fato, o jogo é como se fosse inerente ao ser humano, em todos os seus atos de expressão, inclusive a poesia. Uma das características do jogo consiste, efetivamente, no fato de não exigir um comportamento específico que permita separar claramente a atividade lúdica de qualquer outro comportamento (Brougère, 2004). Logo, o que caracteriza o jogo é menos o que se busca, mas o modo como se brinca e o estado de espírito com que se brinca (Brougère, 1998). Desta maneira, a atividade de brincar estimula a criança à exploração e à criatividade, desbloqueia tensões e medos, uma vez que não supervaloriza os erros, como também ajuda a romper com os certos estereótipos normalmente presentes na sala de aula (Soares, Porto, 2006).

Como argumentado em Almeida (1987, 1998), a educação lúdica está muito distante da concepção ingênua de “passatempo” ou de mera diversão superficial; trata-se, de fato, de uma atividade inerente à criança, ao adolescente, ao adulto. Aparece sempre sob uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração

² Vale esclarecer que o termo “empírico” é usado aqui no sentido de observação direta da realidade na qual o tema da pesquisa está inserido.

constante do pensamento individual em permutação com o pensamento coletivo. Mais especificamente, Almeida (1987, 1998) afirma que a educação lúdica sempre esteve presente em diversas épocas e em diferentes povos e contextos de inúmeros pesquisadores, formando, assim, uma vasta rede de conhecimentos não só no campo da educação, da psicologia e da fisiologia, mas também nas demais áreas do conhecimento.

Por isso, segundo Almeida (1987, 1998), a educação lúdica integra uma teoria profunda e uma prática atuante. Seus objetivos, além de explicar as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, cultural e psicológico, enfatizam a libertação das relações pessoais passivas, técnicas para as relações reflexivas, criadoras, inteligentes e socializadoras, fazendo do ato de educar um compromisso consciente intencional e de esforço, sem perder o caráter de prazer, de satisfação individual e de modificador da sociedade.

Goraigordobil (1990), por sua vez, destaca as contribuições do ato de jogar para o desenvolvimento global da criança e que todas as características do jogo estão vinculadas à inteligência, à afetividade, à motricidade e à sociabilidade, sendo a afetividade a que constitui a energia necessária para a progressão psíquica, moral, intelectual e motriz da criança. Em relação à dimensão *intelectual*, o jogo estimula o desenvolvimento das capacidades de pensamento e a criatividade infantil; já em relação à dimensão *psicomotora*, o jogo torna-se principal fator no desenvolvimento da força, do controle muscular, do equilíbrio e dos sentidos em geral; em relação à *sociabilidade*, o jogo é uma atividade que implica uma relação e comunicação entre os iguais – isto, por sua vez, ajuda a criança a conhecer as pessoas que a rodeiam e a aprender normas de comportamento social; em relação à dimensão *afetiva*, o jogo é uma atividade de treinamento que permite à criança expressar-se livremente. Ao sintetizar as contribuições do jogo para o desenvolvimento integral da criança, Goraigordobil (1990) assegura que este é a atividade por excelência da criança, uma atividade vital que possibilita à criança conhecer a si mesma e a formar conceitos sobre o mundo.

Assim como as atividades baseadas em jogos infantis, que são atividades lúdicas que permitem à criança expressar-se livremente, a literatura infantil – que também envolve ludismo, jogo, fantasia, beleza e emoção – é capaz de fasciná-la e de contribuir para torná-la mais criativa. Ou seja, o texto literário infantil, que é essencialmente lúdico, mágico, artístico permite à criança, a construção e a desconstrução, o ato criador, a brincadeira, a fantasia, o questionamento como forma utilizada por essa criança para conhecer e explorar sua realidade, para construir seus conhecimentos. Assim, Oliveira (1996) afirma que a criança que desde muito cedo entra em contato com a obra literária escrita para ela terá uma compreensão muito maior de si e do outro; terá a oportunidade de alargar os horizontes da cultura e do conhecimento; terá a oportunidade de desenvolver seu potencial criativo e terá, ainda, uma visão melhor do mundo e da realidade que a cerca.

A partir dos estudos comentados acima, podemos perceber a forte ligação entre as atividades lúdicas e o desenvolvimento da criatividade. Por sua vez, a capacidade criativa e de geração de invenções e de inovações é a base para o progresso tecnológico e, conseqüentemente, econômico e social de países e regiões na contemporânea sociedade do conhecimento. Especificamente, é a partir da criatividade e de novas idéias, trazidas por pessoas de diferentes formações, que as organizações (por exemplo, empresas, universidades, hospitais, institutos de pesquisa, laboratórios etc.) realizam as suas inovações técnicas que se materializam na forma de novos processos, produtos e serviços para a sociedade. Isto, porém, não significa tratarmos a acumulação da capacidade inventiva de pessoas e de organizações como panacéia. Não obstante, evidências da história econômica nos mostram que países e regiões que alcançaram significativo progresso econômico, industrial e social engajaram-se deliberadamente e de maneira competente no aprimoramento da capacidade cognitiva e criativa de pessoas de diversas áreas do conhecimento, assim como do desenvolvimento e disseminação de atividades tecnologicamente inovadoras em organizações de diferentes tipos e tamanhos.³

De fato, o desenvolvimento da criatividade é um dos insumos vitais ao processo de inovação. O exercício de brincar com possibilidades e variações é a base para a busca contínua, descobertas científicas e técnicas, invenções, serendipidade e, inclusive, inovação tecnológica. Serendipidade refere-se às descobertas aparentemente e relativamente "fortuitas". É considerada uma das várias formas de manifestação da criatividade que envolve esforço de busca, perseverança, curiosidade, exploração e senso de observação. Por isso, as descobertas (e/ou invenções) científicas e técnicas advindas da serendipidade não são exatamente feitas por acaso. Decorrem, porém, de disposição e esforços criativos prévios, como refletido na célebre frase do cientista francês Louis Pasteur: "O acaso apenas favorece as mentes preparadas". Várias inovações, hoje necessárias ao cotidiano das pessoas, como, por exemplo, a bioeletricidade, a penicilina, a insulina, o forno de microondas e a seda sintética, originaram-se de eventos de serendipidade.

Isto também envolve o questionamento de práticas existentes no âmbito de organizações, contexto no qual se desenvolve grande parte das inovações, em termos de novos produtos e serviços que geram benefícios diversos à sociedade (Leonard-Barton, 1998; Figueiredo, 2003). Tais atividades criativas derivam de fontes geradoras de conhecimento à base de experimentação, tentativa e erro, busca, investigação sistemática (Bessant, 1998; Figueiredo, 2003). Estas, por sua vez, relacionam-se diretamente aos princípios do ato de brincar e das atividades lúdicas e podem ser sistematicamente desenvolvidas e estimuladas na criança desde as primeiras séries da educação formal infantil e do ensino fundamental.

Torna-se imprescindível, portanto, considerarmos as atividades lúdicas e o acesso à leitura de obras de literatura infantil nas escolas como uma das estratégias educativas cruciais para a formação de futuros

³ O papel da criatividade e da inovação tecnológica na aceleração do crescimento industrial e econômico de nações já havia sido explorado nos estudos de Adam Smith e Karl Marx. Porém, foi Joseph Schumpeter que, a partir da década de 1930 (ver Schumpeter, 1982), explorou essas relações de maneira mais sistemática, principalmente levando-se em conta a importância do empreendedorismo para o progresso econômico.

profissionais inovadores, criativos e empreendedores. Também é importante considerarmos que o acesso às obras da literatura infantil possui a mesma propriedade em relação à formação do professor, nunca concluída e em constante processo de construção, no decorrer de sua prática pedagógica.

Assim como os estudos mencionados acima, diversas outras pesquisas têm apontado para a relevância das atividades lúdicas e do uso da literatura infantil para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem (ver, por exemplo, Rizzi, Haydt, 1987; Oliveira, 1996; Wajskop, 1995; Silva, 1997; Kishimoto, 2000; Craidy, 2001).⁴ Tais pesquisas parecem sugerir que a literatura infantil – enquanto uma forma de ludismo e produto cultural – pode influenciar a formação cultural do aluno, reforçando-a, negando-a ou despertando nele novos conhecimentos e/ou uma reelaboração de sua visão de mundo. Também sugerem que a adoção das atividades lúdicas nas escolas (dos jogos às brincadeiras, histórias e contos) não requer, necessariamente, uso de material caro e sofisticado. Pode-se utilizar o próprio material existente em sala de aula ou material de sucata, que é de fácil obtenção e contribui para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Por meio destes, a criança terá a oportunidade de explorar, criar, construir e perceber sob um novo enfoque os objetos que fazem parte de sua vida cotidiana.

Adicionalmente, é importante que o ambiente escolar, principalmente a sala de aula, seja um lugar desejável, prazeroso. Trata-se de um aspecto relevante a ser considerado a fim de que não ocorra o contato e a relação formal e mecânica do texto literário lido pelo aluno. Isto, por sua vez, poderia inibir e desencorajar todo o incentivo à leitura, à percepção da beleza e o encantamento da obra literária. Este tipo de deficiência parece ser constatado de maneira comum atualmente: ou seja, um distanciamento da riqueza proporcionada pela literatura infantil, tanto nas famílias como nas escolas.

Tais argumentos alinham-se a nossa idéia de que na formação dos profissionais da educação deveriam estar presentes disciplinas de caráter lúdico. Nesse sentido, a literatura infantil é uma disciplina que permite uma ponte entre a fantasia e a realidade, em um jogo de “faz-de-conta”, potencial desencadeador de um processo criativo, suporte necessário aos profissionais de educação, pois, como sabemos, a prática pedagógica de um docente é o reflexo de sua formação.

Por isso, quanto mais vivências lúdicas forem proporcionadas na formação dos profissionais da educação (consideramos a formação como contínua e não só acadêmica), mais preparados eles estarão para trabalhar com as crianças, sejam elas da rede pública ou da rede privada.

Por outro lado, como Luckesi (2006) e D’Ávila (2006) advertem, a mera presença de atividades lúdicas em sala de aula não significa que se está ensinando ludicamente. Isto, por sua vez, sugere que precisamos atentar não apenas para a incidência de tais atividades nas escolas, mas,

⁴ Vale mencionar aqui o relevante e bem elaborado conjunto de estudos publicado na *Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade* (v. 15, n. 25, 2006) dedicada ao tema “Educação, arte e ludicidade”.

principalmente, para a *maneira* como são adotadas e aplicadas, isto é, para o seu *funcionamento* nas escolas.

Portanto, de um lado, observamos que vários estudos, ainda que a partir de diferentes perspectivas, como os revisados acima, apontam para a importância das atividades lúdicas para o processo ensino-aprendizagem e para a formação da criança como um todo. De outro lado, porém, constatamos que, a despeito da existência de pesquisas relevantes, há a necessidade de aprofundarmos a investigação, com adequado grau de detalhe e de profundidade, sobre a maneira como as atividades lúdicas são desenvolvidas em nível de escolas. Isto, por sua vez, é importante para avançarmos nosso entendimento sobre as nuances dos principais fatores que contribuem para estimular e/ou inibir a adoção frutífera das atividades lúdicas na prática pedagógica das escolas.

1.2 Observações empíricas sistemáticas no âmbito de um projeto de extensão universitária

Nesta seção apresentamos a segunda fonte de *motivação* para a implementação da pesquisa subjacente a este artigo derivada das observações sistemáticas por parte das duas primeiras autoras deste artigo quando da realização do projeto de extensão intitulado "Atividades Corporais, Artísticas, Literárias e Musicais para Crianças de 5 a 10 Anos", desenvolvido no âmbito do CPAN/UFMS e implementado de maneira ininterrupta durante o período de 1995 a 2005 no município de Corumbá.⁵

Concebido e coordenado pela primeira autora, o projeto de extensão acima mencionado funcionou de maneira contínua ao longo de seus 10 anos de existência, sempre durante as tardes de sábado. As suas atividades envolveram oficinas de artes plásticas, expressão musical e corporal, brinquedoteca (construção de brinquedos a partir de materiais alternativos) e literatura infantil. Durante a implementação das atividades lúdicas, as duas professoras, assistidas por alunas do Curso de Pedagogia, realizavam observações sistemáticas e tomavam notas do comportamento das crianças e de suas assistentes, assim como de suas falas e reações durante o desenvolvimento dos jogos, brincadeiras, leituras de histórias, teatros, pinturas, canções e demais atividades desenvolvidas.

Durante o período de 1995 a 2005, mais de 500 crianças participaram desse projeto. A maioria das crianças atendidas provinha dos bairros localizados próximo ao Campus da UFMS (em Corumbá-MS), como também do município vizinho de Ladário e comunidades próximas da fronteira com a Bolívia. A grande maioria das crianças participantes era de famílias de baixa renda.

O objetivo do projeto era proporcionar aos acadêmicos do Curso de Pedagogia novos insumos teóricos e práticos para a sua prática pedagógica, despertando neles a compreensão da importância da ludicidade,

⁵ O município de Corumbá localiza-se no oeste do Estado de Mato Grosso do Sul. O município limita-se a oeste com a Bolívia e ao sul com o Paraguai. Fundada em 1778, Corumbá tem uma área de 64.961 km² e uma população de, aproximadamente, 100.000 habitantes (2007 est.). Sua economia é baseada na exploração e exportação de minério de ferro, na pecuária de gado de corte e no turismo pesqueiro.

criatividade e criticidade no processo de ensino-aprendizagem. Em paralelo, o projeto de extensão visava possibilitar à comunidade infantil de Corumbá a oportunidade de aprender brincando, aprender criando.

Ademais, a implementação contínua desse projeto ao longo dos últimos dez anos permitiu às suas autoras realizar uma observação direta e sistemática da maneira como as atividades lúdicas são desenvolvidas com as crianças. Tais observações possibilitaram, por exemplo: i) identificar uma variedade de técnicas que permitem o uso das atividades lúdicas com as crianças; ii) observar como as atividades lúdicas e o uso da literatura infantil podem ser usadas para estimular a capacidade criativa das crianças; iii) captar as diferentes reações das crianças ante certas técnicas empregadas; e iv) identificar nuances relativas a alguns dos fatores que podem contribuir para o melhor aproveitamento do uso das atividades lúdicas no enriquecimento do processo ensino-aprendizagem.

As observações e apontamentos realizados ao longo do desenvolvimento desse projeto de extensão contribuíram para confirmar a idéia de que é brincando, jogando e fantasiando que a criança ordena o mundo a sua volta, assimila, elabora e discerne melhor as experiências, informações e valores. Adicionalmente, não podemos ignorar o valor formativo do jogo, das brincadeiras e, principalmente, da literatura infantil, quando desperta no leitor todo um potencial criativo e crítico.

Por exemplo, em diversas ocasiões chamava a nossa atenção o fato de que várias crianças, provenientes de diversos tipos de escola, comentavam que tais atividades lúdicas não existiam em suas escolas. Observávamos o entusiasmo e comportamento revelador de várias crianças durante o seu envolvimento com as atividades lúdicas em nosso projeto. Ou seja, havia, portanto, uma necessidade latente. De outro lado, também nos surpreendia o fato de que algumas professoras de escolas de ensino fundamental (séries iniciais) revelavam pouco (ou nenhum) conhecimento sobre tais atividades lúdicas. Tais constatações causaram-nos inquietude e foram cruciais para iniciarmos esse projeto de pesquisa. Mais especificamente, por meio das observações diretas realizadas, foi possível aprofundar o entendimento, pela perspectiva empírica, não apenas da adoção das práticas pedagógicas lúdicas em si, mas, notadamente, da sua importância para o desenvolvimento da criança como um todo: em termos de sua capacidade de aprendizagem, seu bem-estar mental e físico e, principalmente, do desenvolvimento de suas habilidades sociais e de sua conscientização dos valores humanos e de cidadania.

No entanto, as conclusões obtidas dessas observações sistemáticas apontavam para certo abismo existente entre os vários estudos, como os revisados brevemente na seção 1.1 – que atribuem aos jogos infantis valor imprescindível no desenvolvimento criativo da criança –, e a realidade do modo adoção (e/ou simples inexistência) de tais atividades lúdicas em nível de escolas. De outro lado, também observamos que gestores de escolas e formuladores de política educacional, tanto em nível nacional como local, tendem a enxergar o uso de atividades lúdicas e de outras

atividades pedagógicas como rotineiro ou automático. Muito pouca atenção tem sido dada à maneira como essas atividades lúdicas são adotadas e implementadas no cotidiano das escolas.

Portanto, as interações e observações derivadas das atividades do projeto de extensão mencionado serviram como uma fonte crucial de motivação para o planejamento e execução de um projeto de investigação sobre a incidência e, principalmente, a *maneira* como tais técnicas são adotadas em nível de escolas. Em outras palavras, a implementação do projeto de extensão, descrito brevemente, foi um importante *fator motivador* para a concepção e execução da pesquisa subjacente a este artigo. Por isso, essas observações sistemáticas motivaram a busca de evidências sobre a adoção de atividades lúdicas e de literatura infantil na prática pedagógica em uma pequena amostra de 20 escolas em Corumbá-MS. Consideramos que é partir desse entendimento que é possível gerar explicações novas sobre experiências bem-sucedidas e limitadas, bem como gerar recomendações para aprimorar a formação e atuação do professor.

2 Elementos-chave do desenho e método da pesquisa

2.1 Elementos centrais nas questões da pesquisa

A pesquisa subjacente a este artigo foi estruturada para responder, em primeiro lugar, questões que envolveram a incidência e o funcionamento de práticas pedagógicas baseadas em atividades lúdicas e no uso da literatura infantil como recurso para processo ensino-aprendizagem. Em segundo lugar a pesquisa buscou examinar os principais fatores que contribuíram para estimular ou inibir a implementação de tais práticas pedagógicas. Com base nas respostas a essas duas questões, elaboramos algumas recomendações no intuito de contribuir para o aprimoramento de tais práticas pelos professores nas escolas de forma a valorizar e utilizar essas atividades como instrumentos indispensáveis em suas práticas pedagógicas.

2.2 Amostra das escolas pesquisadas e técnicas de coleta das evidências

O desenho da amostra dessa pesquisa seguiu o critério da amostragem proposital e não probabilística – ou por sorteio. Ou seja, à luz do princípio da amostragem proposital ou deliberada, o pesquisador seleciona os casos que oferecerem maior riqueza de evidências e que atende, de maneira mais frutífera, ao propósito da pesquisa (Patton, 1990; Yin, 2001). Por isso, para a composição da amostra da pesquisa, realizamos inicialmente um levantamento da oferta de escolas em Corumbá-MS baseado em trabalho de campo exploratório.

Tal trabalho exploratório resultou na identificação de uma amostra potencial de 32 escolas da rede pública e da rede privada de Corumbá-MS. A partir do interesse demonstrado pelas escolas consultadas – e com base no trabalho de seleção da amostra –, foi composta uma amostra final de 20 escolas a serem pesquisadas: oito da rede privada, oito da rede municipal e quatro da rede estadual. A nossa amostra, portanto, envolve um conjunto que representa as principais escolas da rede privada e das redes municipal e estadual de ensino em Corumbá-MS. Mais especificamente, foram examinadas neste estudo as séries de educação infantil (pré-escola) e as séries iniciais do ensino fundamental (de 1ª a 4ª série), conforme apresentadas na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Composição da amostra da pesquisa

Tipo de escola	Nome da escola	Escola (*)
Escolas da Rede Estadual de Ensino Quatro escolas que concordaram em participar da pesquisa = 20% da amostra da pesquisa	1. Escola Estadual Maria Helena Albaneze	E1
	2. Escola Estadual Otacílio Faustino da Silva	E2
	3. Escola Estadual Maria Leite	E3
	4. Escola Estadual Júlia Gonçalves Passarinho	E4
Escolas da Rede Privada de Ensino Oito escolas que concordaram em participar da pesquisa = 40% da amostra da pesquisa.	1. Escola Salesiano de Santa Teresa	E5
	2. Escola Santa Inês	E6
	3. Escola São José	E7
	4. Escola Adventista Corumbá Pré-Escola e 1º Grau	E8
	5. Escola Assembléia de Deus	E9
	6. Escola do Sesi Professor Luis de Assis França	E10
	7. Centro de Ensino Imaculada Conceição (Cenic)	E11
	8. Escola Antonio Maria Coelho	E12
Escolas da Rede Municipal de Ensino Oito escolas que concordaram em participar da pesquisa = 40% da amostra da pesquisa.	1. Escola Municipal José de Souza Damy	E13
	2. Escola Municipal Ângela Maria Perez	E14
	3. Escola Municipal Isabel Corrêa	E15
	4. Escola Municipal Tilma Fernandes	E16
	5. Escola Municipal Fernando de Barros	E17
	6. Escola Municipal Delcídio do Amaral	E18
	7. Escola Municipal Luiz Feitosa Rodrigues	E19
	8. Escola Municipal Cyríaco Félix de Toledo	E20

Nota: (*) Codificação utilizada para as escolas neste artigo.

Fonte: Derivado da pesquisa de campo.

Nessa pesquisa utilizamos múltiplas técnicas para a coleta das evidências empíricas, entre elas: i) entrevistas semi-estruturadas com os professores; ii) aplicação de questionários; e, principalmente, iii) observação direta das práticas pedagógicas e da atuação das professoras nas escolas pesquisadas. Ênfase foi dada à observação direta. Embora cansativa, essa estratégia de pesquisa nos possibilitou a coleta de um valioso volume de evidências empíricas qualitativas de primeira-mão.

2.3 Fases de implementação da pesquisa

Na Tabela 2, a seguir, descrevemos as seis fases de implementação desta pesquisa, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados ao longo dessas fases.

Tabela 2 – Fase da pesquisa e procedimentos de análise

Fases	Detalhes
Fase 1	Implementação do trabalho de campo exploratório e contatos iniciais.
Fase 2	Desenvolvemos, por um período de seis meses, estudos bibliográficos, envolvendo toda a equipe de pesquisa, em obras de autores que discutem a função e a importância da literatura infantil e atividades lúdicas no processo do desenvolvimento humano e no processo educativo.
Fase 3	Desenho e construção da amostra de escolas da pesquisa.
Fase 4	Ampliação do escopo da pesquisa para examinarmos também escolas de ensino fundamental (séries iniciais), aproveitando a oportunidade oferecida pelas escolas participantes e considerando que a ludicidade extrapola os limites da educação infantil.
Fase 5	<p>Iniciamos o trabalho de contatos, visitas, observações e entrevistas nas escolas das redes pública e privada, que concordaram em participar da pesquisa e nos oportunizaram espaço e informações. Distribuímos as tarefas de coleta de dados entre os participantes da equipe. Esta etapa teve início em maio de 2003 e se estendeu até outubro de 2004.</p> <p>Esta foi a etapa mais delicada da pesquisa, pois algumas escolas, talvez por não compreenderem nossos objetivos, foram muito resistentes e até inacessíveis no primeiro momento da coleta de dados; o outras, no entanto, ofereceram somente uma ou duas salas para o desenvolvimento de nosso trabalho.</p> <p>Também ocorreu, por várias vezes, a incompatibilidade de horários entre a vida acadêmica e profissional das alunas auxiliares e os oferecidos pelas escolas. Tais problemas tiveram que ser resolvidos logo no início do processo, a fim de garantir o início do trabalho de campo de maneira produtiva e garantir o sucesso de implementação da pesquisa como um todo.</p>
Fase 6	Análise e interpretação do material coletado. Esta fase estendeu-se até setembro de 2006. Algumas escolas foram revisitadas para confirmação e clarificação de informações e posterior reconfirmação de informações.

3 Principais resultados

Nesta seção apresentaremos alguns dos resultados relativos à incidência de atividades lúdicas nas práticas pedagógicas nas escolas da amostra (3.1) e, em seguida, comentaremos alguns exemplos de situações de ensino-aprendizagem por meio do uso da literatura infantil (3.2).

3.1 Evidências de incidência de atividades lúdicas e de uso da literatura infantil nas escolas pesquisadas

Esta seção apresenta e discute os principais resultados derivados da pesquisa, especificamente em termos da adoção de práticas pedagógicas baseadas em atividades lúdicas e no uso de literatura infantil nas escolas examinadas. Um breve panorama de algumas das evidências preliminares encontradas nas escolas pesquisadas é apresentado na Tabela 3.

Tabela 3 – Escolas pesquisadas: caracterização, educação escolar e horas pesquisadas

Itens observados	Escolas pesquisadas																			
	Escolas da Rede Estadual				Escolas da Rede Privada							Escolas da Rede Municipal								
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20
Educação infantil (pré-escola)	N.E.	N.E.	N.E.	N.E.	Pré I ao Pré III	Pré I	N.E.	N.E.	N.E.	N.E.	Pré III	N.E.	N.E.	Pré III	N.E.	Pré III	Pré III	Pré I ao Pré III	N.E.	N.E.
Ensino fundamental (1ª a 4ª série)	N.E.	N.E.	N.E.	2ª série ou 1º ciclo	1ª a 4ª série	N.E.	1ª série	3ª série	1ª série	N.E.	3ª série	N.E.	N.E.	N.E.	1ª série	1ª a 2ª série	N.E.	1ª a 4ª série	N.E.	N.E.
Biblioteca (espaço pequeno)	4 (100%)				8 (100%)							8 (100%)								
Sala de aula (trabalha com literatura infantil)	75% (E1-3)				87,5% (E5, 6, 7, 8, 9, 11, 12)							62,5% (E14, 15, 16, 17, 18)								

Fonte: Derivado da pesquisa de campo.

Nora: N.E. = não existe a atividade na escola.

3.1.1 Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino

As *Escolas da Rede Estadual de Ensino* estão localizadas na zona urbana da cidade, mais precisamente em bairros habitados pela população operária e de funcionários públicos, e seus alunos são provenientes de famílias de renda média e baixa. As condições físicas das escolas apresentam estado relativamente bom de conservação. Possuem amplas salas de aulas, pátios e quadra de esporte. Todas possuem um local (sala) fechado, reservado, que denominam de biblioteca. Nessas salas, que os alunos solicitam à pessoa responsável para abrir, há algumas estantes com livros, a fim de que eles possam escolher a obra a ser pesquisada ou lida.

Primeiramente, procuramos nos informar se a escola trabalhava ou não com a literatura infantil em sala de aula e se ela era obrigatória ou não. Em três escolas pesquisadas dessa rede não existe a obrigatoriedade de se trabalhar a literatura infantil; o professor é livre para fazer ou não este trabalho. Na única escola estadual que trabalha sistematicamente a literatura infantil em seu processo de ensino-aprendizagem (ou seja, apenas 25% da amostra de escolas estaduais e 5% da amostra total da pesquisa), existe uma discussão sobre esta ser desenvolvida na hora de atividade dos professores, porém, sem a obrigatoriedade de o professor realizar este trabalho. Nessa escola, a sala de aula que realiza a atividade de literatura infantil é a da 2ª série do ensino fundamental (1º ciclo).

3.1.2 Escolas da Rede Privada de Ensino

As *Escolas da Rede Privada de Ensino* situam-se na parte central da cidade, em bairros de classes média e alta. A clientela dessas escolas é composta, predominantemente, por filhos de médicos, militares, professores, empresários do comércio e das indústrias e pecuaristas. As condições físicas das oito escolas observadas estão em bom estado de conservação; elas, porém, possuem pouco espaço nas salas de aulas e pátios. Possuem também pequenos espaços que são denominados de biblioteca. Das oito escolas pesquisadas, somente uma possui uma sala dedicada à leitura; nela se desenvolve o estímulo à leitura e realizam-se outras atividades relacionadas à literatura infantil. Somente uma escola particular possui uma ampla área física e, também, uma boa biblioteca.

Das oito escolas privadas pesquisadas (40% do total da amostra da pesquisa), sete escolas (87,5% da amostra de escolas privadas) desenvolvem atividades com a literatura infantil de maneira sistemática. Isto faz parte do programa da disciplina Língua Portuguesa. Por isso, logo no início do ano letivo, é entregue aos alunos a lista do material escolar, em que consta a solicitação de pelo menos três livros

de literatura infantil que devem ser obrigatoriamente adquiridos pelos alunos.

Dessas oito escolas, duas (25% da amostra de escolas particulares) dão ênfase especial para a Literatura Infantil. Por exemplo, uma das escolas possui o projeto denominado *Leitura em minha casa*; outra possui a *Sala de Leitura*, que é o espaço onde um professor é designado para esta função específica. Este professor recebe os alunos por série, juntamente com o professor responsável, e ambos desenvolvem atividades de literatura infanto-juvenil. Nessa sala há estantes, mesas, tapetes, almofadas, e os alunos têm liberdade para escolher a obra que desejarem ler nos horários específicos de leitura literária, para cada série. E isso acontece tanto na educação infantil como no ensino fundamental – séries iniciais.

3.1.3 Escolas da Rede Pública Municipal

As *Escolas da Rede Municipal de Ensino* estão localizadas também na zona urbana, porém quase todas em bairros periféricos da cidade. O seu corpo discente provém, em sua grande maioria, da população de mais baixa renda da cidade. O aspecto físico dessas escolas reflete um bom estado de conservação, mas elas possuem poucos espaços. Aumenta-se o número de salas de aula conforme o crescimento da demanda. As salas de aula são pequenas, assim como o pátio e as quadras de esporte. Em relação à biblioteca, não possuem espaço apropriado para leitura. Os livros são guardados na sala da coordenação, e os professores precisam levá-los aos alunos para uso e leitura em sala de aula. Os alunos interessados em consultar ou ler alguma obra literária devem ir até à Biblioteca Municipal ou à Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Corumbá.

Das oito escolas municipais pesquisadas, cinco (62,5% a amostra de escolas municipais) têm trabalhado com a literatura infantil. Nas escolas da Rede Municipal de Ensino, a atividade de Literatura Infantil não é obrigatória, porém há uma peculiaridade interessante: anualmente acontece um festival que envolve as escolas públicas municipais. Estas apresentam, a partir das obras literárias, atividades plásticas, cênicas, corporais, musicais e outras, como parte da programação. Tal evento tem feito com que os professores, desenvolvam, de maneira compulsória – e com base nos recursos existentes –, trabalhos com literatura infantil. Tais atividades constam de seus planejamentos como atividades também de sala de aula.

Não percebemos, em relação à direção das escolas, qualquer objeção e/ou problema para que ocorra o desenvolvimento com atividades baseadas no uso de literatura infantil nas salas de aula. Por outro lado, identificamos evidências de resistências por parte de alguns professores para a adoção de atividades baseadas em obras literárias infantis. O trabalho de

observação em sala de aula teve a duração de duas horas, durante cinco dias.

3.2 Situações de ensino-aprendizagem nas salas de aulas observadas: aspectos formativos da literatura infantil

Esta seção examina algumas situações de ensino-aprendizagem nas salas de aula das escolas pesquisadas pela perspectiva dos aspectos formativos da literatura infantil, como apresentado na Tabela 4. Por aspectos formativos entende-se aqui, conforme afirma Oliveira (1996), “que a literatura, enquanto produto cultural, interfere na cultura do aluno, provocando nele, de diferentes formas, novos conhecimentos e uma reelaboração de sua visão de mundo”.

3.2.1 Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino

Entre as escolas estaduais pesquisadas, três não desenvolvem atividades com literatura infantil. Isto foi justificado pelo fato de seus professores não terem feito, em suas formações acadêmicas, cursos que os preparassem; portanto, sentiam-se impossibilitados de trabalhar com a literatura infantil. Na única escola em que esta atividade é desenvolvida, a sala de aula é a de número 4 – conforme o critério que escolhemos para identificação –, da 2ª série e /ou 1º ciclo do ensino fundamental.

É uma sala bastante numerosa, com 50 alunos na faixa etária de oito a 11 anos. Nessa sala, a professora faz as atividades com a literatura infantil sem determinar dias para a sua realização. Às vezes, ela utiliza a literatura para apresentar um novo conteúdo de uma disciplina. No caso, quando observávamos, a disciplina era Português e o conteúdo, sinônimos e antônimos.

Durante o período das observações foi trabalhada a história *Nascer Sabendo* de Ronaldo Simões Coelho, ilustração de Edna de Castro (Editora FTD). Para iniciar o trabalho, a professora começa explicando o que é um autor, um ilustrador e uma editora. Depois conta a história, e os alunos, em silêncio e sintonizados, escutam com olhos de curiosidade. Riem, sentem prazer, participam. Porém, consideramos que foi muito pouco o espaço criado para a exploração do imaginário e da fantasia em relação à obra. Esta foi explorada para fins específicos de introduzir o novo conteúdo e de integrá-la à disciplina de Recreação e Jogos. Percebemos que a professora, embora tenha demonstrado esforço, ainda tem muita dificuldade de desenvolver as atividades de literatura infantil, com ludicidade, de maneira satisfatória. Essas evidências alinham-se aos argumentos de Goraigordobil (1990) no que diz respeito aos benefícios das atividades lúdicas para o desenvolvimento global da criança.

Tabela 4 – Aspectos formativos da literatura infantil nas escolas pesquisadas

Aspectos formativos	Escolas pesquisadas			Escolas da Rede Municipal de Ensino
	Escolas da Rede Estadual de Ensino	Escolas da Rede Privada de Ensino		
Literatura infantil e atividades lúdicas	Impossibilidade e/ou dificuldade de desenvolvimento	4 (100%)	37,5% (E 7, 8, 11)	50% (E14, 15, 16, 17)
	Forma criativa e prazerosa	Ausente	62,5% (E5, 6, 8, 9, 12)	25% (E17, 18)
	Valorização e utilização	Ausente	62,5% (E5, 6, 8, 9, 12)	25% (E17, 18)
	Participação da criança	25% (Apenas em E4)	87,5% (E5, 6, 7, 8, 9, 11, 12)	62,5% (E14, 15, 16, 17, 18)
	Interação com outras leituras	25% (Apenas em E4)	62,5% (E5, 6, 8, 9, 12)	12,5% (E17)
	Aquisição de novos conhecimentos	25% (Apenas em E4)	87,5% (E5, 6, 7, 8, 9, 11, 12)	37,5% (E15, 17, 18)
	Reelaboração da visão de mundo	25% (Apenas em E4)	12,5% (E5)	12,5% (E18)
	Integração do conteúdo com demais disciplinas	25% (Apenas em E4)	87,5% (5, 6, 7, 8, 9, 11, 12)	37,5% (E15, 17, 18)
	Importância da literatura e atividades lúdicas no processo ensino-aprendizagem	Ausente	87,5% (E5, 6, 7, 8, 9, 11, 12)	50% (E14, 15, 17, 18)
	Aspectos formativos	Importância dos jogos e atividades lúdicas na aprendizagem	25% (Apenas em E4)	62,5% (E5, 7, 9, 11, 12)
Literatura e alfabetização		Ausente	87,5% (E5, 6, 7, 9, 9, 11, 12)	50% (E14, 15, 17, 18)
Processo de alfabetização		Ausente	87,5% (E5, 6, 7, 9, 9, 11, 12)	50% (E14, 15, 17, 18)
Faixa etária (de 5 a 10 anos)	Uso de textos e/ou histórias apropriados	Ausente	75% (E1, 2, 8, 9, 11, 12)	37,5% (E15, 17, 18)
	Há apropriação por parte da criança	25% (Apenas em E4)	87,5% (E5, 6, 7, 9, 9, 11, 12)	62,5% (E14, 15, 16, 17, 18)

Fonte: Derivado da pesquisa de campo.

3.2.2 Escolas da Rede Privada de Ensino

Das oito escolas observadas, uma (E10) não trabalha com a literatura infantil e, nas outras, o trabalho é muito variado. A escola E5 é a única que possui a *Sala de Leitura* sob a responsabilidade de um professor, que a prepara sempre para receber os alunos da educação infantil (do pré I ao pré III) e da 1^a a 4^a série do ensino fundamental, obedecendo à programação geral da escola. Os alunos têm acesso a esta sala para ler o que quiserem, nos horários programados, acompanhados da professora regente e da professora responsável pela *Sala de Leitura*.

Observamos que esta escola tem uma preocupação especial em fazer o trabalho com a literatura infantil, ao permitir que o aluno tenha contato, durante o tempo que passa na escola, com obras literárias. As professoras procuram estimular a leitura livre, exploram o procedimento de contar ou ler as histórias com bastante entusiasmo e, também, realizam dramatizações. Todas essas atividades, segundo elas, têm como objetivo despertar o interesse pela leitura, melhorar o vocabulário e produção de textos, aguçar o espírito de aventura e criatividade e melhorar o comportamento.

Observamos também que o trabalho realizado na escola E5 tem contemplado um dos objetivos da relação literatura infantil e ludicidade, que é a interação participativa da criança com a obra literária. A observação na escola E6 aconteceu no Pré-I da educação infantil. Nessa escola a literatura infantil não é matéria obrigatória, mas procura-se trabalhar com as crianças de forma que dê prazer a elas. A professora da sala de aula observada tem a preocupação de ler e contar as histórias infantis, conforme a faixa etária das crianças e, depois, procura fazer uma dramatização da história com as crianças e, em seguida, desenvolve atividades de colagens, desenhos, pinturas. Só no final dessas atividades é que procura tirar mensagens dos valores que a história transmite. Por ser uma escola muito pequena, não existe um espaço adequado para o desenvolvimento de jogos e brincadeiras. As salas de aula também são pequenas e apertadas. Além do aspecto lúdico, observamos que também dão grande ênfase ao processo de alfabetização.

Já na escola E7 observamos a 1^a série do ensino fundamental. Percebemos que a professora da sala observada tem dificuldade em desenvolver atividades lúdicas com a literatura infantil – sempre procura dar ênfase à integração da história com algum conteúdo a ser desenvolvido. Alternativamente, escolhe um tema norteador para desenvolver qualquer atividade prevista em seu planejamento. Por exemplo, durante as observações, foram dados às crianças vários livros com contos folclóricos (livros que não apresentam a obra literária completa; seus textos tendem a ser fragmentados e/ou alterados, comprometendo a qualidade da leitura). Depois da entrega dos livros, inicia a leitura livre (a maioria dos alunos já sabe ler, e os que não sabem passam-nos aos colegas que lêem). Após isso, começa o estudo do livro escolhido pelos alunos, configurando tal atividade como uma avaliação, distanciando assim a perspectiva da leitura-prazer,

que tem por objetivo proporcionar a exploração do processo de comunicação que a obra literária por si só já representa.

Na escola E8, observamos a 3ª série do ensino fundamental. Por ser uma escola de origem religiosa, trabalha-se com a literatura infantil dando grande ênfase à literatura universal, traduzida para uma linguagem acessível às crianças e envolvendo temas religiosos. Quando possível, a professora procura também ler outras histórias mais apropriadas à faixa etária das crianças. Durante o período de observações para esta pesquisa, a professora trabalhou com a obra *Bonequinha de pano*, de Ziraldo (Editora Melhoramentos).

Por ser essa obra uma peça de teatro para crianças e adolescentes, foram utilizados os seguintes procedimentos: i) apresentação do livro: título, autor, editora; ii) exploração da história: leitura oral – a professora e três alunos contam a história lendo (por ser uma história longa, houve a necessidade de lerem durante quatro dias por duas horas, num total de 16 horas). No quinto dia, já no final de nossa observação, foram feitas algumas explorações das experiências e pensamentos dos alunos e, em seguida, desenhos. Apoiada nos desenhos, a professora procedeu à “reescrita” coletiva da história na lousa, acompanhada da exploração da gramática e de perguntas reflexivas para os alunos responderem.

A escola E9 tem dificuldade em desenvolver atividades lúdicas com a literatura infantil, provavelmente em função da metodologia adotada: há uma forte rigidez ou tradicionalismo na organização do ensino. Contudo, há professores que se empenham e procuram, pelo menos, seguir as sugestões de trabalhar algumas obras indicadas no material didático que a escola adota. A direção da escola, por sua vez, não impede ou dificulta o trabalho do professor. Percebemos que, no momento em que as atividades literárias são desenvolvidas, os alunos se sentem mais leves, são mais risonhos e alegres – há nitidamente uma demonstração de prazer. Foi observado um trabalho interessante (sala de 1ª série do ensino fundamental) com a poesia *As coisas que a gente fala*, de Ruth Rocha (Editora Salamandra).

A professora recitou a poesia lendo, mas tomando cuidado com a entonação da voz e a interpretação, para que os alunos percebessem no texto poético a presença da musicalidade, da rima, do ritmo, da estética e da beleza. Houve também a preocupação e sensibilidade da professora em brincar, jogar com as palavras, com os sons e com as rimas. Para culminar e aproveitando o clima de descontração e desprendimento dos alunos, a professora foi bastante criativa: explorou algumas parlendas que, espontaneamente, os alunos iam lembrando e recitando – parlendas provavelmente ensinadas por ela ou por outras pessoas. Porém, durante o tempo que passamos nessa escola, este foi o único momento no qual observamos a ludicidade sendo explorada.

Na escola E11 existe um projeto de leitura denominado *Leitura em minha casa*, cujo objetivo é propiciar a interação da leitura entre pais e

filhos. O aluno escolhe o livro que quer ler em casa com os pais e, no dia seguinte, a professora faz um sorteio do que deverá contar a história lida. O aluno sorteado conta a história sozinho ou auxiliado por algum colega, pois há sempre aquele que já conhece a história que está sendo contada. Observamos que esta atividade encerra-se aí, faltando mais dinâmicas para que haja maior aproveitamento da obra e daquilo que favorece a literatura. A turma na qual realizamos a observação foi da 3ª série do ensino fundamental.

3.2.3 Escolas da Rede Pública Municipal

Das oito escolas públicas municipais, três não desenvolvem atividades com obras literárias infanto-juvenil, por sentirem dificuldades em conciliar literatura infantil e atividades lúdicas com os conteúdos programados: são as escolas E13, E19 e E20. Entretanto, elas abriram seus espaços para observarmos o desenvolvimento de suas aulas. A direção dessas escolas nos solicitou cursos específicos em relação a Literatura Infantil e Atividades Lúdicas para melhor preparação dos seus professores.

Em relação à escola E15 (1ª série do ensino fundamental), a professora demonstrou dificuldades, porém vontade e curiosidade em conhecer novas técnicas relativas à adoção de atividades lúdicas. Ela recorre à pesquisa em livros e revistas pedagógicas em busca de novas idéias que a auxiliem na utilização da literatura e da ludicidade em sua prática pedagógica. Tanto que ela se diferencia dos demais professores da escola: faz um trabalho isolado, pois suas colegas não compartilham da mesma atitude. Essa professora procura usar os recursos pedagógicos (cartaz de pregas, flanelógrafo) e as dinâmicas de contar e ler histórias. Durante o período de observação foi contada a história *A bota do bode*, de Mary França e Eliardo França (Editora Ática).

Na escola E16 desenvolve-se o trabalho com Literatura Infantil na Educação Infantil até a 2ª série do ensino fundamental, pois é objetivo dos professores trabalhar exclusivamente com os conteúdos das disciplinas de Português, Matemática, Ciências, etc. As professoras que desenvolvem atividades de literatura infantil são livres para trabalhar no dia e na hora que quiserem e/ou quando sentirem necessidade. Observamos nessa escola a ênfase em atividades como jogos e brincadeiras, devido à existência da disciplina de Recreação e Jogos. As atividades com a literatura ficam um pouco distantes e esquecidas da realidade escolar das crianças dessa instituição. Os professores alegam uma ausência de adoção de atividades com obras literárias por não se sentirem seguros e, portanto, possuem muitas dificuldades.

Já a escola E18 usa sistematicamente a literatura infantil, trazendo-a sempre para dentro das salas de aulas. O trabalho é feito com a coordenação da escola junto com os professores, ocorrendo na educação infantil (pré-escola) e até a 4ª série do ensino fundamental. O trabalho é desenvolvido em todas as salas. O desafio para os

professores dessa escola é estar realizando a interação participativa da criança com literatura infantil, de maneira constante, despertando o prazer de ler e, conseqüentemente, o leitor infantil.

As escolas E19 e E20 não trabalham a literatura infantil e nenhuma atividade lúdica. Tivemos a oportunidade de observar várias salas de aula (as que nos foram permitidas nas escolas que concordaram em participar da pesquisa) e constatamos que alguns professores têm desenvolvido alguma forma de trabalho com literatura infantil e atividades lúdicas. Porém isto é feito com dificuldades e/ou de maneira equivocada e limitada, pois os professores ainda carecem de embasamento teórico e prático. Não obstante, existe pelo menos a tentativa e a predisposição. Os professores manifestam a falta de uma preparação específica e uma ansiedade em saber como poderiam estar desenvolvendo esse trabalho em suas práticas pedagógicas. Essas evidências alinham-se aos argumentos e resultados encontrados em outros estudos, tais como Luckesi (2006), D'Ávila (2006) e Santos (2006), como mencionados na seção 1.1.

3.3 Perspectivas e atuação das professoras em atividades lúdicas nas escolas pesquisadas

Nesta seção apresentamos os resultados derivados das entrevistas com as nove professoras que se voluntariaram em participar da pesquisa. O nosso objetivo era identificar a perspectiva e visão das professoras em relação às atividades lúdicas e à literatura infantil. Usamos um roteiro básico de questões, elaborado previamente, porém flexível, aplicado e conduzido no sentido de buscar o máximo de espontaneidade e autenticidade dos entrevistados. Utilizamos roteiro de entrevista semi-estruturada, à base dos seguintes:

- (i) *jogos e brincadeiras*: concepção; papel e contribuição para o desenvolvimento das atividades pedagógicas;
- (ii) *professor*: papel, postura durante os jogos e brincadeiras; formação e cursos de atualização;
- (iii) *interação*: atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) e a literatura infantil; procedimentos e/ou dinâmicas; o lúdico e a relação prazerosa com o texto literário; critérios para a escolha de uma história.

A Tabela 5 contém uma síntese dos resultados relativos a este tópico. A seguir apresentamos alguns trechos dos discursos das professoras entrevistadas, que refletem as suas percepções e maneiras de atuação e formação no que se refere à implementação de atividades lúdicas e ao uso da literatura infantil em suas escolas. Tais citações também ajudam a substanciar os resultados mostrados na tabela.

Tabela 5 – Resumo das entrevistas com professores das escolas pesquisadas

Categorias de análise	Pontos examinados	Escolas pesquisadas									
		Escolas da Rede Privada de Ensino					Escolas da Rede Municipal de Ensino				
		E4	E5	E7	E11	E12	E15	E16	E17	E18	
Jogo e/ou brincadeira	Concepção	Interação e socialização	Aprende brincando	Aprendizagem com regras	Ambos integrados	Aprende brincando	Aprendizagem Fantasia e prazer	Atividade livre e lúdica	Socialização	Atividades lúdicas	
	Papel	Estímulo	Lúdico	Valores do contexto	Atitudes e valores	Lúdico	Interação	Dinâmico e criativo	Interação	Socialização	
	Contribuição	Aprendizagem	Aprendizagem	Aprendizagem	Aprendizagem	Aprendizagem	Aprendizagem	Aprendizagem	Aprendizagem	Aprendizagem	
Professor	Papel	Incentivador	Mediador	Participante	Mediador	Mediador	Mediador	Incentivador	Mediador	Mediador	
	Postura	Organizador	Mediador	Participante	Mediador	Participante	Mediador	Desenvolver a ludicidade	Mediador	Participante	
	Formação	Ensino Médio e Pedagogia	Ensino Médio e Psicologia	Magistério e História	Magistério e Pedagogia	Magistério e Pedagogia	Magistério e Pedagogia	Magistério e Pedagogia	CEFAM e Pedagogia	CEFAM e Pedagogia	
Interação	Cursos de atualização	Não	Não	Literatura infantil	OMEPE	OMEPE, Contos Literários	Sim	Não	Não	Literatura Infantil	
	Atividades lúdicas com a literatura	Considera importante	Considera importante	Importante professor mediador	Interação	Interação	Interação	Visão entre o real e a fantasia	Interação prazerosa	Interação prazerosa	
	Procedimentos e/ou dinâmicas	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	
Educação básica	Lúdico/prazer	Alunos mais a vontade na classe	Crianças brincam	Alunos participam	Alunos participam	Alunos participam	Alunos participam	Alunos participam	Alunos participam	Alunos participam	
	Critério para escolha de uma história	Não possui. Os alunos escolhem.	Faixa etária, sugestão da apostila; didática livre	Contexto social dos alunos	Contexto social dos alunos	Faixa etária e sugestão da apostila	Faixa etária	Contexto social dos alunos	Contexto social dos alunos e escolha livre	Faixa etária e literatura clássica	
	Educação infantil e/ou ensino fundamental	2ª série	1ª a 4ª série	1ª série	3ª série	Pré III	1ª série	1ª série	Pré III	Pré III	

Fonte: Derivado da pesquisa de campo.

Nota: Cefam = Centro Específico de Formação e Apoio ao Aperfeiçoamento do Magistério. OMEPE = Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar. M = Centro Específico de Formação e Apoio ao Aperfeiçoamento do Magistério.

Primeiramente, foi possível constatar, diante das respostas às entrevistas, que as professoras percebem e entendem os jogos e as brincadeiras como atividades sociais, culturais e de ensino, conforme algumas das falas que transcrevemos abaixo:

- O jogo e a brincadeira estimulam e integram a criança e a socializa. Ambos favorecem raciocínio para o desenvolvimento dos conteúdos. (Professora, Escola E4 – 2ª série)
- Jogo é tudo aquilo onde a criança aprende brincando. Criança é movimento e tudo é importante e fundamental para aprendizagem e desenvolvimento. (Professora, Escola E12 – Pré III)
- O jogo é atividade livre, fundamentalmente lúdica, com regras não convencionais. É competitivo e tem como característica a espontaneidade, que possibilita a expressão de vivências culturais de forma intensa. Assim, o jogo pode preparar a criança a exercitar habilidades para o convívio social. (Professora, Escola E15 – 1ª série)

Também foi possível identificar algumas das perspectivas dos professores sobre o papel e a contribuição dos jogos e brincadeiras para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, refletidas nos trechos dos discursos abaixo:

- Através do jogo faz-se a relação com atitudes, valores e regras e, nas atividades pedagógicas, auxilia no processo de ensino-aprendizagem. Os alunos aprendem mais. (Professora, Escola E11 – 3ª série)
- O papel do jogo é desenvolver e transformar a realidade de acordo com os interesses, desejos da criança, de forma dinâmica e criativa. Sua contribuição está em poder auxiliar na criatividade, criticidade e melhorar a aprendizagem do aluno. (Professora, Escola E16 – 1ª série)

No que diz respeito à atitude das professoras entrevistadas diante das atividades lúdicas e à sua formação, identificamos que todas as professoras entrevistadas possuem curso superior: sete formadas em Licenciatura Plena de Pedagogia; uma em Psicologia Clínica e outra em História para o ensino fundamental (de 5ª a 8ª série) e ensino médio. Oito professoras possuem nas suas habilitações o curso médio na área do Magistério; uma professora possui o ensino médio.

Questionando as professoras sobre a participação em cursos de atualização, quatro delas não fizeram curso algum e cinco responderam que costumam participar de alguns eventos pedagógicos oferecidos na cidade pelas Secretarias de Ensino do Município e/ou do Estado (MS) ou pela UFMS, Campus de Corumbá, por meio de projetos de extensão do curso de Pedagogia. Das cinco professoras entrevistadas, duas já fizeram cursos de Educação Infantil – Artes, oferecidos pela Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (Omep), e uma fez curso de atualização de curta duração. Indagadas sobre o papel que assumem durante os jogos, as falas são as seguintes:

- Mediador... eu brinco às vezes junto com as crianças, mas não interfiro nas regras que elas criam. (Professora, Escola E12 – 3ª série)

- O meu papel nos jogos é de incentivadora, pois quero que todos participem dos jogos e recreação, junto com a professora de Educação Física. (Professora, Escola E4 – 2ª série)
- Eu acabo me envolvendo... não consigo ficar ali, imóvel... costumo sempre participar. (Professora, Escola E7 – 1ª série)
- Costumo orientar, mediar os jogos...deixar que eles (alunos) descubram seus limites. (Professora, Escola E11 – 3ª série)

Ainda em relação aos jogos e/ou brincadeiras, indagamos às professoras sobre a postura que adotam durante os jogos e brincadeiras.

- Costumo organizar os jogos que eu quero para reforçar alguns conteúdos da matéria estudada. Os outros jogos, a professora de Educação Física é que seleciona, pois é trabalho dela. (Professora, Escola E4 – 2ª série).
- Continuo tendo um papel e uma postura de mediador, pois não interfiro no jogo. Eu escolho para eles o jogo que será desenvolvido. Nas brincadeiras, costumo deixar totalmente livre, pois brincadeira é gostar de divertir. (Professora, Escola E5 – 1ª a 4ª série)
- A minha postura é de orientar, mediar os jogos. As crianças promovem as regras. Eu só separo as "panelinhas", para que todas possam jogar e brincar sem brigas. (Professora, Escola E11 – 3ª série)
- Gosto de participar dos jogos, as crianças gostam e eu também. Percebo que há mais interação entre eu e elas. (Professora, Escola E18 – Pré III)

4 Síntese e discussão dos principais resultados

A Tabela 6 sintetiza um dos principais resultados desta pesquisa, mais precisamente a distribuição da incidência da adoção de atividades lúdicas nas escolas pesquisadas. Em *termos gerais*, as evidências indicam uma incidência *variada* da adoção das práticas pedagógicas baseadas em atividades lúdicas e no uso da literatura infantil, tanto em nível das três categorias de escolas (estadual, municipal e privada) como em nível da amostra total da pesquisa. Em relação à incidência dentro de cada categoria, as escolas da rede estadual apresentam uma incidência de apenas 25%, contra 87,5% e 62,5% das escolas das redes privada e municipal, respectivamente. Em relação à incidência na amostra como um todo, as escolas da rede estadual representam apenas 5% da amostra total, ao passo que nas escolas das redes particular e municipal há uma incidência de 35% e 25%, respectivamente.

É importante comentarmos, no entanto, a diferença entre as escolas privadas e municipais com relação a este ponto. A incidência de práticas pedagógicas baseadas em atividades lúdicas e uso de literatura infantil nas escolas municipais, tanto em relação à amostra da categoria (62,5%) como em relação à amostra total da pesquisa (25%), é menor do que aquela encontrada nas escolas privadas (87,5% e 35%, em relação à amostra da categoria e à amostra total da pesquisa, respectivamente).

Tabela 6 – Distribuição da incidência da adoção de atividades lúdicas nas escolas pesquisadas

Categorias de escolas	Incidência em relação à amostra da categoria de escolas (estadual, privada ou municipal)	Incidência em relação à amostra <u>total</u> da pesquisa (20 escolas)	Natureza da adoção de práticas pedagógicas lúdicas/literatura infantil
Escolas da Rede Estadual de Ensino	25% (Uma escola de um total de quatro)	5% (Uma escola de um total de 20)	Em geral, não obrigatória
Escolas da Rede Privada de Ensino	87,5% (Sete escolas de um total de oito)	35% (Sete escolas de um total de 20)	Em geral, obrigatória
Escolas da Rede Municipal de Ensino	62,5% (Cinco escolas de um total de oito)	25% (Cinco escolas de um total de 20)	Em geral, não obrigatória

Fonte: Derivado da pesquisa de campo.

No entanto, nas escolas municipais, o uso de tais práticas pedagógicas *não é obrigatório*, enquanto que nas escolas privadas o uso é geralmente *compulsório*. Portanto, levando-se em conta as limitações de recursos, típicas das escolas municipais, poderíamos afirmar que estas apresentam um desempenho relativamente igual e/ou superior às escolas particulares. Este resultado corrobora estudos que argumentam que a adoção de atividades lúdicas em escolas não depende somente de recursos físicos e materiais sofisticados (ver, por exemplo, Rizzi, Haydt, 1987; Oliveira, 1996; Wajskop, 1995; Silva, 1997; Kishimoto, 2000; Craidy, 2001), como mencionamos na seção 1.1.

Em *termos específicos*, entre as quatro *escolas da rede estadual* pesquisadas não existe a obrigatoriedade de se trabalhar a literatura infantil. Em uma das escolas, esta atividade é desenvolvida somente por uma professora da 2ª série do ensino fundamental, e ela trabalha com a literatura para apresentação de conteúdos novos ou integrando-a à disciplina Recreação e Jogos. Identificamos que, nas escolas da rede estadual, um dos principais problemas que mais impossibilitam e/ou dificultam a adoção pelos seus professores das práticas pedagógicas baseadas na literatura infantil e atividades lúdicas é justamente a ausência de uma formação acadêmica e suporte teórico que os preparassem para este trabalho. Esses mesmos professores reconhecem esta carência em sua formação específica e sentem a falta de uma formação continuada que os auxilie no papel de educadores.

Em relação às oito *escolas da rede privada*, em sete delas o uso de atividades baseadas em literatura infantil é bastante *heterogêneo*: na maioria das escolas é obrigatório; em outras existe o trabalho isolado de

um ou alguns professores. Algumas professoras (número muito pequeno) conseguem tornar o trabalho literário participativo e prazeroso, quando utilizam procedimentos apropriados às atividades e com aspectos formativos; e em outras escolas ainda, utilizam a literatura para dar ênfase ao ensino. Isto, por sua vez, alinha-se ao argumento de Oliveira (1996) sobre a importância da literatura infantil na formação da criança, que se dá principalmente pela forma como a realidade é colocada ao alcance da compreensão infantil por meio do recurso da fantasia e do lúdico.

As evidências de nosso estudo indicam que nas escolas da rede privada existe uma maior incidência de uso da literatura e do lúdico nas atividades de sala de aula, porém, variando muito os procedimentos dos professores, conforme o próprio contexto escolar em que atuam: ora, uma escola muito rígida e tradicional em sua metodologia que, embora não impeça que o professor realize estas atividades, impõe certas condições e procedimentos; ora, outra escola em que a questão religiosa influencia os temas das obras literárias e a ação do professor em sala de aula. Identificamos ainda que a formação acadêmica limitada do corpo docente – associada a uma ausência de formação continuada que aprimore o conhecimento, a preparação, a valorização e a presença da literatura infantil e atividades lúdicas – determina a adoção de práticas pedagógicas voltadas somente para o ensino passivo e repetitivo em detrimento das práticas voltadas para o aspecto formativo da criança.

Em relação às escolas da *rede municipal*, pudemos diagnosticar, em algumas, tentativas muito interessantes e criativas; em outras, ainda, além das tentativas, há a curiosidade e a procura por informações; e em outras mais foi encontrada certa resistência por parte dos professores. Em uma escola municipal, o trabalho com a literatura infantil e atividades lúdicas envolve a participação dos professores da educação infantil até a 2ª série do ensino fundamental e, mesmo assim, sempre direcionando aos conteúdos de determinadas disciplinas.

Chama a atenção, no entanto, a experiência de uma escola municipal que tem a preocupação de estar desenvolvendo a literatura infantil e atividades lúdicas, com a participação da coordenação e de todo o corpo docente da educação infantil (pré-escola) até a 4ª série do ensino fundamental, com a finalidade da interação participativa e prazerosa, suscitando a mensagem de arte, beleza e emoção. Porém, também percebemos que, na rede municipal, as resistências, os limites, as dificuldades (1% das escolas) estão normalmente associados à carência de embasamento teórico na formação da maior parte dos professores, bem como uma ausência de programas continuados de formação específica.

Conclusões e implicações

Neste artigo, procuramos examinar, de maneira bastante concisa, alguns dos resultados da pesquisa sobre a adoção e implementação de atividades lúdicas e da literatura infantil nas práticas pedagógicas em

uma amostra de 20 escolas das redes estadual, municipal e privada no município de Corumbá-MS, no oeste brasileiro. Muito embora haja vários estudos que apontem para a importância do uso da literatura infantil e de atividades lúdicas para o processo de ensino-aprendizagem, ainda há escassez de outros que avaliem não apenas a incidência, mas a *maneira* como tais atividades são usadas em escolas, principalmente em um contexto distante dos centros economicamente desenvolvidos do Brasil, como é o caso do contexto empírico no qual este estudo foi implementado.

As evidências de nossa pesquisa indicam que a adoção das práticas pedagógicas baseadas em atividades lúdicas e no uso da literatura infantil é *diversificada*, tanto em termos de sua *incidência* como em termos da *maneira* como são adotadas e implementadas. Essa variação – ou heterogeneidade – foi encontrada tanto *dentro* de cada categoria de escola (estadual, municipal ou privada) como *entre* as categorias. Portanto, muito embora diversos estudos argumentem sobre a importância dessas práticas pedagógicas para o processo ensino-aprendizagem, há ainda uma carência de evidências empíricas, com adequado nível de detalhe e profundidade, relativas não apenas à introdução formal de tais práticas, mas, principalmente, à maneira como são implementadas nas escolas.

Especificamente, identificamos uma similaridade entre as escolas em relação aos obstáculos à adoção das práticas pedagógicas baseadas em atividades lúdicas e no uso da literatura. Tanto nas escolas da rede privada como nas escolas da rede pública (estaduais e municipais), o problema recorrente é a carência de um embasamento teórico apropriado e uma formação específica nessa área para os professores. Constatamos que, na maioria dos casos, algumas professoras ainda se sentem inseguras para adotar as atividades lúdicas e a literatura infantil, por mero desconhecimento sobre seu conceito e funcionamento. Elas não sabem como fazê-lo adequadamente e, por isso, não adotam tais práticas; em outros casos adotam-nas, porém de maneira equivocada e/ou confusa. Ou seja, em alguns casos utilizam vários livros, porém de fraco valor literário; em outros, reduzem uma obra literária à condição de material paradidático na instrumentalização dos conteúdos programáticos.

As nossas evidências baseadas nas observações sistemáticas e entrevistas sugerem que tal descompasso entre o discurso e a prática pedagógica, bem como a adoção limitada ou mesmo equivocada das atividades lúdicas, reflete uma carência de embasamento teórico apropriado e de uma formação específica de professores nessa área.

Em outras palavras, embora a adoção dessas técnicas tenda a ser vista como atividade rotineira nas práticas pedagógicas das escolas, nossa pesquisa revelou que as experiências das escolas são diversas: variam da ausência de adoção à adoção limitada e/ou equivocada até a adoção efetiva e bem-sucedida. Portanto, a realidade do cotidiano das escolas apresenta várias nuances que precisam ser conhecidas e compreendidas tanto por aqueles que formam os profissionais da educação como por aqueles que formulam políticas públicas educacionais em nível local e nacional.

Este tipo de conhecimento faz-se necessário para que possamos contribuir para a fundamentação dos profissionais da área pedagógica, oferecendo-lhes, por meio de cursos e oficinas, diversas possibilidades e novas formas de trabalho. Estas, por sua vez, podem estar presentes nas suas práticas pedagógicas, despertando nesses profissionais a verdadeira função da literatura e atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) na formação global das crianças. Isto, por sua vez, contribui para um trabalho mais efetivo diante das diversas dificuldades apresentadas pelas crianças, tais como as de linguagem, ritmo, leitura, expressão, coordenação, socialização, escrita, problemas de afetividade, organização espacial, agressividade, baixa-estima, etc., fatores estes que se refletem na aprendizagem e facilitam e/ou dificultam a construção do conhecimento. Logo, um estudo centrado no exame dessas questões, como este que conduzimos, é relevante não apenas para adicionar novas evidências e explicações aos estudos nessa área, é também importante para influenciar na melhoria da formação dos profissionais da educação.

Em outras palavras, a comunidade acadêmica deve contribuir de forma mais dinâmica e prática, também com uma formação continuada dos profissionais das áreas Educação Infantil e Ensino Fundamental – Séries Iniciais, oferecendo projetos, cursos, oficinas, programas que possam ajudar a orientá-los em suas aulas e a desenvolver a ludicidade com a criança. Assim, contribuiremos para tornar o professor um facilitador da aprendizagem interativa e participativa. Isto certamente contribuirá para valorizar e utilizar o trabalho da literatura e atividades lúdicas nas suas práticas pedagógicas.

Adicionalmente, é importante que o ambiente escolar, principalmente a sala de aula, seja um lugar desejável, prazeroso. Trata-se de um aspecto importante a ser observado, para que não ocorra o contato e a relação formal e mecânica do texto literário lido pelo aluno. Isto, por sua vez, poderia inibir e desencorajar todo o incentivo à leitura, à percepção da beleza e o encantamento da obra literária.

Finalmente, as evidências dessa pesquisa sugerem que os programas de formação de professores não deveriam centrar-se nas práticas de uso ludicidade e de literatura infantil *per se*. Como afirmamos na seção 1.1, as atividades lúdicas são elementos importantes no processo de aprendizagem e campo de conhecimento próprio; elas refletem uma função da vida, transcendem as necessidades imediatas do ser humano e conferem um sentido à ação (Huizinga, 1980; Luckesi, 2002b, 2006). Por isso, é muito importante que os programas de formação de professores, em vez de centrarem-se no mero uso dessas práticas, também forneçam uma base conceitual e filosófica de maneira a preparar os futuros professores para um entendimento abrangente (e não apenas meramente técnico) da origem, natureza e relevância dessas práticas, a fim de tornar o processo de aprendizagem realmente enriquecedor, prazeroso e frutífero para as crianças.

Considerando a importância das atividades lúdicas para as crianças não apenas para o processo ensino-aprendizagem, mas para o desenvolvimento de capacidade inovadora perene (Leonard-Barton, 1998;

Figueiredo, 2003; Luckesi, 1990, 2002a, 2002b, 2006), recomendamos esforços mais refinados na formação dos professores nesse campo, no sentido de torná-lo um facilitador da aprendizagem criativa. Tais esforços deveriam envolver não apenas a gestão em nível das escolas, mas também a das universidades, que formam professores, e os formuladores de política pública, que podem influenciar na provisão de recursos físicos, financeiros e humanos.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Paulo Nunes. *Educação lúdica – técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 1987.

_____. *Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

BESSANT, John. Developing continuous improvement capability. *International Journal of Innovation Management*, v. 2, n. 4, p. 409-29, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 24, n. 2, jul./dez. 1998.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedos e companhia*. São Paulo: Cortez, 2004.

CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.

CRAIDY, Carmem M.; KAERCHER, Gládis E. P. da Silva.(Org.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

D'ÁVILA, Cristina Maria. Eclipse do lúdico. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 15, n. 25, p. 15-25, jan./jun. 2006.

FIGUEIREDO-NERY, M. A. N.; SILVA, Débora. *O trabalho da literatura e atividades lúdicas na prática da educação infantil e ensino fundamental (séries iniciais) em escolas das redes pública e privada em Corumbá-MS*. Corumbá: UFMS/DED/CPAN, junho 2007. Relatório Final de Pesquisa, versão revisada e ampliada.

FIGUEIREDO, Paulo N. *Aprendizagem tecnológica e performance competitiva*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas, 2003.

GORAIGORDOBIL, M. *Juego y desarrollo infantil*. Madrid: Seco Olea, 1990.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

LEONARD-BARTON, Dorothy. *Nascentes do saber: criando e sustentando as fontes de inovação*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

LUCKESI, Cipriano C. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

LUCKESI, Cipriano C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. *Educação e Ludicidade Ensaios 02*, Salvador, Bahia, n. 2, p. 22-60, 2002a.

_____. Brincar: o que é brincar? RD Disciplinas / *Gepel – Educação e Ludicidade*, 2002b. Disponível em: <www.faced.ufba.br>

_____. Brincar II: brincar e seriedade. *Gepel – Educação e Ludicidade*, 2006. Disponível em: <www.faced.ufba.br>. Acesso em: jun. 2006.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. *Leitura prazer: interação participativa da criança com a literatura infantil na escola*. São Paulo: Edições Paulinas, 1996.

PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation and research methods*. 2. ed. Newbury Park. California: Sage, 1990.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RIZZI, Leonor; HAYDT, Regina Célia. *Atividades lúdicas na educação infantil*. São Paulo: Ática, 1987.

SANTOS, Santa M. Pires (Org.). *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis: Vozes, 1997.

SANTOS, Maria J. Etelvina. Ludicidade e educação emocional na escola: limites e possibilidades. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 15, n. 25, p. 27-41, jan./jun. 2006.

SILVA, Maria Betty Coelho. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1997.

SOARES, Ilma M. F.; PORTO, Bernadete de S. Se der a gente brinca: crenças das professoras sobre a ludicidade e atividades lúdicas. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, v. 15, n. 25, p. 55-77, jan./jun. 2006.

SCHUMPETER, Joseph A. *A teoria do desenvolvimento econômico*. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Coleção "Os Economistas").

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1995.

Maria Auxiliadora Negreiros de Figueiredo-Nery, mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), é professora adjunta do Departamento de Educação dessa Universidade/Campus Pantanal (CPAN).

doranery@yahoo.com.br

Débora C. Silva, mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), é professora do Departamento de Educação dessa Universidade/Campus Pantanal (CPAN).

Paulo N. Figueiredo, Ph.D. em Gestão da Inovação e Aprendizagem Tecnológica pela Universidade de Sussex (Reino Unido), é professor da Escola Brasileira em Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas (Ebape/FGV).

pnf@fgv.br

Recebido em 28 de dezembro de 2007.

Aprovado em 12 de setembro de 2008.

TESES E DISSERTAÇÕES

The logo for RBEP (Revista Brasileira de Educação em Pedagogia) consists of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

Esta seção publica os resumos das teses e dissertações recebidas pelo Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec). Para divulgar suas pesquisas aqui e obter mais informações a respeito, entre em contato com o Centro no endereço cibec@inep.gov.br

ALVES, Ana Carolina Timo. *Avaliação de impacto de um programa de formação de professores sobre a prática docente: o caso do Curso Veredas*. 2008. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

Orientador: Marisa Ribeiro Teixeira Duarte.

O foco da avaliação do curso voltado para a formação em nível superior dos professores das redes públicas (estadual e municipais) denominado Normal Superior Veredas foram os possíveis impactos na prática docente dos egressos. Inicialmente foram levantados os principais normativos no campo da formação superior dos professores da educação básica no Brasil, a partir da promulgação da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); em seguida, foi analisado o uso da noção de competências no discurso educacional, principalmente na área de formação de professores. O trabalho de campo desenvolveu-se a partir da realização de grupos focais com egressos, agrupados segundo o tempo de experiência na atividade docente e a jornada de trabalho. Concluiu-se que, se o objetivo é a mudança da prática docente, os cursos devem não apenas considerar o perfil docente e as condições de trabalho, mas, dentro destas, também a regulação situacional que preside a organização do trabalho no interior das escolas. (do autor)

ÁVILA, Camila Ferreira de. *As gêmeas cantoras e o menino que sonhava jogar futebol: o imaginário de professores sobre inclusão escolar*. Campinas, 2008. 118 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade de Campinas, 2008.

Orientadora: Tânia Maria José Aiello Vaisberg.

Doze docentes de ensino superior dos cursos de Letras e Pedagogia, que atuam na formação de professores para os níveis fundamental e médio, participaram de uma consulta terapêutica coletiva, durante a qual foi empregado o Procedimento de Desenhos-Estórias com Tema. O acontecer clínico permitiu a elaboração de uma narrativa e a produção de 12 desenhos-estórias, originando material clínico que foi analisado à luz do método psicanalítico, captando-se quatro campos: “o menino de sua mãe”, “(in)capacidades”, “onde está Wally?” e “a dor e a delícia”. Em seu conjunto, tais campos indicaram que o professor sofre quando se defronta com a problemática da deficiência e com a tarefa de incluir. (do autor)

GADOTTI, Marlene de Fátima. *Definições matemáticas do conceito de ângulo: influências da História, do Movimento da Matemática Moderna e das produções didáticas nas concepções dos docentes*. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

Orientadora: Maria Guiomar Carneiro Tomazello.

A definição formal do conceito de ângulo apresentado pelos livros didáticos e não-didáticos é confrontada com a definição pessoal de professores participantes de um curso de formação continuada, considerando-se que o Movimento da Matemática Moderna, ocorrido nas décadas de 1950 a 1970, ainda influencia as definições encontradas nos livros-texto. Mediante a utilização da Análise de Conteúdo, as definições foram categorizadas em três tipos: ângulo como par de linhas, região no espaço e como giro. Os resultados indicam equidade entre as categorias “par de linhas” e “região no espaço” nas definições dadas pelos professores e pelos autores. As limitações constatadas nas definições são discutidas, bem como a necessidade de mudanças nos cursos de formação de professores de Matemática. (do autor)

MATTOS, Sérgio Túlio Generoso de. *A noção de interesse na Escola Nova: formulações teóricas e a interpretação de Anísio Teixeira de 1924 a 1932*. 2008. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

Orientador: Bernardo Jéfferson de Oliveira.

Anísio Teixeira (1900-1971) é considerado como um dos principais responsáveis por trazer para o Brasil as formulações teóricas do filósofo e educador estadunidense John Dewey; não obstante, o pensamento educacional de Anísio Teixeira teria recebido influências de correntes educacionais européias, mas o período em que ele transita entre essas influências foi pouco estudado, principalmente no que diz respeito à noção de interesse e sua relação com a noção de liberdade. Em 1924, quando assumiu o cargo de Inspetor Geral de Ensino da Bahia, ele adotou explicitamente a influência norte-americana, principalmente de John Dewey e William Kilpatrick. Verifica-se que a noção de interesse em Anísio Teixeira não se limitou a uma reprodução das idéias deweyanas, uma vez que teve, também, inspiração em pedagogos europeus (Decroly, Montessori e Claparède), o que o fez ir além de Dewey.

PADILHA, Regina Célia Habib Wipieski. *Reconfiguração da Universidade Estadual do Paraná: um estudo das mudanças no trabalho docente*. 2008. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, 2008.

Orientador: Waldemar Sguissardi.

A partir do atual contexto de reestruturação produtiva e reforma do Estado e das transformações pelas quais vem passando a universidade brasileira, discute-se a implantação do sistema de ensino superior e suas relações com o processo de desenvolvimento econômico e político do Paraná. Os dados estatísticos referem-se ao período de 1990 a 2006 e foram obtidos do Censo da Educação do Inep e outras fontes governamentais. O cotidiano de 36 docentes vinculados a três universidades públicas estaduais foi levantado por meio de entrevistas. Abordam-se algumas repercussões das condições objetivas sobre as atividades acadêmico-científicas e políticas do corpo docente, como o envolvimento deste com práticas de quase mercado educacional, a falta de tempo para o trabalho de cunho intelectual e o esvaziamento da política sindical. (do autor)

PEREIRA, Eliana Santos. *Estilos de aprender e ensino a distância: perfil de estudantes*. Campinas, 2007. 81 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

Orientador: Solange Múglia Wechsler.

Analisa a percepção dos estudantes quanto à adequação da modalidade de ensino a distância aos seus estilos de aprender. Foram elaboradas uma escala de estilos de aprender com 67 itens, tipo Likert, e cinco questões abertas sobre a satisfação dos alunos nesta modalidade de ensino, considerando-se os seguintes tipos de estilo de aprender: ambiental,

emocional, sociológico, fisiológico e psicológico. Observou-se um efeito significativo somente para a correlação estilo emocional e faixa etária. Concluiu-se que os estilos de aprender podem se alterar conforme a etapa de desenvolvimento humano em que se encontra o aluno e que as estratégias de ensino *on-line* devem considerar essa variável na definição das técnicas utilizadas na modalidade a distância. (do autor)

REIS, Diogo Alves de Faria. *Cultura e afetividade: um estudo da influência dos processos de enculturação e aculturação matemática na dimensão afetiva dos alunos*. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

Orientador: Cristina de Castro Frade.

Para verificar o quanto a aprendizagem matemática escolar pode ser vista como um processo de enculturação ou de aculturação, examinam-se a prática de duas professoras do Ensino Fundamental, em termos da noção de “professor-aculturador” e as reações afetivas dos alunos expressas em relação às suas aprendizagens e respostas às práticas de suas professoras. Tais reações foram identificadas em termos de crenças, sentimentos de fundo e atitudes. Os resultados apontaram para o fato de os parâmetros de Bishop não serem suficientes para descrever a complexidade da prática do professor e da reação afetiva dos alunos a essa prática e em relação à Matemática. Acerca das implicações pedagógicas, aponta-se para a importância do professor estar ciente de que os valores que revela em sala de aula – em termos dos processos de enculturação e aculturação – têm poder (positivo ou negativo) real de influência na afetividade dos alunos em suas diferentes manifestações. (do autor)

SAID, Camila do Carmo. *Minas da rima: jovens mulheres no movimento hip-hop de Belo Horizonte*. 2008. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

Orientador: Leôncio José Gomes Soares.

Pesquisa qualitativa com base no pressuposto de que a cultura e a produção cultural, envolvendo, principalmente, o cenário musical, tornam-se um espaço privilegiado de formação e produção dos/as jovens contemporâneos/as enquanto atores sociais, proporcionando articulações de identidades e referências na consolidação de projetos de vida individuais e coletivos. Com enfoque etnográfico, foram analisadas a organização, a dinâmica e a atuação de dois grupos de *rap* – um só de mulheres e outro de composição mista –, no cenário *hip-hop* da cidade de Belo Horizonte, a fim de verificar a influência do grupo na construção da identidade feminina das jovens que adotam essa manifestação musical. (do autor)

Este índice refere-se às matérias do volume 89 (números 221, 222 e 223) da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Divide-se em três partes, de acordo como 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;
- o título vem destacado em negrito;
- o subtítulo não tem destaque, vem impresso em claro.

(Fundeb), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação

DAVIES, Nicholas. O salário-educação: fragilidades e incoerências. RBEP, v. 89, n. 223, p. 445-454, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

actuais, Perspectivas

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Do sonho ao pesadelo: a pedagogia da autonomia sob suspeita. RBEP, v. 89, n. 223, p. 455-466, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Adultos, Educação de Jovens

CALIATTO, Susana Gakyia; MARTINELLI, Selma de Cássia. Avaliação da escrita em jovens e adultos. RBEP, v. 89, n. 222, p. 273-294, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

afetivo, Domínio

CAZORLA, Irene Mauricio; UTSUMI, Miriam Cardoso; SANTANA, Eurivalda Ribeiro dos Santos; VITA, Aínda Carvalho. Relação entre o domínio afetivo e o desempenho em matemática de estudantes das séries iniciais do ensino fundamental. RBEP, v. 89, n. 221, p. 145-161, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Alfabetização

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. RBEP, v. 89, n. 223, p. 467-476, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

alfabetizador, Formação do

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. RBEP, v. 89, n. 223, p. 467-476, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

ambiental, Educação

KULESZA, Wojciech Andrzej. Reforma agrária e educação ambiental. RBEP, v. 89, n. 222, p. 295-311, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

ambiental, Impacto

MUCELIN, Carlos Alberto; BELLINI, Marta. Estudo da percepção em ecossistema urbano: uma contribuição para a educação, planejamento e gestão ambiental. RBEP, v. 89, n. 221, p. 119-144, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Análise qualitativa

GOMES, Luiz Fernando. Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise. RBEP, v. 89, n. 223, p. 477-492, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Aprendizagem significativa

SZYMANSKI, Heloisa; GIOIELLI, Margarida M. P.; POMPÉIA, Silvia; MICHEL, Daniela. Trajetórias de mudança na prática pedagógica: a proposta Labor na escola pública. RBEP, v. 89, n. 223, p. 535-552, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Arendt

CARVALHO, José Sérgio F. de. O declínio do sentido público da educação. RBEP, v. 89, n. 223, p. 411-424, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Aristóteles

PIMENTA, Rita. O que complementa uma poética do ensino? Uma retórica do ensino. RBEP, v. 89, n. 222, p. 232-241, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Atividades lúdicas

FIGUEIREDO-NERY, Maria Auxiliadora N.; SILVA, Débora C.; FIGUEIREDO, Paulo N. Atividades lúdicas e literatura infantil na prática pedagógica: evidências de uma amostra de escolas no Centro-Oeste do Brasil. RBEP, v. 89, n. 223, p. 576-606, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

ativo, Ensino

SZYMANSKI, Heloisa; GIOIELLI, Margarida M. P.; POMPÉIA, Silvia; MICHEL, Daniela. Trajetórias de mudança na prática pedagógica:

a proposta Labor na escola pública. RBEP, v. 89, n. 223, p. 535-552, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

audiovisuais, Recursos

GOMES, Luiz Fernando. Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise. RBEP, v. 89, n. 223, p. 477-492, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

audiovisual, Linguagem

GOMES, Luiz Fernando. Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise. RBEP, v. 89, n. 223, p. 477-492, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Autonomia

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Do sonho ao pesadelo: a pedagogia da autonomia sob suspeita. RBEP, v. 89, n. 223, p. 455-466, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Avaliação

CALIATTO, Susana Gakyia; MARTINELLI, Selma de Cássia. Avaliação da escrita em jovens e adultos. RBEP, v. 89, n. 222, p. 273-294, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação

DAVIES, Nicholas. O salário-educação: fragilidades e incoerências. RBEP, v. 89, n. 223, p. 445-454, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

básica, Financiamento da educação

DAVIES, Nicholas. O salário-educação: fragilidades e incoerências. RBEP, v. 89, n. 223, p. 445-454, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Brasil Império

CUNHA, Beatriz R. da Costa e. Doutores ou soldados? O debate sobre o ensino militar no Império. RBEP, v. 89, n. 222, p. 352-364, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

brasileira, Educação

FERREIRA, Márcia Santos. Usos e funções dos estudos promovidos pelos Centros de Pesquisas do Inep entre as décadas de 1950 e 1970. RBEP, v. 89, n. 221, p. 72-89, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

brasileira, História da educação

LIMEIRA, Aline de Moraes; SOUZA, Flávia Barreto de. Espaços de aprendizagem para surdos, mudos e cegos: instituições educativas do século 19. RBEP, v. 89, n. 222, p. 325-340, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.
MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. RBEP, v. 89, n. 223, p. 467-476, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

brasileiro, Centro-Oeste

FIGUEIREDO-NERY, Maria Auxiliadora N.; SILVA, Débora C.; FIGUEIREDO, Paulo N. Atividades lúdicas e literatura infantil na prática pedagógica: evidências de uma amostra de escolas no Centro-Oeste do Brasil. RBEP, v. 89, n. 223, p. 576-606, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Caderno escolar

SIQUEIRA, Luana de Souza; ARAÚJO-JORGE, Tânia C. de. Práticas docentes e discentes em cadernos de Ciências: desenvolvimento metodológico para percepção dos diferentes registros do cotidiano escolar. RBEP, v. 89, n. 221, p. 47-71, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Centro-Oeste brasileiro

FIGUEIREDO-NERY, Maria Auxiliadora N.; SILVA, Débora C.; FIGUEIREDO, Paulo N. Atividades lúdicas e literatura infantil na prática pedagógica: evidências de uma amostra de escolas no Centro-Oeste do Brasil. RBEP, v. 89, n. 223, p. 576-606, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

ciclos, Política de

TURA, Maria de Lourdes Rangel; MARCONDES, Maria Inês. Heterogeneidade, ciclos e a prática pedagógica. RBEP, v. 89, n. 222, p. 242-258, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

ciências, Ensino de

SIQUEIRA, Luana de Souza; ARAÚJO-JORGE, Tânia C. de. Práticas docentes e discentes em cadernos de Ciências: desenvolvimento metodológico para percepção dos diferentes registros do cotidiano escolar. RBEP, v. 89, n. 221, p. 47-71, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Competência

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. Dívida política, educação popular e republicanismo. RBEP, v. 89, n. 222, p. 221-231, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Comunidade virtual

GOZZI, Marcelo Pupim; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Metodologia para registro de processos de mediação em comunidades virtuais de aprendizagem e de prática. RBEP, v. 89, n. 223, p. 493-521, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

continuada, Educação

SZYMANSKI, Heloisa; GIOIELLI, Margarida M. P.; POMPÉIA, Silvia; MICHEL, Daniela. Trajetórias de mudança na prática pedagógica: a proposta Labor na escola pública. RBEP, v. 89, n. 223, p. 535-552, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Cultura escolar

SIQUEIRA, Luana de Souza; ARAÚJO-JORGE, Tânia C. de. Práticas docentes e discentes em cadernos de Ciências: desenvolvimento metodológico para percepção dos diferentes registros do cotidiano escolar. RBEP, v. 89, n. 221, p. 47-71, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; MARCONDES, Maria Inês. Heterogeneidade, ciclos e a prática pedagógica. RBEP, v. 89, n. 222, p. 242-258, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Democratização educacional

SÁ, Virgínio. O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. RBEP, v. 89, n. 223, p. 425-444, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Desempenho

CAZORLA, Irene Mauricio; UTSUMI, Miriam Cardoso; SANTANA, Eurivalda Ribeiro dos Santos; VITA, Aínda Carvalho. Relação entre o domínio afetivo e o desempenho em matemática de estudantes das séries iniciais do ensino fundamental. RBEP, v. 89, n. 221, p. 145-161, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb), Fundo de Manutenção e

DAVIES, Nicholas. O salário-educação: fragilidades e incoerências. RBEP, v. 89, n. 223, p. 445-454, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Desigualdades tributárias

DAVIES, Nicholas. O salário-educação: fragilidades e incoerências. RBEP, v. 89, n. 223, p. 445-454, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Dialética

ZUIN, Antonio. A dialética socrática como Paidéia irônica. RBEP, v. 89, n. 221, p. 11-29, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Diferenças

BONIN, Iara Tatiana. Narrativas sobre diferença indígena: como se produz um "lugar de índio" no contexto escolar. RBEP, v. 89, n. 222, p. 312-324, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

discursiva, Memória

RIBEIRO, Ormezinda Maria. Fiandeiras do cotidiano: um alinhavo de saberes pessoais e profissionais nas tramas da educação. RBEP, v. 89, n. 222, p. 259-272, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

distância, Educação a

GOZZI, Marcelo Pupim; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Metodologia para registro de processos de mediação em comunidades virtuais de

aprendizagem e de prática. RBEP, v. 89, n. 223, p. 493-521, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Dívida política

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. Dívida política, educação popular e republicanismo. RBEP, v. 89, n. 222, p. 221-231, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

docente, Identidade

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de "dedicação". RBEP, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

docente, Trabalho

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de "dedicação". RBEP, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

VILLELA, Elisabeth Caldeira; SILVA, Sonia Smaniotta Gambeta Marcos da. Tempo, saúde e docência. RBEP, v. 89, n. 221, p. 103-118, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Domínio afetivo

CAZORLA, Irene Mauricio; UTSUMI, Miriam Cardoso; SANTANA, Eurivalda Ribeiro dos Santos; VITA, Aínda Carvalho. Relação entre o domínio afetivo e o desempenho em matemática de estudantes das séries iniciais do ensino fundamental. RBEP, v. 89, n. 221, p. 145-161, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Dúvidas e perplexidades

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Do sonho ao pesadelo: a pedagogia da autonomia sob suspeita. RBEP, v. 89, n. 223, p. 455-466, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Ecosistema urbano

MUCELIN, Carlos Alberto; BELLINI, Marta. Estudo da percepção em ecossistema urbano: uma contribuição para a educação, planejamento e gestão ambiental. RBEP, v. 89, n. 221, p. 119-144, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Educação

ALMEIDA, Maria Cristina Alves de. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), os novos contextos de ensino-aprendizagem e a identidade profissional dos professores. RBEP, v. 89, n. 221, p. 30-46, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

DIOGO, Rodrigo Claudino; GOBARA, Shirley Takeco. Educação e ensino de Ciências Naturais/Física no Brasil: do Brasil Colônia à Era Vargas. RBEP, v. 89, n. 222, p. 365-383, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

PIMENTA, Rita. O que complementa uma poética do ensino? Uma retórica do ensino. RBEP, v. 89, n. 222, p. 232-241, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Educação (Fundeb), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de

DAVIES, Nicholas. O salário-educação: fragilidades e incoerências. RBEP, v. 89, n. 223, p. 445-454, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Educação a distância

GOZZI, Marcelo Pupim; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Metodologia para registro de processos de mediação em comunidades virtuais de aprendizagem e de prática. RBEP, v. 89, n. 223, p. 493-521, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Educação ambiental

KULESZA, Wojciech Andrzej. Reforma agrária e educação ambiental. RBEP, v. 89, n. 222, p. 295-311, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

DAVIES, Nicholas. O salário-educação: fragilidades e incoerências. RBEP, v. 89, n. 223, p. 445-454, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

educação básica, Financiamento da

DAVIES, Nicholas. O salário-educação: fragilidades e incoerências. RBEP, v. 89, n. 223, p. 445-454, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Educação brasileira

FERREIRA, Márcia Santos. Usos e funções dos estudos promovidos pelos Centros de Pesquisas do Inep entre as décadas de 1950 e 1970. RBEP, v. 89, n. 221, p. 72-89, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

educação brasileira, História da

LIMEIRA, Aline de Moraes; SOUZA, Flávia Barreto de. Espaços de aprendizagem para surdos, mudos e cegos: instituições educativas do século 19. RBEP, v. 89, n. 222, p. 325-340, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.
MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. RBEP, v. 89, n. 223, p. 467-476, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Educação continuada

ZYMANSKI, Heloisa; GIOIELLI, Margarida M. P.; POMPEIA, Silvia; MICHEL, Daniela. Trajetórias de mudança na prática pedagógica: a proposta Labor na escola pública. RBEP, v. 89, n. 223, p. 535-552, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Educação de Jovens e Adultos

CALIATTO, Susana Gakyia; MARTINELLI, Selma de Cássia. Avaliação da escrita em jovens e adultos. RBEP, v. 89, n. 222, p. 273-294, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Educação especial

LIMEIRA, Aline de Moraes; SOUZA, Flávia Barreto de. Espaços de aprendizagem para surdos, mudos e cegos: instituições educativas do século 19. RBEP, v. 89, n. 222, p. 325-340, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Educação matemática

BERTI, Nívia Martins; ROSSO, Ademir José; BURAK, Dionísio. Compreensão do erro em matemática e significado a ele atribuído pelos alunos da 5ª série. RBEP, v. 89, n. 223, p. 553-575, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Educação popular

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. Dívida política, educação popular e republicanismo. RBEP, v. 89, n. 222, p. 221-231, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

educação, Excelência em

SÁ, Virgínio. O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. RBEP, v. 89, n. 223, p. 425-444, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

educacional, Democratização

SÁ, Virgínio. O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. RBEP, v. 89, n. 223, p. 425-444, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

educacional, Market

SÁ, Virgínio. O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. RBEP, v. 89, n. 223, p. 425-444, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

educacional, Pesquisa

FERREIRA, Márcia Santos. Usos e funções dos estudos promovidos pelos Centros de Pesquisas do Inep entre as décadas de 1950 e 1970. RBEP, v. 89, n. 221, p. 72-89, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

educacional, Política

FERREIRA, Márcia Santos. Usos e funções dos estudos promovidos pelos Centros de Pesquisas do Inep entre as décadas de 1950 e 1970. RBEP, v. 89, n. 221, p. 72-89, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

educacional, Qualidade

SÁ, Virgínio. O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. RBEP, v. 89, n. 223, p. 425-444, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

educacional, Reforma

DIOGO, Rodrigo Claudino; GOBARA, Shirley Takeco. Educação e ensino de Ciências Naturais/Física no Brasil: do Brasil Colônia à Era Vargas. RBEP, v. 89, n. 222, p. 365-383, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; MARCONDES, Maria Inês. Heterogeneidade, ciclos e a prática pedagógica. RBEP, v. 89, n. 222, p. 242-258, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

educativas, Práticas

LIMEIRA, Aline de Moraes; SOUZA, Flávia Barreto de. Espaços de aprendizagem para surdos, mudos e cegos: instituições educativas do século 19. RBEP, v. 89, n. 222, p. 325-340, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Ensino ativo

SZYMANSKI, Heloisa; GIOIELLI, Margarida M. P.; POMPEIA, Silvia; MICHEL, Daniela. Trajetórias de mudança na prática pedagógica: a proposta Labor na escola pública. RBEP, v. 89, n. 223, p. 535-552, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Ensino de ciências

SIQUEIRA, Luana de Souza; ARAÚJO-JORGE, Tânia C. de. Práticas docentes e discentes em cadernos de Ciências: desenvolvimento metodológico para percepção dos diferentes registros do cotidiano escolar. RBEP, v. 89, n. 221, p. 47-71, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Ensino de Física

DIOGO, Rodrigo Claudino; GOBARA, Shirley Takeco. Educação e ensino de Ciências Naturais/Física no Brasil: do Brasil Colônia à Era Vargas. RBEP, v. 89, n. 222, p. 365-383, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

ensino excepcional no Império, Instituições de

LIMEIRA, Aline de Moraes; SOUZA, Flávia Barreto de. Espaços de aprendizagem para surdos, mudos e cegos: instituições educativas do século 19. RBEP, v. 89, n. 222, p. 325-340, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Ensino militar

CUNHA, Beatriz R. da Costa e. Doutores ou soldados? O debate sobre o ensino militar no Império. RBEP, v. 89, n. 222, p. 352-364, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Ensino-aprendizagem

BERTI, Nívia Martins; ROSSO, Ademir José; BURAK, Dionísio. Compreensão do erro em matemática e significado a ele atribuído pelos alunos da 5ª série. RBEP, v. 89, n. 223, p. 553-575, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Erro

BERTI, Nívia Martins; ROSSO, Ademir José; BURAK, Dionísio. Compreensão do erro em matemática e significado a ele atribuído pelos alunos da 5ª série. RBEP, v. 89, n. 223, p. 553-575, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

escolar, Caderno

SIQUEIRA, Luana de Souza; ARAÚJO-JORGE, Tânia C. de. Práticas docentes e discentes em cadernos de Ciências: desenvolvimento metodológico para percepção dos diferentes registros do cotidiano escolar. RBEP, v. 89, n. 221, p. 47-71, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

escolar, Cultura

SIQUEIRA, Luana de Souza; ARAÚJO-JORGE, Tânia C. de. Práticas docentes e discentes em cadernos de Ciências: desenvolvimento metodológico para percepção dos diferentes registros do cotidiano escolar. RBEP, v. 89, n. 221, p. 47-71, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; MARCONDES, Maria Inês. Heterogeneidade, ciclos e a prática pedagógica. RBEP, v. 89, n. 222, p. 242-258, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

escolar, Organização

NOVENA, Nadia Patrícia. Representações sociais de jovens sobre a sexualidade – um estudo com alunos de educação básica em Recife-PE. RBEP, v. 89, n. 221, p. 162-181, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

escolares, Narrativas

BONIN, Iara Tatiana. Narrativas sobre diferença indígena: como se produz um “lugar de índio” no contexto escolar. RBEP, v. 89, n. 222, p. 312-324, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Escrita

CALIATTO, Susana Gakyia; MARTINELLI, Selma de Cássia. Avaliação da escrita em jovens e adultos. RBEP, v. 89, n. 222, p. 273-294, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

D'ANGELO, Martha. *Infância em Berlim*: expedições às profundezas da memória. RBEP, v. 89, n. 221, p. 90-102, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Esfera pública

CARVALHO, José Sérgio F. de. O declínio do sentido público da educação. RBEP, v. 89, n. 223, p. 411-424, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

especial, Educação

LIMEIRA, Aline de Moraes; SOUZA, Flávia Barreto de. Espaços de aprendizagem para surdos, mudos e cegos: instituições educativas do século 19. RBEP, v. 89, n. 222, p. 325-340, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

éticos, Formação e ideais

CARVALHO, José Sérgio F. de. O declínio do sentido público da educação. RBEP, v. 89, n. 223, p. 411-424, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Excelência em educação

SÁ, Virgínio. O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. RBEP, v. 89, n. 223, p. 425-444, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

excepcional no Império, Instituições de ensino

LIMEIRA, Aline de Moraes; SOUZA, Flávia Barreto de. Espaços de aprendizagem para surdos, mudos e cegos: instituições educativas do século 19. RBEP, v. 89, n. 222, p. 325-340, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Exército, Profissionalização do

CUNHA, Beatriz R. da Costa e. Doutores ou soldados? O debate sobre o ensino militar no Império. RBEP, v. 89, n. 222, p. 352-364, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Financiamento da educação básica

DAVIES, Nicholas. O salário-educação: fragilidades e incoerências. RBEP, v. 89, n. 223, p. 445-454, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Física, Ensino de

DIOGO, Rodrigo Claudino; GOBARA, Shirley Takeco. Educação e ensino de Ciências Naturais/Física no Brasil: do Brasil Colônia à Era Vargas. RBEP, v. 89, n. 222, p. 365-383, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Formação do alfabetizador

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. RBEP, v. 89, n. 223, p. 467-476, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Formação e ideais éticos

CARVALHO, José Sérgio F. de. O declínio do sentido público da educação. RBEP, v. 89, n. 223, p. 411-424, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb)

DAVIES, Nicholas. O salário-educação: fragilidades e incoerências. RBEP, v. 89, n. 223, p. 445-454, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

História da educação brasileira

LIMEIRA, Aline de Moraes; SOUZA, Flávia Barreto de. Espaços de aprendizagem para surdos, mudos e cegos: instituições educativas do século 19. RBEP, v. 89, n. 222, p. 325-340, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. RBEP, v. 89, n. 223, p. 467-476, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

ideais éticos, Formação e

CARVALHO, José Sérgio F. de. O declínio do sentido público da educação. RBEP, v. 89, n. 223, p. 411-424, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Identidade

ALMEIDA, Maria Cristina Alves de. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), os novos contextos de ensino-aprendizagem e a identidade profissional dos professores. RBEP, v. 89, n. 221, p. 30-46, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Identidade docente

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de "dedicação". RBEP, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Identidades

BONIN, Iara Tatiana. Narrativas sobre diferença indígena: como se produz um "lugar de índio" no contexto escolar. RBEP, v. 89, n. 222, p. 312-324, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Impacto ambiental

MUCELIN, Carlos Alberto; BELLINI, Marta. Estudo da percepção em ecossistema urbano: uma contribuição para a educação, planejamento e gestão ambiental. RBEP, v. 89, n. 221, p. 119-144, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Império, Brasil

CUNHA, Beatriz R. da Costa e. Doutores ou soldados? O debate sobre o ensino militar no Império. RBEP, v. 89, n. 222, p. 352-364, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Império, Instituições de ensino excepcional no

LIMEIRA, Aline de Moraes; SOUZA, Flávia Barreto de. Espaços de aprendizagem para surdos, mudos e cegos: instituições educativas do século 19. RBEP, v. 89, n. 222, p. 325-340, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

indígenas, Povos

BONIN, Iara Tatiana. Narrativas sobre diferença indígena: como se produz um "lugar de índio" no contexto escolar. RBEP, v. 89, n. 222, p. 312-324, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Infância

D'ANGELO, Martha. *Infância em Berlim: expedições às profundezas da memória*. RBEP, v. 89, n. 221, p. 90-102, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.
KULESZA, Wojciech Andrzej. Reforma agrária e educação ambiental. RBEP, v. 89, n. 222, p. 295-311, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

infantil, Literatura

FIGUEIREDO-NERY, Maria Auxiliadora N.; SILVA, Débora C.; FIGUEIREDO, Paulo N. Atividades lúdicas e literatura infantil na prática pedagógica: evidências de uma amostra de escolas no Centro-Oeste do Brasil. RBEP, v. 89, n. 223, p. 576-606, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Instituições de ensino excepcional no Império

LIMEIRA, Aline de Moraes; SOUZA, Flávia Barreto de. Espaços de aprendizagem para surdos, mudos e cegos: instituições educativas do século 19. RBEP, v. 89, n. 222, p. 325-340, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Intensificação do tempo

VILLELA, Elisabeth Caldeira; SILVA, Sonia Smaniotto Gambeta Marcos da. Tempo, saúde e docência. RBEP, v. 89, n. 221, p. 103-118, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Ironia

ZUIN, Antonio. A dialética socrática como Paidéia irônica. RBEP, v. 89, n. 221, p. 11-29, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Jovens e Adultos, Educação de

CALIATTO, Susana Gakyia; MARTINELLI, Selma de Cássia. Avaliação da escrita em jovens e adultos. RBEP, v. 89, n. 222, p. 273-294, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Labor, Proposta Pedagógica

SZYMANSKI, Heloisa; GIOIELLI, Margarida M. P.; POMPÉIA, Silvia; MICHEL, Daniela. Trajetórias de mudança na prática pedagógica: a proposta Labor na escola pública. RBEP, v. 89, n. 223, p. 535-552, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Leitura

D'ANGELO, Martha. *Infância em Berlim: expedições às profundezas da memória*. RBEP, v. 89, n. 221, p. 90-102, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Liberdade

OLIVEIRA, Neiva Afonso; GHIGGI, Gomercindo; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. A pedagogia política de Rousseau: formação pela experiência livre e pela autoridade da vontade geral. RBEP, v. 89, n. 222, p. 341-351, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Linguagem audiovisual

GOMES, Luiz Fernando. Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise. RBEP, v. 89, n. 223, p. 477-492, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Linguagem

SIQUEIRA, Luana de Souza; ARAÚJO-JORGE, Tânia C. de. Práticas docentes e discentes em cadernos de Ciências: desenvolvimento metodológico para percepção dos diferentes registros do cotidiano escolar. RBEP, v. 89, n. 221, p. 47-71, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Literatura infantil

FIGUEIREDO-NERY, Maria Auxiliadora N.; SILVA, Débora C.; FIGUEIREDO, Paulo N. Atividades lúdicas e literatura infantil na prática pedagógica: evidências de uma amostra de escolas no Centro-Oeste do Brasil. RBEP, v. 89, n. 223, p. 576-606, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

lúdicas, Atividades

FIGUEIREDO-NERY, Maria Auxiliadora N.; SILVA, Débora C.; FIGUEIREDO, Paulo N. Atividades lúdicas e literatura infantil na prática pedagógica: evidências de uma amostra de escolas no Centro-Oeste do Brasil. RBEP, v. 89, n. 223, p. 576-606, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb), Fundo de

DAVIES, Nicholas. O salário-educação: fragilidades e incoerências. RBEP, v. 89, n. 223, p. 445-454, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Market educacional

SÁ, Virgínio. O discurso da ualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. RBEP, v. 89, n. 223, p. 425-444, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Matemática

CAZORLA, Irene Mauricio; UTSUMI, Miriam Cardoso; SANTANA, Eurivalda Ribeiro dos Santos; VITA, Aina Carvalho. Relação entre o domínio afetivo e o desempenho em matemática de estudantes das séries iniciais do ensino fundamental. RBEP, v. 89, n. 221, p. 145-161, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

matemática, Educação

BERTI, Nívia Martins; ROSSO, Ademir José; BURAK, Dionísio. Compreensão do erro em matemática e significado a ele atribuído pelos alunos da 5ª série. RBEP, v. 89, n. 223, p. 553-575, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Mediação pedagógica

GOZZI, Marcelo Pupim; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Metodologia para registro de processos de mediação em comunidades virtuais de

aprendizagem e de prática. RBEP, v. 89, n. 223, p. 493-521, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Memória

D'ANGELO, Martha. *Infância em Berlim*: expedições às profundezas da memória. RBEP, v. 89, n. 221, p. 90-102, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Memória discursiva

RIBEIRO, Ormezinda Maria. Fiandeiras do cotidiano: um alinhavo de saberes pessoais e profissionais nas tramas da educação. RBEP, v. 89, n. 222, p. 259-272, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Metodologia

GOZZI, Marcelo Pupim; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Metodologia para registro de processos de mediação em comunidades virtuais de aprendizagem e de prática. RBEP, v. 89, n. 223, p. 493-521, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

militar, Ensino

CUNHA, Beatriz R. da Costa e. Doutores ou soldados? O debate sobre o ensino militar no Império. RBEP, v. 89, n. 222, p. 352-364, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Movimentos sociais

KULESZA, Wojciech Andrzej. Reforma agrária e educação ambiental. RBEP, v. 89, n. 222, p. 295-311, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Mudança e prática pedagógica

SZYMANSKI, Heloisa; GIOIELLI, Margarida M. P.; POMPÉIA, Silvia; MICHEL, Daniela. Trajetórias de mudança na prática pedagógica: a proposta Labor na escola pública. RBEP, v. 89, n. 223, p. 535-552, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Narrativas escolares

BONIN, Iara Tatiana. Narrativas sobre diferença indígena: como se produz um "lugar de índio" no contexto escolar. RBEP, v. 89, n. 222, p. 312-324, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Nietzsche

ZUIN, Antonio. A dialética socrática como Paidéia irônica. RBEP, v. 89, n. 221, p. 11-29, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Oralidade

D'ANGELO, Martha. *Infância em Berlim*: expedições às profundezas da memória. RBEP, v. 89, n. 221, p. 90-102, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Organização escolar

NOVENA, Nadia Patrícia. Representações sociais de jovens sobre a sexualidade – um estudo com alunos de educação básica em Recife-PE. RBEP, v. 89, n. 221, p. 162-181, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Ortografia

CALIATTO, Susana Gakyia; MARTINELLI, Selma de Cássia. Avaliação da escrita em jovens e adultos. RBEP, v. 89, n. 222, p. 273-294, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Paidéia

ZUIN, Antonio. A dialética socrática como Paidéia irônica. RBEP, v. 89, n. 221, p. 11-29, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Pedagogia

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Do sonho ao pesadelo: a pedagogia da autonomia sob suspeita. RBEP, v. 89, n. 223, p. 455-466, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Pedagogia política

OLIVEIRA, Neiva Afonso; GHIGGI, Gomercindo; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. A pedagogia política de Rousseau: formação pela experiência livre e pela autoridade da vontade geral. RBEP, v. 89, n. 222, p. 341-351, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Pedagógica Labor, Proposta

SZYMANSKI, Heloisa; GIOIELLI, Margarida M. P.; POMPÉIA, Silvia; MICHEL, Daniela. Trajetórias de mudança na prática pedagógica: a proposta Labor na escola pública. RBEP, v. 89, n. 223, p. 535-552, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

pedagógica, Mediação

GOZZI, Marcelo Pupim; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Metodologia para registro de processos de mediação em comunidades virtuais de aprendizagem e de prática. RBEP, v. 89, n. 223, p. 493-521, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

pedagógica, Mudança prática

SZYMANSKI, Heloisa; GIOIELLI, Margarida M. P.; POMPÉIA, Silvia; MICHEL, Daniela. Trajetórias de mudança na prática pedagógica: a proposta Labor na escola pública. RBEP, v. 89, n. 223, p. 535-552, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

pedagógicas, Práticas

FIGUEIREDO-NERY, Maria Auxiliadora N.; SILVA, Débora C.; FIGUEIREDO, Paulo N. Atividades lúdicas e literatura infantil na prática pedagógica: evidências de uma amostra de escolas no Centro-Oeste do Brasil. RBEP, v. 89, n. 223, p. 576-606, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Percepção

MUCELIN, Carlos Alberto; BELLINI, Marta. Estudo da percepção em ecossistema urbano: uma contribuição para a educação, planejamento e gestão ambiental. RBEP, v. 89, n. 221, p. 119-144, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

perplexidades, Dúvidas e

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Do sonho ao pesadelo: a pedagogia da autonomia sob suspeita. RBEP, v. 89, n. 223, p. 455-466, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Perspectivas actuais

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Do sonho ao pesadelo: a pedagogia da autonomia sob suspeita. RBEP, v. 89, n. 223, p. 455-466, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Pesquisa educacional

FERREIRA, Márcia Santos. Usos e funções dos estudos promovidos pelos Centros de Pesquisas do Inep entre as décadas de 1950 e 1970. RBEP, v. 89, n. 221, p. 72-89, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

peçoais, Saberes

RIBEIRO, Ormezinda Maria. Fiandeiras do cotidiano: um alinhavo de saberes peçoais e profissionais nas tramas da educação. RBEP, v. 89, n. 222, p. 259-272, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Poética

PIMENTA, Rita. O que complementa uma poética do ensino? Uma retórica do ensino. RBEP, v. 89, n. 222, p. 232-241, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Política de ciclos

TURA, Maria de Lourdes Rangel; MARCONDES, Maria Inês. Heterogeneidade, ciclos e a prática pedagógica. RBEP, v. 89, n. 222, p. 242-258, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Política educacional

FERREIRA, Márcia Santos. Usos e funções dos estudos promovidos pelos Centros de Pesquisas do Inep entre as décadas de 1950 e 1970. RBEP, v. 89, n. 221, p. 72-89, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

política, Dívida

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. Dívida política, educação popular e republicanismo. RBEP, v. 89, n. 222, p. 221-231, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

política, Pedagogia

OLIVEIRA, Neiva Afonso; GHIGGI, Gomercindo; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. A pedagogia política de Rousseau: formação pela experiência livre

e pela autoridade da vontade geral. RBEP, v. 89, n. 222, p. 341-351, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

popular, Educação

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. Dívida política, educação popular e republicanismo. RBEP, v. 89, n. 222, p. 221-231, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Povos indígenas

BONIN, Iara Tatiana. Narrativas sobre diferença indígena: como se produz um "lugar de índio" no contexto escolar. RBEP, v. 89, n. 222, p. 312-324, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

prática pedagógica, Mudança e

SZYMANSKI, Heloisa; GIOIELLI, Margarida M. P.; POMPÉIA, Silvia; MICHEL, Daniela. Trajetórias de mudança na prática pedagógica: a proposta Labor na escola pública. RBEP, v. 89, n. 223, p. 535-552, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Práticas educativas

LIMEIRA, Aline de Moraes; SOUZA, Flávia Barreto de. Espaços de aprendizagem para surdos, mudos e cegos: instituições educativas do século 19. RBEP, v. 89, n. 222, p. 325-340, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Práticas pedagógicas

FIGUEIREDO-NERY, Maria Auxiliadora N.; SILVA, Débora C.; FIGUEIREDO, Paulo N. Atividades lúdicas e literatura infantil na prática pedagógica: evidências de uma amostra de escolas no Centro-Oeste do Brasil. RBEP, v. 89, n. 223, p. 576-606, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Processo

GOZZI, Marcelo Pupim; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Metodologia para registro de processos de mediação em comunidades virtuais de aprendizagem e de prática. RBEP, v. 89, n. 223, p. 493-521, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Professor

ALMEIDA, Maria Cristina Alves de. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), os novos contextos de ensino-aprendizagem e a identidade profissional dos professores. RBEP, v. 89, n. 221, p. 30-46, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Profissionais de Educação (Fundeb), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

DAVIES, Nicholas. O salário-educação: fragilidades e incoerências. RBEP, v. 89, n. 223, p. 445-454, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

profissionais, Saberes

RIBEIRO, Ormezinda Maria. Fiandeiras do cotidiano: um alinhavo de saberes pessoais e profissionais nas tramas da educação. RBEP, v. 89, n. 222, p. 259-272, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Profissionalização do Exército

CUNHA, Beatriz R. da Costa e. Doutores ou soldados? O debate sobre o ensino militar no Império. RBEP, v. 89, n. 222, p. 352-364, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Proposta Pedagógica Labor

SZYMANSKI, Heloisa; GIOIELLI, Margarida M. P.; POMPEIA, Silvia; MICHEL, Daniela. Trajetórias de mudança na prática pedagógica: a proposta Labor na escola pública. RBEP, v. 89, n. 223, p. 535-552, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

pública, Esfera

CARVALHO, José Sérgio F. de. O declínio do sentido público da educação. RBEP, v. 89, n. 223, p. 411-424, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Qualidade educacional

SÁ, Virgínio. O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. RBEP, v. 89, n. 223, p. 425-444, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

qualitativa, Análise

GOMES, Luiz Fernando. Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise. RBEP, v. 89, n. 223, p. 477-492, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Recursos audiovisuais

GOMES, Luiz Fernando. Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise. RBEP, v. 89, n. 223, p. 477-492, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Reforma educacional

DIOGO, Rodrigo Claudino; GOBARA, Shirley Takeco. Educação e ensino de Ciências Naturais/Física no Brasil: do Brasil Colônia à Era Vargas. RBEP, v. 89, n. 222, p. 365-383, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; MARCONDES, Maria Inês. Heterogeneidade, ciclos e a prática pedagógica. RBEP, v. 89, n. 222, p. 242-258, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Representação social

NOVENA, Nadia Patrícia. Representações sociais de jovens sobre a sexualidade – um estudo com alunos de educação básica em Recife-PE. RBEP, v. 89, n. 221, p. 162-181, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de "dedicação". RBEP, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Retórica

PIMENTA, Rita. O que complementa uma poética do ensino? Uma retórica do ensino. RBEP, v. 89, n. 222, p. 232-241, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Rousseau

OLIVEIRA, Neiva Afonso; GHIGGI, Gomercindo; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. A pedagogia política de Rousseau: formação pela experiência livre e pela autoridade da vontade geral. RBEP, v. 89, n. 222, p. 341-351, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

rurais, Trabalhadores

KULESZA, Wojciech Andrzej. Reforma agrária e educação ambiental. RBEP, v. 89, n. 222, p. 295-311, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Saberes pessoais

RIBEIRO, Ormezinda Maria. Fiandeiras do cotidiano: um alinhavo de saberes pessoais e profissionais nas tramas da educação. RBEP, v. 89, n. 222, p. 259-272, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Saberes profissionais

RIBEIRO, Ormezinda Maria. Fiandeiras do cotidiano: um alinhavo de saberes pessoais e profissionais nas tramas da educação. RBEP, v. 89, n. 222, p. 259-272, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Salário-educação

DAVIES, Nicholas. O salário-educação: fragilidades e incoerências. RBEP, v. 89, n. 223, p. 445-454, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Saúde

VILLELA, Elisabeth Caldeira; SILVA, Sonia Smaniotto Gambeta Marcos da. Tempo, saúde e docência. RBEP, v. 89, n. 221, p. 103-118, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Semiótica

MUCELIN, Carlos Alberto; BELLINI, Marta. Estudo da percepção em ecossistema urbano: uma contribuição para a educação, planejamento e gestão ambiental. RBEP, v. 89, n. 221, p. 119-144, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Sexualidade

NOVENA, Nadia Patrizia. Representações sociais de jovens sobre a sexualidade – um estudo com alunos de educação básica em Recife-PE. RBEP, v. 89, n. 221, p. 162-181, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

significativa, Aprendizagem

SZYMANSKI, Heloisa; GIOIELLI, Margarida M. P.; POMPÉIA, Silvia; MICHEL, Daniela. Trajetórias de mudança na prática pedagógica: a proposta Labor na escola pública. RBEP, v. 89, n. 223, p. 535-552, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

sociais, Movimentos

KULESZA, Wojciech Andrzej. Reforma agrária e educação ambiental. RBEP, v. 89, n. 222, p. 295-311, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

social, Representação

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de "dedicação". RBEP, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

NOVENA, Nadia Patrizia. Representações sociais de jovens sobre a sexualidade – um estudo com alunos de educação básica em Recife-PE. RBEP, v. 89, n. 221, p. 162-181, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Sócrates

ZUIN, Antonio. A dialética socrática como Paidéia irônica. RBEP, v. 89, n. 221, p. 11-29, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Tecnologias

ALMEIDA, Maria Cristina Alves de. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), os novos contextos de ensino-aprendizagem e a identidade profissional dos professores. RBEP, v. 89, n. 221, p. 30-46, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

tempo, Intensificação do

VILLELA, Elisabeth Caldeira; SILVA, Sonia Smaniotto Gambeta Marcos da. Tempo, saúde e docência. RBEP, v. 89, n. 221, p. 103-118, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Trabalhadores rurais

KULESZA, Wojciech Andrzej. Reforma agrária e educação ambiental. RBEP, v. 89, n. 222, p. 295-311, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Trabalho docente

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de "dedicação". RBEP, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Trabalho docente

VILLELA, Elisabeth Caldeira; SILVA, Sonia Smaniotto Gambeta Marcos da. Tempo, saúde e docência. RBEP, v. 89, n. 221, p. 103-118, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

tributárias, Desigualdades

DAVIES, Nicholas. O salário-educação: fragilidades e incoerências. RBEP, v. 89, n. 223, p. 445-454, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

urbano, Ecossistema

MUCELIN, Carlos Alberto; BELLINI, Marta. Estudo da percepção em ecossistema urbano: uma contribuição para a educação, planejamento e

gestão ambiental. RBEP, v. 89, n. 221, p. 119-144, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

DAVIES, Nicholas. O salário-educação: fragilidades e incoerências. RBEP, v. 89, n. 223, p. 445-454, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

virtual, Comunidade

GOZZI, Marcelo Pupim; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Metodologia para registro de processos de mediação em comunidades virtuais de aprendizagem e de prática. RBEP, v. 89, n. 223, p. 493-521, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

ÍNDICE DE AUTORES

The logo for RBEP (Revista Brasileira de Educação em Pedagogia) consists of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

ALMEIDA, Maria Cristina Alves de. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), os novos contextos de ensino-aprendizagem e a identidade profissional dos professores. RBEP, v. 89, n. 221, p. 30-46, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de "dedicação". RBEP, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

ARAÚJO-JORGE, Tânia C. de; SIQUEIRA, Luana de Souza. Práticas docentes e discentes em cadernos de Ciências: desenvolvimento metodológico para percepção dos diferentes registros do cotidiano escolar. RBEP, v. 89, n. 221, p. 47-71, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

BARBOSA, Manuel Gonçalves. Do sonho ao pesadelo: a pedagogia da autonomia sob suspeita. RBEP, v. 89, n. 223, p. 455-466, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

BELLINI, Marta; MUCELIN, Carlos Alberto. Estudo da percepção em ecossistema urbano: uma contribuição para a educação, planejamento e gestão ambiental. RBEP, v. 89, n. 221, p. 119-144, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

BERTI, Nívia Martins; ROSSO, Ademir José; BURAK, Dionísio. Compreensão do erro em matemática e significado a ele atribuído pelos alunos da 5ª série. RBEP, v. 89, n. 223, p. 553-575, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

BONIN, Iara Tatiana. Narrativas sobre diferença indígena: como se produz um “lugar de índio” no contexto escolar. RBEP, v. 89, n. 222, p. 312-324, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. Dívida política, educação popular e republicanismo. RBEP, v. 89, n. 222, p. 221-231, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

BURAK, Dionísio; BERTI, Nívia Martins; ROSSO, Ademir José. Compreensão do erro em matemática e significado a ele atribuído pelos alunos da 5ª série. RBEP, v. 89, n. 223, p. 553-575, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

CALIATTO, Susana Gakyia; MARTINELLI, Selma de Cássia. Avaliação da escrita em jovens e adultos. RBEP, v. 89, n. 222, p. 273-294, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

CARVALHO, José Sérgio F. de. O declínio do sentido público da educação. RBEP, v. 89, n. 223, p. 411-424, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

CAZORLA, Irene Mauricio; UTSUMI, Miriam Cardoso; SANTANA, Eurivalda Ribeiro dos Santos; VITA, Aina Carvalho. Relação entre o domínio afetivo e o desempenho em matemática de estudantes das séries iniciais do ensino fundamental. RBEP, v. 89, n. 221, p. 145-161, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

CUNHA, Beatriz R. da Costa e. Doutores ou soldados? O debate sobre o ensino militar no Império. RBEP, v. 89, n. 222, p. 352-364, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

D'ANGELO, Martha. *Infância em Berlim*: expedições às profundezas da memória. RBEP, v. 89, n. 221, p. 90-102, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

DAVIES, Nicholas. O salário-educação: fragilidades e incoerências. RBEP, v. 89, n. 223, p. 445-454, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

DIOGO, Rodrigo Claudino; GOBARA, Shirley Takeco. Educação e ensino de Ciências Naturais/Física no Brasil: do Brasil Colônia à Era Vargas. RBEP, v. 89, n. 222, p. 365-383, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

FERREIRA, Márcia Santos. Usos e funções dos estudos promovidos pelos Centros de Pesquisas do Inep entre as décadas de 1950 e 1970. RBEP, v. 89, n. 221, p. 72-89, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

FIGUEIREDO, Paulo N.; FIGUEIREDO-NERY, Maria Auxiliadora N.; SILVA, Débora C. Atividades lúdicas e literatura infantil na prática pedagógica: evidências de uma amostra de escolas no Centro-Oeste do Brasil. RBEP, v. 89, n. 223, p. 576-606, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

FIGUEIREDO-NERY, Maria Auxiliadora N.; SILVA, Débora C.; FIGUEIREDO, Paulo N. Atividades lúdicas e literatura infantil na prática pedagógica: evidências de uma amostra de escolas no Centro-Oeste do Brasil. RBEP, v. 89, n. 223, p. 576-606, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

GHIGGI, Gomercindo; OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva Afonso. A pedagogia política de Rousseau: formação pela experiência livre e pela autoridade da vontade geral. RBEP, v. 89, n. 222, p. 341-351, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

GIOIELLI, Margarida M. P.; POMPÉIA, Silvia; MICHEL, Daniela; SZYMANSKI, Heloisa. Trajetórias de mudança na prática pedagógica: a proposta Labor na escola pública. RBEP, v. 89, n. 223, p. 535-552, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

GOBARA, Shirley Takeco; DIOGO, Rodrigo Claudino. Educação e ensino de Ciências Naturais/Física no Brasil: do Brasil Colônia à Era Vargas. RBEP, v. 89, n. 222, p. 365-383, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

GOMES, Luiz Fernando. Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise. RBEP, v. 89, n. 223, p. 477-492, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

GOZZI, Marcelo Pupim; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Metodologia para registro de processos de mediação em comunidades virtuais de aprendizagem e de prática. RBEP, v. 89, n. 223, p. 493-521, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

KULESZA, Wojciech Andrzej. Reforma agrária e educação ambiental. RBEP, v. 89, n. 222, p. 295-311, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

LIMEIRA, Aline de Moraes; SOUZA, Flávia Barreto de. Espaços de aprendizagem para surdos, mudos e cegos: instituições educativas do século 19. RBEP, v. 89, n. 222, p. 325-340, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

MARCONDES, Maria Inês; TURA, Maria de Lourdes Rangel. Heterogeneidade, ciclos e a prática pedagógica. RBEP, v. 89, n. 222, p. 242-258, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

MARTINELLI, Selma de Cássia; CALIATTO, Susana Gakyia. Avaliação da escrita em jovens e adultos. RBEP, v. 89, n. 222, p. 273-294, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

MICHEL, Daniela; SZYMANSKI, Heloisa; GIOIELLI, Margarida M. P.; POMPEIA, Silvia. Trajetórias de mudança na prática pedagógica: a proposta Labor na escola pública. RBEP, v. 89, n. 223, p. 535-552, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; GOZZI, Marcelo Pupim. Metodologia para registro de processos de mediação em comunidades virtuais de aprendizagem e de prática. RBEP, v. 89, n. 223, p. 493-521, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. RBEP, v. 89, n. 223, p. 467-476, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

MUCELIN, Carlos Alberto; BELLINI, Marta. Estudo da percepção em ecossistema urbano: uma contribuição para a educação, planejamento e gestão ambiental. RBEP, v. 89, n. 221, p. 119-144, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

NOVENA, Nadia Patrizia. Representações sociais de jovens sobre a sexualidade – um estudo com alunos de educação básica em Recife-PE. RBEP, v. 89, n. 221, p. 162-181, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva Afonso; GHIGGI, Gomercindo. A pedagogia política de Rousseau: formação pela experiência livre e pela autoridade da vontade geral. RBEP, v. 89, n. 222, p. 341-351, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

OLIVEIRA, Neiva Afonso; GHIGGI, Gomercindo; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. A pedagogia política de Rousseau: formação pela experiência livre e pela autoridade da vontade geral. RBEP, v. 89, n. 222, p. 341-351, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

PIMENTA, Rita. O que complementa uma poética do ensino? Uma retórica do ensino. RBEP, v. 89, n. 222, p. 232-241, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

POMPEIA, Silvia; MICHEL, Daniela; SZYMANSKI, Heloisa; GIOIELLI, Margarida M. P. Trajetórias de mudança na prática pedagógica: a proposta Labor na escola pública. RBEP, v. 89, n. 223, p. 535-552, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. Fiandeiras do cotidiano: um alinhavo de saberes pessoais e profissionais nas tramas da educação. RBEP, v. 89, n. 222, p. 259-272, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

ROSSO, Ademir José; BURAK, Dionísio; BERTI, Nívia Martins. Compreensão do erro em matemática e significado a ele atribuído pelos alunos da 5ª série. RBEP, v. 89, n. 223, p. 553-575, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

SÁ, Virgínio. O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. RBEP, v. 89, n. 223, p. 425-444, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

SANTANA, Eurivalda Ribeiro dos Santos; VITA, Aínda Carvalho; CAZORLA, Irene Mauricio; UTSUMI, Miriam Cardoso. Relação entre o domínio afetivo e o desempenho em matemática de estudantes das séries iniciais do ensino fundamental. RBEP, v. 89, n. 221, p. 145-161, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

SILVA, Débora C.; FIGUEIREDO, Paulo N.; FIGUEIREDO-NERY, Maria Auxiliadora N. Atividades lúdicas e literatura infantil na prática pedagógica: evidências de uma amostra de escolas no Centro-Oeste do Brasil. RBEP, v. 89, n. 223, p. 576-606, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

SILVA, Sonia Smaniotto Gambeta Marcos da; VILLELA, Elisabeth Caldeira. Tempo, saúde e docência. RBEP, v. 89, n. 221, p. 103-118, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

SIQUEIRA, Luana de Souza; ARAÚJO-JORGE, Tânia C. de. Práticas docentes e discentes em cadernos de Ciências: desenvolvimento metodológico para percepção dos diferentes registros do cotidiano escolar. RBEP, v. 89, n. 221, p. 47-71, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

SOUZA, Flávia Barreto de; LIMEIRA, Aline de Moraes. Espaços de aprendizagem para surdos, mudos e cegos: instituições educativas do século 19. RBEP, v. 89, n. 222, p. 325-340, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

SZYMANSKI, Heloisa; GIOIELLI, Margarida M. P.; POMPEIA, Silvia; MICHEL, Daniela. Trajetórias de mudança na prática pedagógica: a proposta Labor na escola pública. RBEP, v. 89, n. 223, p. 535-552, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; MARCONDES, Maria Inês. Heterogeneidade, ciclos e a prática pedagógica. RBEP, v. 89, n. 222, p. 242-258, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

UTSUMI, Miriam Cardoso; SANTANA, Eurivalda Ribeiro dos Santos; VITA, Aínda Carvalho; CAZORLA, Irene Mauricio. Relação entre o domínio afetivo e o desempenho em matemática de estudantes das séries iniciais do ensino fundamental. RBEP, v. 89, n. 221, p. 145-161, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

VILLELA, Elisabeth Caldeira; SILVA, Sonia Smaniotto Gambeta Marcos da. Tempo, saúde e docência. RBEP, v. 89, n. 221, p. 103-118, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

VITA, Aínda Carvalho; CAZORLA, Irene Mauricio; UTSUMI, Miriam Cardoso; SANTANA, Eurivalda Ribeiro dos Santos. Relação entre o domínio afetivo e o desempenho em matemática de estudantes das séries iniciais do ensino fundamental. RBEP, v. 89, n. 221, p. 145-161, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

ZUIN, Antonio. A dialética socrática como Paidéia irônica. RBEP, v. 89, n. 221, p. 11-29, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Atividades lúdicas e literatura infantil na prática pedagógica: evidências de uma amostra de escolas no Centro-Oeste do Brasil.

FIGUEIREDO-NERY, Maria Auxiliadora N.; SILVA, Débora C.; FIGUEIREDO, Paulo N. RBEP, v. 89, n. 223, p. 576-606, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Avaliação da escrita em jovens e adultos.

CALIATTO, Susana Gakyia; MARTINELLI, Selma de Cássia. RBEP, v. 89, n. 222, p. 273-294, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Compreensão do erro em matemática e significado a ele atribuído pelos alunos da 5ª série.

BERTI, Nívia Martins; ROSSO, Ademir José; BURAK, Dionísio. RBEP, v. 89, n. 223, p. 553-575, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

declínio do sentido público da educação. O.

CARVALHO, José Sérgio F. de. RBEP, v. 89, n. 223, p. 411-424, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

dialética socrática como Paidéia irônica, A.

ZUIN, Antonio. RBEP, v. 89, n. 221, p. 11-29, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. O.

SÁ, Virgínio. RBEP, v. 89, n. 223, p. 425-444, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Dívida política, educação popular e republicanism.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert. RBEP, v. 89, n. 222, p. 221-231, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Do sonho ao pesadelo: a pedagogia da autonomia sob suspeita.

BARBOSA, Manuel Gonçalves. RBEP, v. 89, n. 223, p. 455-466, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Doutores ou soldados? O debate sobre o ensino militar no Império.

CUNHA, Beatriz R. da Costa e. RBEP, v. 89, n. 222, p. 352-364, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Educação e ensino de Ciências Naturais/Física no Brasil: do Brasil Colônia à Era Vargas.

DIOGO, Rodrigo Claudino; GOBARA, Shirley Takeco. RBEP, v. 89, n. 222, p. 365-383, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Espaços de aprendizagem para surdos, mudos e cegos: instituições educativas do século 19.

LIMEIRA, Aline de Moraes; SOUZA, Flávia Barreto de. RBEP, v. 89, n. 222, p. 325-340, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Estudo da percepção em ecossistema urbano: uma contribuição para a educação, planejamento e gestão ambiental.

MUCELIN, Carlos Alberto; BELLINI, Marta. RBEP, v. 89, n. 221, p. 119-144, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Fiandeiras do cotidiano: um alinhavo de saberes pessoais e profissionais nas tramas da educação.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. RBEP, v. 89, n. 222, p. 259-272, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Heterogeneidade, ciclos e a prática pedagógica.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; MARCONDES, Maria Inês. RBEP, v. 89, n. 222, p. 242-258, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Infância em Berlim: expedições às profundezas da memória.

D'ANGELO, Martha. RBEP, v. 89, n. 221, p. 90-102, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Metodologia para registro de processos de mediação em comunidades virtuais de aprendizagem e de prática.

GOZZI, Marcelo Pupim; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. RBEP, v. 89, n. 223, p. 493-521, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Narrativas sobre diferença indígena: como se produz um “lugar de índio” no contexto escolar.

BONIN, Iara Tatiana. RBEP, v. 89, n. 222, p. 312-324, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. RBEP, v. 89, n. 223, p. 467-476, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

pedagogia política de Rousseau: formação pela experiência livre e pela autoridade da vontade geral. **A.**

OLIVEIRA, Neiva Afonso; GHIGGI, Gomercindo; OLIVEIRA, Avelino da Rosa. RBEP, v. 89, n. 222, p. 341-351, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Práticas docentes e discentes em cadernos de Ciências: desenvolvimento metodológico para percepção dos diferentes registros do cotidiano escolar. SIQUEIRA, Luana de Souza; ARAÚJO-JORGE, Tânia C. de. RBEP, v. 89, n. 221, p. 47-71, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

que complementa uma poética do ensino? O.

Uma retórica do ensino. PIMENTA, Rita. RBEP, v. 89, n. 222, p. 232-241, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Reforma agrária e educação ambiental.

KULESZA, Wojciech Andrzej. RBEP, v. 89, n. 222, p. 295-311, maio/ago. 2008. Seção: Estudos.

Relação entre o domínio afetivo e o desempenho em matemática de estudantes das séries iniciais do ensino fundamental.

CAZORLA, Irene Mauricio; UTSUMI, Miriam Cardoso; SANTANA, Eurivalda Ribeiro dos Santos; VITA, Aínda Carvalho. RBEP, v. 89, n. 221, p. 145-161, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. RBEP, v. 89, n. 223, p. 522-534, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Representações sociais de jovens sobre a sexualidade – um estudo com alunos de educação básica em Recife-PE.

NOVENA, Nadia Patrícia. RBEP, v. 89, n. 221, p. 162-181, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

salário-educação: fragilidades e incoerências. **O.**

DAVIES, Nicholas. RBEP, v. 89, n. 223, p. 445-454, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), os novos contextos de ensino-aprendizagem e a identidade profissional dos professores, As.

ALMEIDA, Maria Cristina Alves de. RBEP, v. 89, n. 221, p. 30-46, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Tempo, saúde e docência.

VILLELA, Elisabeth Caldeira; SILVA, Sonia Smaniotto Gambeta Marcos da. RBEP, v. 89, n. 221, p. 103-118, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Trajetórias de mudança na prática pedagógica: a proposta Labor na escola pública.

SZYMANSKI, Heloisa; GIOIELLI, Margarida M. P.; POMPÉIA, Silvia; MICHEL, Daniela. RBEP, v. 89, n. 223, p. 535-552, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

Usos e funções dos estudos promovidos pelos Centros de Pesquisas do Inep entre as décadas de 1950 e 1970.

FERREIRA, Márcia Santos. RBEP, v. 89, n. 221, p. 72-89, jan./abr. 2008. Seção: Estudos.

Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise.

GOMES, Luiz Fernando. RBEP, v. 89, n. 223, p. 477-492, set./dez. 2008. Seção: Estudos.

AGRADECIMENTOS



RBEP

Os números 221, 222 e 223 da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, correspondentes ao volume 89, não teriam sido publicados sem a relevante colaboração dos seguintes pareceristas *ad hoc*:

Adir Garcia
Adriana Pereira Campos
Alcina Maria Braz da Silva
Alfredo Sérgio dos Santos
Alice Fátima
Amarílio Ferreira
Ana Márcia Tucci
Antônio Fernando Silveira Guerra
Antonio Garnica
Antonio Germano
Beatriz Alexandrina de Moura Fétizon
Berenice Corsetti
Carlos Frederico Bernardo Loureiro
Carlos Jamil Cury
Carmem Lúcia G. de Mattos
Carmen Lucia Tindó Secco
Carolina Araújo
Cassia Ferri
Circe Mary
Cláudia Lemos
Dalila Andrade Oliveira
Décio Gatti
Denis Coitinho Silveira
Doris Pires Vargas Bolzan
Edna Maria Fernandes dos Santos Nascimento

Ednaldo Andrade
Eniceia Gonçalves
Freda Indursky
Geraldina Porto Witte
Gisele Maria Schwartz
Jaqueline Moll
João Hobuss
João Wanderley Geraldi
Libânia Xavier
Luciene Naiff
Márcia Ângela Aguiar
Márcia Regina
Marcio Xavier Figueiredo
Marco Morel
Marcos Pagotto
Marcus Vinicius da Cunha
Maria Ignez Joffre
Maria Luiza Porto
Marisa Bittar
Marisa Todescan
Marta Bellini
Marta de Campos
Marta Maria Pontin Darsie
Mary Rangel
Miriam Foresti
Naira Franzoi
Natércia Bukowitz
Nélio Bizzo
Ormezinda Maria Ribeiro
Paulo Martins
Prudêncio Rodrigues de Castro
Regina Zilberman
Renato Heineck
Romualdo Oliveira
Ronaldo Reis
Rualdo Menegat
Rute Cristina Domingos da Palma
Salomão Antônio Mufarrej Hage
Silza Maria Pasello
Sofia Lerche Vieira
Solange Ketzer
Sonia Martins Melo
Soraia Napoleão
Tereza Fagundes
Valeska Maria Fortes de Oliveira

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

The logo for RBEP (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos) consists of the letters "RBEP" in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

APRESENTAÇÃO

Criada em 1944, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) é um periódico editado em formato impresso e eletrônico e tem periodicidade quadrimestral. Publica artigos inéditos de natureza técnico-científica, resultantes de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional e que possam oferecer subsídios às decisões políticas na área. Seu público leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área de educação.

A RBEP compõe-se das seguintes seções:

“Estudos” – Publica artigos inéditos, resultantes de estudos, pesquisas, debates e experiências relacionadas com a educação e áreas afins.

“Resenhas” – Analisa criticamente os lançamentos recentes na área.

A RBEP acha-se aberta a sugestões e à indicação de trabalhos e contribuições que façam avançar o conhecimento e estimulem a reflexão sobre a educação.

NORMAS EDITORIAIS

Os artigos deverão ser encaminhados pelo endereço www.rbep.inep.gov.br, no qual o autor poderá acompanhar o andamento do trabalho.

Os artigos poderão ser redigidos em português ou espanhol e deverão ser encaminhados para avaliação no período de março a novembro, com, pelo menos, três meses de antecedência do lançamento de cada número (janeiro/abril, maio/agosto, setembro/dezembro).

Os artigos serão encaminhados primeiramente à Editoria Científica da RBEP, que selecionará os consultores *ad hoc* para avaliá-los. Os consultores

serão designados entre os membros do Conselho Editorial da revista e entre especialistas reconhecidos, de acordo com sua área de estudos. Os artigos serão encaminhados para avaliação sem identificação de autoria. O prazo para avaliação é de três meses, e os aspectos considerados na avaliação são os seguintes:

- Questões referentes à forma: os aspectos gramaticais e estilísticos.
- Questões referentes ao conteúdo: a importância do tema abordado, a definição da questão principal, a estrutura, o desenvolvimento e a conclusão do trabalho.

Os pareceres envolvem três tipos de julgamento:

- *Aprovado* – o artigo é programado para publicação.
- *Aprovado com modificações* – são solicitados ao autor ajustes ou reformulações no artigo, com o envio de nova versão para avaliação final.
- *Não aprovado* – o artigo é devolvido ao autor.

A aprovação final dos artigos é de responsabilidade da Editoria Científica da RBEP.

O atendimento das condições especificadas nas *Normas para a Apresentação de Originais*, que se encontram a seguir, é imprescindível para a publicação do artigo.

A aceitação do artigo implica automaticamente a cessão dos direitos autorais relativos ao trabalho.

O setor de revisão reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vista a manter a homogeneidade e a qualidade da revista.

Os autores receberão três exemplares da revista pelo trabalho publicado.

As colaborações ou solicitação de informações deverão ser enviadas para os seguintes endereços:

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

Assessoria Técnica de Editoração e Publicações
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo II, Sala 414
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2104-8438 e (61) 2104-8042
Fax: (61) 2104-9812
editoria@inep.gov.br
rbep@inep.gov.br
www.rbep.inep.gov.br

NORMAS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

A fim de facilitar o tratamento e a disseminação dos trabalhos enviados para publicação na RBEP, apresentamos algumas normas técnicas para o estabelecimento de padrões de estilo e apresentação dos textos.

Mídia

Os originais deverão ser encaminhados pelo endereço www.rbep.inep.gov.br, em arquivo formato Word, digitados em espaço 1,5, com a extensão máxima de 30 laudas de 1.400 caracteres, com espaço, cada lauda.

Fonte

A fonte utilizada deverá ser a Times New Roman, sendo em corpo 12 para o texto, em corpo 10 para as citações destacadas e em corpo 8 para as notas de rodapé.

Ilustrações

As ilustrações deverão ser limitadas à compreensão do texto, possuir resolução a partir de 300 dpi, acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos, e somente serão aceitas se em condições de fácil reprodução.

Os quadros, tabelas e gráficos (de preferência em Excel) devem obedecer às normas de apresentação tabular do IBGE.

Título

O título do artigo deve ser breve, específico e descritivo, contendo as palavras representativas do seu conteúdo, e vir, também, traduzido para o inglês.

Resumos

Os artigos enviados para a RBEP deverão ser acompanhados, obrigatoriamente, de resumos informativos em português e inglês, com 10 linhas no máximo, os quais devem conter informações qualitativas e quantitativas e dados essenciais, tais como:

Descrição – Indica o tipo de artigo a ser analisado (artigo original, de revisão, estudo de caso).

Objetivo – Descreve as razões pelas quais o trabalho foi realizado, o que se buscou demonstrar e a natureza do problema tratado.

Metodologia – Descreve a abordagem teórica e/ou metodológica empregada, as principais técnicas utilizadas, indica as fontes dos dados e o modo como estes foram utilizados, quais os conceitos desenvolvidos e como foram analisadas as variáveis.

Resultados – Descrevem sucintamente as descobertas significativas e importantes da pesquisa.

Conclusão – Descreve as implicações dos resultados, especialmente como se relacionam aos objetivos do trabalho, e pode incluir recomendações, aplicações, sugestões e avaliações.

Palavras-chave

Os artigos enviados à RBEP devem conter palavras-chave referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário controlado: *Thesaurus Brasileiro de Educação* – disponível em www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus

Citações

As citações com até três linhas devem vir entre aspas, dentro do parágrafo, acompanhadas por uma chamada entre parênteses para o autor, o ano e o número da página da publicação. Ex:

Segundo Soares (2000, p. 234) “uma nova relação entre ensino, pesquisa, aprendizagem e avaliação processual” exige novas posturas pedagógicas e metodológicas.

As citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo, sem aspas, em corpo 10, redondo. Ex:

[...] os professores têm sido desafiados a se desprenderem de práticas mais tradicionais e a investirem em práticas pedagógicas reflexivas, criadoras, e com especial significado para suas próprias práticas e para

o movimento educacional que estão instalando em suas classes, qualificando o debate e as discussões em sala de aula, o que materializa, mesmo que indiretamente, uma estratégia de formação continuada dos docentes. (Soares, Oliveira, 2003, p. 9).

A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo. A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor.

Notas

As notas de rodapé devem ser evitadas. Quando necessárias, que tenham a finalidade de: observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço e fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes bibliográficas deverão ser feitas no texto.

Referências bibliográficas

As referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome do autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 6.023.

Quando se tratar de obra consultada *on-line*, é necessário indicar o endereço eletrônico e a data em que foi acessada; se a obra estiver em suporte eletrônico (DVD, CD-ROM), essa informação também deve constar após a sua identificação.

Livros (um autor)

FLORIANI, José Valdir. *Professor e pesquisador: exemplificação apoiada na Matemática*. 2. ed. Blumenau: Furb, 2000. 142 p. (Programa Publicações de Apoio à Formação Inicial e Continuada de Professores).

Livros (dois autores)

DAMIÃO, Regina Toledo; HENRIQUES, Antonio. *Curso de direito jurídico*. São Paulo: Atlas, 1995.

Capítulos de livro

REGO, L. L. B. O desenvolvimento cognitivo e a prontidão para a alfabetização. In: CARRARO, T. N. (Org.). *Aprender pensando*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 31-40.

Artigos de periódico

GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo de gosto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 86-94, set./dez. 1998.

Teses e dissertações

ARAÚJO, U. A. M. *Máscaras inteiriças tukúna*. 1985. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1986.

Artigos de jornal com autor identificado

LEAL, L. N. MP fiscaliza com autonomia total. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, p. 3, 25 abr. 1999.

Artigos de jornal sem identificação de autor

ARRANJO tributário. *Diário do Nordeste Online*, Fortaleza, 27 nov. 1998. Disponível em: <<http://www.diariodonordeste.com.br>>. Acesso em: 28 nov. 1998.

Decretos, Leis

BRASIL. Lei nº 9.887, de 7 de dezembro de 1999. Altera a legislação tributária federal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 8 dez. 1999. Disponível em: <http://www.in.gov.nbr/mp_leis/leis_texto.asp?ld=LEI%209887>. Acesso em: 22 dez.1999.

Constituição Federal

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 9, de 9 de novembro de 1995. *Lex: legislação federal e marginália*, São Paulo, v. 59, p. 1996, out./dez. 1995.

Trabalhos publicados em Anais de Congresso

GUNCHO, M. R. A educação a distância e a biblioteca universitária. In: SEMINÁRIO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 10., 1998. Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: Tec Treina, 1998. 1 CD-ROM.

Siglas

Na primeira citação, as siglas devem vir entre parênteses, imediatamente após o nome, por extenso, das entidades ou coisas que representam.

Ex.: Centro de Informação e Biblioteca em educação (Cibec).

Destaques

O uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

Reedição

Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada, de modo a assegurar a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

Currículo-síntese

Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor e respectiva instituição; área de estudos e linha de pesquisa; atividades que desempenha; instituição a que está vinculado; endereços residencial, profissional e eletrônico completos.

Somente serão aceitos os trabalhos que preencherem as condições citadas.

Esta obra foi impressa em Brasília,
em novembro de 2008.
Capa impressa em papel cartão supremo 250g
e miolo em papel *off-set* 75g.
Texto composto em Egyptian505 Lt BT corpo 10.