



**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume **100** número **256** set./dez. **2019**

RBEP

p-ISSN 0034-7183
e-ISSN 2176-6681



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

República Federativa do Brasil

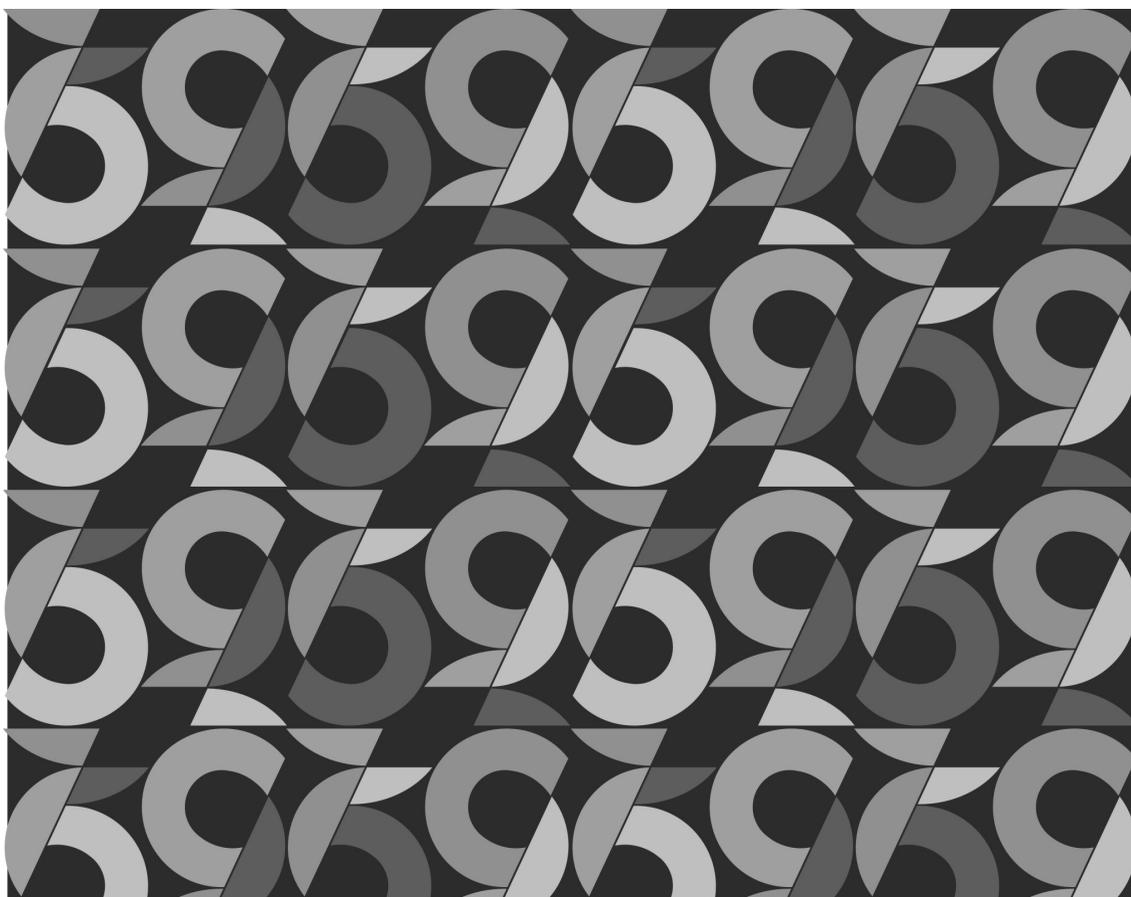
Ministério da Educação (MEC)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

RBEP ^{ANOS}
5

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



EDITORIA CIENTÍFICA

Alexandre Filordi de Carvalhos – Unifesp – Guarulhos, São Paulo, Brasil
André Vitor Fernandes dos Santos – Inep – Brasília, Distrito Federal, Brasil
Claudianny Amorim Noronha – UFRN – Natal, Rio Grande do Norte, Brasil
Juarez José Tuchinski dos Anjos – UnB – Brasília, Distrito Federal, Brasil
Maria Clara Bueno Fischer – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo – UFSJ, São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil
Rogério Diniz Junqueira – Inep – Brasília, Distrito Federal, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

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

Internacional:

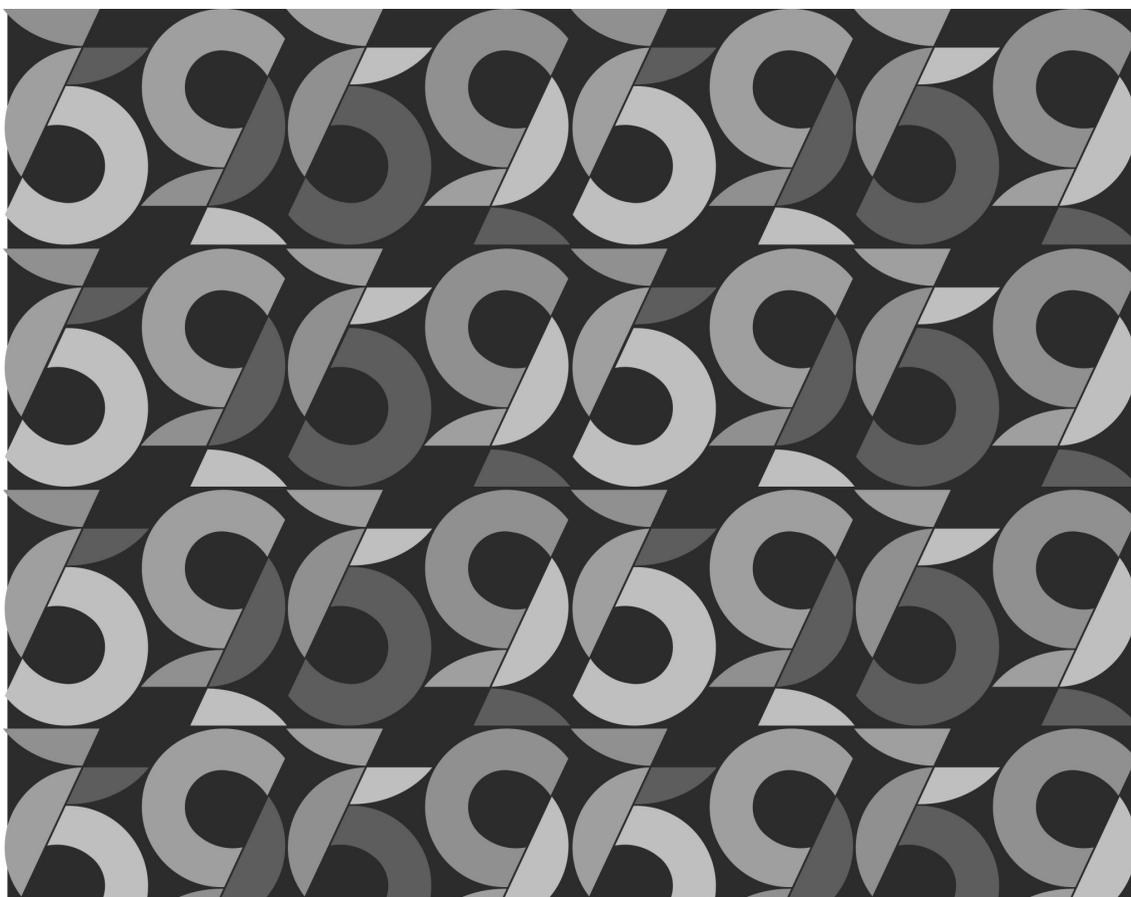
Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho – Minho, Braga, Portugal
Carlos Alberto Torres – University of California – Los Angeles (UCLA), EUA
Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral – Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina
Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa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



**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 100 número 256 set./dez. 2019

RBEP

p-ISSN 0034-7183
e-ISSN 2176-6681





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

DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (DIRED)

COORDENAÇÃO DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

Carla D'Lourdes do Nascimento – carla.nascimento@inep.gov.br
Valéria Maria Borges – valeria.borges@inep.gov.br

EDITORIA EXECUTIVA

Clara Etienne Lima de Souza – clara.souza@inep.gov.br
Jane Machado da Silva – jane.silva@inep.gov.br
Louise Moraes – louise.moraes@inep.gov.br
Tânia Maria Castro – tania.castro@inep.gov.br

REVISÃO

Português:

Aline Ferreira de Souza
Andréa Silveira de Alcântara
Elenita Gonçalves Rodrigues
Jair Santana Moraes
Josiane Cristina da Costa Silva
Luciana De Camillis Postiglioni
Thaiza de Carvalho dos Santos

REVISÃO E TRADUÇÃO

Espanhol:

Jessyka Vásquez

Inglês:

Walkíria de Moraes Teixeira da Silva

NORMALIZAÇÃO E INDEXAÇÃO

Aline do Nascimento Pereira
Clarice Rodrigues da Costa
Nathany Brito Rodrigues
Tiago de Almeida Silva

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich

CAPA

Marcos Hartwich

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

José Miguel dos Santos

EDITORIA | DISTRIBUIÇÃO

INEP/MEC – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA

Setor de Indústrias Gráficas - Quadra 04 - Lote 327, Térreo, Ala B – CEP 70.610-908 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3077, 2022-3078 – editoria.rbep@inep.gov.br - http://www.rbep.inep.gov.br

TIRAGEM: 2.000 exemplares

INDEXADA EM:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep
Directory of Open Access Journal (DOAJ)
Edubase/Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)
Educ@/Fundação Carlos Chagas (FCC)
Elektronische Zeitschriftenbibliothek (EZB)
E-Revistas
Hispanic American Periodicals Index (HAPI)
Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico (Redib)
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex)
Scientific Electronic Library Online (SciELO)
Qualis/Capes: Educação – A2
Ensino – A1

Publicada *online* em dezembro de 2019

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

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

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 abr. 1980 a abr. 1983.

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

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

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

ISSN 0034-7183 (impresso); 2176-6681 (*online*)

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

Apresentação.....	535
--------------------------	------------

Estudos

<i>Little proletarians in Warsaw: from practices of Janusz Korczak to theories of Paulo Freire</i>	543
Alcione Nawroski	

<i>Políticas de inserção profissional na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: uma proposta em movimento.....</i>	558
Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento	
Maria José Batista Pinto Flores	
Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva	

<i>Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense</i>	578
Hector Renan da Silveira Calixto	
Amelia Escotto do Amaral Ribeiro	
Alexandre do Amaral Ribeiro	

<i>Inserção na docência da Academia Militar das Agulhas Negras: a perspectiva dos professores</i>	594
Anderson Magno de Almeida	
Neusa Banhara Ambrosetti	

<i>As contribuições do Pibid para uma formação crítica e social do professor: a experiência da Universidade Regional do Cariri (Urca).....</i>	612
Francisca Clara de Paula Oliveira	
Eveline Bertino Algebaile	

<i>A importância da classe hospitalar Semear do Recife no processo de continuidade da escolarização dos estudantes/pacientes com câncer</i>	633
Raffael Bruno Gomes dos Santos Cláudia Cristina da Conceição Tícia Cassiany Ferro Cavalcante	
<i>Os debates sobre educação moral, caráter e conduta do indivíduo nas primeiras décadas do século 20 e seus reflexos na atualidade</i>	651
Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati Alexandre Alves	
<i>O planejamento da educação na contemporaneidade: a visão de gestores de escolas públicas de Recife e Olinda</i>	675
Alex Vieira da Silva Givanildo da Silva	
<i>Técnicas de produção e tratamento de dados qualitativos em teses e dissertações sobre tecnologias educacionais digitais utilizando a pesquisa-ação</i>	697
Andressa Falcade Laís Falcade Ilse Abegg Eduardo Dalcin	
<i>"Eu achei que lá seria tudo diferente": representações do Brasil e do exterior entre bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras da Universidade Federal de Viçosa</i>	713
Marina Lourenço Moura Sheila Maria Doula	
<i>Intervenção em princípios de contagem com alunos de 1º ano do ensino fundamental</i>	733
Évelin Fulginiti de Assis Luciana Vellinho Corso	
Relatos de Experiência	
<i>O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência</i>	753
José Ossian Gadelha de Lima Luciana Rodrigues Leite	
Índice do volume	769
Agradecimentos	803
Diretrizes para autores	811

Presentation	535
---------------------------	------------

Studies

<i>Little proletarians in Warsaw: from practices of Janusz Korczak to theories of Paulo Freire</i>	543
Alcione Nawroski	

<i>Professional insertion policies of the municipal educational system of Rio de Janeiro: a proposal on the move</i>	558
Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento	
Maria José Batista Pinto Flores	
Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva	

<i>The teaching of written Portuguese in deaf bilingual education: issues based on the narratives of teachers from Baixada Fluminense.....</i>	578
Hector Renan da Silveira Calixto	
Amelia Escotto do Amaral Ribeiro	
Alexandre do Amaral Ribeiro	

<i>Entering the teaching profession at the Academia Militar das Agulhas Negras: the perspective of the professor.....</i>	594
Anderson Magno de Almeida	
Neusa Banhara Ambrosetti	

<i>The contributions of Pibid to a critical and social formation of the teacher: the experience of the Universidade Regional do Cariri (Urca) ..</i>	612
Francisca Clara de Paula Oliveira	
Eveline Bertino Algebaile	

<i>The importance of the hospital school program Semear do Recife in the process to continue the schooling of students/patients with cancer</i>	633
Raffael Bruno Gomes dos Santos Cláudia Cristina da Conceição Tícia Cassiany Ferro Cavalcante	
<i>Debates on the moral education, character and conduct of the individual at the first decades of the twenties and their repercussions nowadays</i>	651
Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati Alexandre Alves	
<i>Educational planning in contemporaneity: managers' vision over public schools at Recife and Olinda</i>	675
Alex Vieira da Silva Givanildo da Silva	
<i>Techniques for producing and processing qualitative data in theses and dissertations on digital educational technologies using action research</i>	697
Andressa Falcade Laís Falcade Ilse Abegg Eduardo Dalcin	
<i>"I thought everything would be different there": representations of Brazil and foreign countries among students from Universidade Federal de Viçosa in the scholarship program Ciência sem Fronteiras</i>	713
Marina Lourenço Moura Sheila Maria Doula	
<i>Intervention in counting principles with students from the first year of elementary school</i>	733
Evelin Fulginiti de Assis Luciana Vellinho Corso	
Experience Reports	
<i>Teaching internship as a formative tool for the post-graduation student: an experience report</i>	753
José Ossian Gadelha de Lima Luciana Rodrigues Leite	
Volume index	769
Acknowledgments	803
Instructions for authors	811

Presentación 535

Estudios

Pequeños proletarios en Varsovia: de las prácticas de Janusz Korczak a las teorías de Paulo Freire..... 543
Alcione Nawroski

Políticas de inserción profesional en la red municipal de enseñanza de Río de Janeiro: una propuesta en movimiento 558
Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento
Maria José Batista Pinto Flores
Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva

Enseñanza del portugués escrito en la educación bilingüe de sordos: cuestiones a partir de las narrativas de profesores de la Baixada Fluminense 578
Hector Renan da Silveira Calixto
Amelia Escotto do Amaral Ribeiro
Alexandre do Amaral Ribeiro

Inserción en la docencia de la Academia Militar de Agulhas Negras: la perspectiva de los profesores 594
Anderson Magno de Almeida
Neusa Banhara Ambrosetti

As contribuições do Pibid para uma formação crítica e social do professor: a experiência da Universidade Regional do Cariri 612
Francisca Clara de Paula Oliveira
Eveline Bertino Algebaile

<i>La importancia de la clase hospitalaria Semear do Recife en el proceso de continuidad de la escolarización de los estudiantes/pacientes con cáncer</i>	633
Raffael Bruno Gomes dos Santos Cláudia Cristina da Conceição Tícia Cassiany Ferro Cavalcante	
<i>Los debates sobre educación moral, carácter y conducta del individuo en las primeras décadas del siglo XX y sus reflejos en la actualidad</i>	651
Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati Alexandre Alves	
<i>La planificación de la educación en la contemporaneidad: la visión de los gestores de escuelas públicas de Recife y Olinda</i>	675
Alex Vieira da Silva Givanildo da Silva	
<i>Técnicas de producción y tratamiento de datos cualitativos en tesis y disertaciones sobre tecnologías educativas digitales utilizando la investigación-acción</i>	697
Andressa Falcade Laís Falcade Ilse Abegg Eduardo Dalcin	
<i>"Pensé que allá todo sería diferente": representaciones de Brasil y del extranjero entre becarios del Programa Ciencia sin Fronteras de la Universidad Federal de Viçosa</i>	713
Marina Lourenço Moura Sheila Maria Doula	
<i>Intervención en los principios de conteo con estudiantes de primaria</i>	733
Evelin Fulginiti de Assis Luciana Vellinho Corso	
Relatos de Experiencia	
La pasantía de la práctica docente como instrumento formativo del posgraduando: un informe de experiencia	753
José Ossian Gadelha de Lima Luciana Rodrigues Leite	
Índice de Volumen	769
Agradecimientos	803
Directrices para Autores	811

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4504>

É com grande satisfação que a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) publica o número 256 e, com ele, arremata seu 100º volume. Fruto da responsabilidade e do empenho de suas equipes de editoras e editores e da valorosa colaboração da comunidade acadêmica e científica, a Revista, a cada nova edição, reafirma seu compromisso com a qualidade, o rigor científico, a reflexão crítica, a liberdade de expressão, a ética democrática e o direito à educação. Princípios, conceitos, valores e marcos irrenunciáveis não apenas para nós.

Este número é aberto com um artigo da pesquisadora Alcione Nawroski intitulado “Little proletarians in Warsaw: from practices of Janusz Korczak to theories of Paulo Freire” (“Pequenos proletários em Varsóvia: das práticas de Janusz Korczak às teorias de Paulo Freire”). Apresentado em inglês, o trabalho trata das teorias e práticas pedagógicas de dois grandes educadores do século 20: Janusz Korczak (1878-1942) e Paulo Freire (1921-1997). O primeiro foi um educador judeu-polonês que viveu boa parte da sua vida em Varsóvia, onde implementou suas ideias sobre educação infantil, que, no artigo, são apresentadas com base no *Maly Przegląd* (“Pequena Revista”, em livre tradução) – um jornal fundado em 1926 e extinto em setembro de 1939, com a eclosão da Segunda Guerra Mundial. O segundo, o educador brasileiro conhecido, entre outras coisas, por abordar as questões da leitura e escrita de trabalhadores adultos. A autora considera que o fato de Korczak ter trabalhado com crianças e Freire com adultos nada os distancia, mas, pelo contrário, aproxima-os, por ambos tratarem do direito dos oprimidos à educação. O artigo propõe uma análise, baseada no *Maly Przegląd*, com vistas a compreender o perfil social e econômico de leitores

infantis, o papel dos professores e, finalmente, os conceitos educacionais que permearam a produção dos dois. Para concluir, apresenta ideias sobre mídias sociais organizadas por meio da leitura e da escrita, capazes de elevar a consciência social daqueles e daquelas menos favorecidos socialmente.

Em “Políticas de inserção profissional na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: uma proposta em movimento”, das pesquisadoras Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento, Maria José Batista Pinto Flores e Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva, são expostos resultados de uma pesquisa que buscou analisar as ações da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, a partir de 2012, voltadas para a inserção profissional docente. Participaram como sujeitos docentes ingressantes na rede de ensino, gestoras que atuavam no âmbito central e diretoras de escolas. A coleta de informações foi realizada por meio de consulta a documentos, entrevistas e questionários. Mais especificamente, o trabalho perquire a institucionalização da Escola de Formação do Professor Carioca – Paulo Freire, responsável pela implementação dessas ações. Assim fazendo, busca compreender as concepções norteadoras da proposta. Os dados permitiram analisar a organização da instituição, assim como compreender a implementação da proposta. Como a literatura costuma apontar, nessa pesquisa também se constatou que o processo de institucionalização foi, entre outras coisas, caracterizado pelo cruzamento de projetos e normatizações que evidenciam várias disputas em torno de diferentes perspectivas de formação docente. Os principais achados da pesquisa apontam que a formação básica oferecida aos docentes ainda durante o processo seletivo de ingresso na carreira se revelou a principal ação de formação e que a proposta de tutoria não teve o alcance desejado, além de ter sido descontinuada. O desafio maior foi o de garantir o assentamento de uma política de formação docente mais sistemática e permanente.

O terceiro artigo, dos pesquisadores e pesquisadora Hector Renan da Silveira Calixto, Amélia Escotto do Amaral Ribeiro e Alexandre do Amaral Ribeiro, aborda “O ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense”. Os autores e a autora lembram que a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 dispõem sobre o ensino de língua portuguesa escrita para surdos, algo corroborado pelo Plano Nacional de Educação 2014-2024. Uma vez consideradas, essas determinações produzem efeitos na formação docente e no fazer pedagógico, especialmente nos anos iniciais, em contextos bilíngues e nas periferias urbanas. Os pesquisadores e a pesquisadora refletem sobre como docentes que atuam em salas de aula inclusivas e bilíngues (português-Libras) percebem os desafios envolvidos no ensino de língua portuguesa escrita para surdos. Com base em princípios da pesquisa-ação, procuram analisar narrativas de professores dos anos iniciais da educação bilíngue de surdos da Baixada Fluminense. Assim, em um curso de extensão sobre ensino de português escrito como segunda língua, os autores e a autora procuram mapear concepções e expectativas dos professores em relação à aprendizagem de português escrito por surdos. Os resultados permitem apontar: a importância crucial da aprendizagem do

português escrito por alunos surdos, na perspectiva da interculturalidade, como forma de ampliar horizontes culturais e relacionamentos sociais; a necessidade de se garantir espaços de compartilhamento de saberes e fazeres docentes; o resgate de conhecimentos que permitam pensar pedagogicamente sobre saberes e fazeres; e o destaque do planejamento e de proposição de atividades que atendam às especificidades do ensino de português escrito como segunda língua para surdos (PL2S).

Com o objetivo de analisar os desafios da atuação docente no contexto do ensino superior militar, o pesquisador Anderson Magno Almeida e a pesquisadora Neusa Banhara Ambrosetti assinam o artigo “Inserção na docência da Academia Militar das Agulhas Negras: a perspectiva dos professores”. O referencial teórico apoia-se nas contribuições de autores que discutem o processo de inserção de profissionais e o seu desenvolvimento na carreira docente em instituições civis de ensino. Tendo escolhido como plano de observação a Academia Militar das Agulhas Negras (Aman) e com o objetivo de sondar as perspectivas de professores que ali atuam, foi realizada pesquisa qualitativa mediante aplicação de um questionário e análise documental. O questionário foi respondido por meio eletrônico, garantido o anonimato dos participantes. A análise dos dados demonstrou que 55% dos docentes que compunham a amostra foram graduados na própria instituição, ou seja, vinham do ensino superior militar. Os resultados evidenciaram diferentes percepções sobre o processo ensino-aprendizagem e sobre os desafios da carreira docente, no contexto do ensino superior militar, as quais podem estar associadas à trajetória acadêmica e aos vínculos institucionais anteriores.

A formação de professores também é tema do artigo “As contribuições do Pibid para uma formação crítica e social do professor: a experiência de uma universidade que forma professores na região cearense do Cariri”, das pesquisadoras Francisca Clara de Paula Oliveira e Eveline Bertino Algebaile. O trabalho tem como principal objetivo apresentar reflexões acerca das contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) para uma formação crítica e social do profissional docente. As questões que nortearam esse artigo relacionam-se às características da instituição formadora – uma instituição de educação superior (IES) com significativo papel no campo da formação de professores – e à forma como o Pibid se traduziu como respostas e/ou configurou novos horizontes para a formação de professores realizada pela IES. Os dados foram coletados por meio de pesquisas documental e bibliográfica e analisados à luz de teorias e reflexões filiadas à perspectiva histórico-dialética. Os resultados apontam que o Pibid se constituiu em uma experiência significativa para os cursos de formação de professores da IES, na medida em que: criou as condições para planejar e realizar uma formação de professores mais sintonizada com os problemas e desafios vivenciados pela escola básica da região; fortaleceu uma nova concepção de ensino, apontando para uma formação interdisciplinar e sintonizada com o cotidiano da escola; e deu mais visibilidade e peso à educação básica no processo de pensar e fazer a formação docente. Constatou-se que, por meio desse programa, houve uma

aproximação mais qualitativa e permanente da universidade com a escola, o que permitiu a docentes e estudantes refletirem e atuarem conjuntamente no cenário da educação escolar local, desenvolvendo atividades embasadas em problemáticas específicas.

A temática da inclusão também é centro de um outro artigo intitulado “A importância da classe hospitalar Semear do Recife no processo de continuidade da escolarização dos estudantes/pacientes com câncer”, do pesquisador Raffael Bruno Gomes dos Santos e das pesquisadoras Cláudia Cristina da Conceição e Tícia Cassiany Ferro Cavalcante. O autor e as autoras ressaltam que as classes hospitalares se constituem em um espaço institucional que busca assegurar a continuidade da escolarização de sujeitos hospitalizados e, desse modo, garantir direitos. A pesquisa propôs-se a adentrar no campo da pedagogia hospitalar e teve como objetivo geral analisar a importância da classe hospitalar Semear do Recife – localizada no Hospital Universitário Oswaldo Cruz – no processo de continuidade da escolarização dos estudantes/pacientes com câncer. Como procedimentos de coleta de dados, foram realizadas análise documental, observações com diário de campo na classe hospitalar e entrevistas com roteiro semiestruturado com a professora. O autor e as autoras enfatizam a importância da classe hospitalar para a continuidade da escolarização dos estudantes/pacientes, evitando o rompimento do ciclo escolar, bem como a relevância das atividades pedagógicas e a significação dessa modalidade de ensino para discentes em tratamento do câncer. A pesquisa serviu, ainda, para evidenciar o papel fundamental do pedagogo na classe hospitalar, responsável por planejar, executar e avaliar as atividades diárias da classe. Além disso, o autor e as autoras reiteram a necessidade de reconhecer os indivíduos hospitalizados como sujeitos de direito, especialmente (mas não apenas) no que concerne à saúde e à educação.

A educação moral, tema que periodicamente volta à pauta das políticas educacionais brasileiras, é objeto do artigo da pesquisadora Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati e do pesquisador Alexandre Alves, intitulado “Os debates sobre educação moral, caráter e conduta do indivíduo nas primeiras décadas do século 20 e seus reflexos na atualidade”. A autora e o autor pontuam que essa discussão tem suas raízes nas propostas pedagógicas das primeiras décadas do século 20. Moralizar o corpo social era um anseio compartilhado por eugenistas, pedagogos, políticos, sanitaristas e higienistas, que temiam que a sociedade se “degenerasse” devido às precárias condições de moradia e higiene, aos maus hábitos da população, aos vícios e às doenças venéreas. Este artigo visa problematizar algumas dessas propostas, analisando como os estudos referentes à hereditariedade biológica e ao determinismo sociocultural pautaram as propostas pedagógicas no início do século passado, quando foram dados os primeiros passos para a construção de um sistema nacional de ensino no Brasil. Para isso, a autora e o autor dedicaram-se a uma análise histórica dos debates na I Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba, em 1927, assim como de outros documentos da época. A autora e o autor apontam que,

antes de se pensar a escola, debateu-se sobre o tipo de sujeito que seria alvo da ação educativa, demonstrando, assim, que a necessidade de moralização dos hábitos desde a infância era uma das prioridades da época e pautava os debates educacionais. Esses debates oscilaram entre o determinismo biogenético e a influência do meio como fatores preponderantes da conduta humana. Ecos dessas discussões ainda ressoam no presente, nas propostas para a formação moral que transitam entre o ideário progressista e o liberal-conservadorismo.

Outro assunto de indubitável relevância é alvo do artigo "O planejamento da educação na contemporaneidade: a visão de gestores de escolas públicas de Recife e Olinda", dos pesquisadores Alex Vieira da Silva e Givanildo da Silva. O trabalho se voltou para o estudo do planejamento da educação, tendo por foco o Plano Municipal de Educação das cidades de Recife e de Olinda. Foram entrevistados três gestores escolares, quatro vice-gestores e quatro coordenadores pedagógicos de duas escolas de Recife e duas de Olinda. Nessa investigação, foi possível perceber que os planos de Recife e de Olinda sinalizaram uma concepção de planejamento educacional global, sistematizando diferentes dimensões para a concretização de uma educação pública de qualidade. Além disso, tal como pesquisas semelhantes apontaram, entre os gestores escolares das instituições pesquisadas, também foram evidenciadas diferenças significativas quanto ao planejamento da educação apresentada nos planos municipais.

Notadamente, muitas são as técnicas de produção e tratamento de dados utilizadas em pesquisas qualitativas – como entrevistas, observações, diários de campo, fotografias, vídeos, entre outras. A grande quantidade de técnicas com frequência gera dúvidas no momento de se escolher quais se enquadram mais adequadamente em uma pesquisa a ser realizada. Levando isso em consideração, as pesquisadoras Andressa Falcade, Laís Falcade, Ilse Abegg e o pesquisador Eduardo Dalcin apresentam no artigo intitulado "Técnicas de produção e tratamento de dados qualitativos em teses e dissertações sobre tecnologias educacionais digitais utilizando a pesquisa-ação". Para tanto, realizou-se um mapeamento sistemático dividido em três etapas: o planejamento, a realização/condução e a análise dos resultados. A busca foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por meio da *string* de busca: "tecnologias" or "digital" or "virtual" and "pesquisa-ação" or "investigação-ação". A fundamentação teórica desse estudo está amparada em autores que seguem a abordagem da pesquisa qualitativa em educação. Após a leitura dos trabalhos selecionados, as autoras e o autor constataram que as técnicas mais utilizadas foram a observação e a construção de diários de campo, complementadas por entrevistas, imagens e análise documental.

Mundialmente conhecido por proporcionar a estudantes brasileiros bolsas de mobilidade acadêmica internacional em diversos países, o Programa Ciência sem Fronteiras é tema do artigo " 'Eu achei que lá seria tudo diferente': representações do Brasil e do exterior entre bolsistas do Programa Ciência Sem Fronteiras da Universidade Federal de Viçosa", das pesquisadoras Marina Lourenço Moura e Sheila Maria

Doula. Nesse trabalho, as autoras analisaram as representações que os bolsistas desse programa, vinculados ao Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Viçosa, campus Viçosa/MG, constroem sobre a experiência no exterior e o futuro do Brasil. Utilizou-se como metodologia a abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental e questionários *on-line*. Os resultados demonstram que os participantes esperavam encontrar no exterior maior qualidade de vida, maior segurança e melhor infraestrutura, em relação tanto às cidades quanto às instituições de ensino. Constatou-se que algumas expectativas sobre o exterior foram confirmadas, ocorrendo situações no decorrer do intercâmbio que levaram os estudantes a reavaliar o cenário brasileiro. No entanto, apesar dos problemas identificados, o Brasil é representado como país promissor, com capacidade de promover o desenvolvimento econômico e social, ainda que isso remeta a um futuro.

O artigo "Intervenção em princípios de contagem com alunos de 1º ano do ensino fundamental", das pesquisadoras Évelin Fulginiti de Assis e Luciana Vellinho Corso trata de um estudo experimental de intervenção em princípios de contagem, objetivando investigar sua eficácia. Inicialmente, apresentam-se investigações dos fatores preditivos do desempenho matemático, ao lado de reflexões sobre o perfil acadêmico dos alunos com problemas nesse âmbito e pesquisas de intervenção. O estudo contou com 136 alunos de 1º ano do ensino fundamental de três escolas públicas de Porto Alegre. As autoras realizaram uma análise estatística dos dados por meio do teste Z de comparação e os resultados evidenciam a eficácia do programa de intervenção em princípios de contagem, uma vez que os alunos do grupo experimental demonstraram avanços estatisticamente superiores aos alunos do grupo controle.

A temática da formação de professores aparece mais uma vez nesse número no texto intitulado "O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência", do pesquisador José Ossian Gadelha de Lima e da pesquisadora Luciana Rodrigues Leite. Esse trabalho visa analisar a experiência vivenciada por uma mestranda durante atividades desenvolvidas em seu estágio de docência, nas disciplinas de Estágio Supervisionado no Ensino Médio do curso de Licenciatura em Química de uma universidade cearense. Além de relatos das etapas da experiência, o artigo traz reflexões a respeito de aprendizados, anseios e perspectivas formativas da pós-graduanda. Embora os resultados indiquem ter sido essa experiência relevante para o desenvolvimento profissional da mestranda, mostra-se premente no contexto da pós-graduação *stricto sensu* a inserção de componentes curriculares que possibilitem um diálogo mais aprofundado entre a parte teórica e o preparo para o exercício do magistério no ensino superior.

Antes de encerrar, cabe-nos lembrar que, em 2019, comemoramos os 75 anos de existência da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, um longo e valioso patrimônio da sociedade brasileira e do mundo da educação, alvo do legítimo orgulho do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Por isso, no dia 15 de

outubro de 2019, foi realizada uma cerimônia para homenagear membros da comunidade acadêmica, técnicos e pesquisadores do Inep que tiveram papel relevante na consolidação da Revista. Na ocasião, foram lançados pelos Correios o selo personalizado e o carimbo comemorativo dos 75 anos da Revista. Ainda naquele mês, foi realizada no Inep uma conferência com a professora Diana Gonçalves Vidal, diretora do Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo, intitulada “Os três cardeais da educação e a defesa da educação pública”. A conferência iniciou um ciclo de debates que integra o projeto “RBEP: 75 anos da memória intelectual da educação brasileira”. No âmbito desse projeto, no dia 17 de dezembro, foi lançado no Instituto o livro *Breve história da vida e morte de Anísio Teixeira: desmontada a farsa da queda no fosso do elevador*, do professor João Augusto da Lima Rocha, da Universidade Federal da Bahia.

Diante desse seleto conjunto de reflexões científicas e da responsabilidade de atuar nessa Revista, parece-nos oportuno mais uma vez reiterar a relevância da garantia das condições indispensáveis para a reflexão científica, o debate qualificado e a construção e a disseminação de conhecimento. Por isso, a cada edição, a RBEP seguirá renovando seu compromisso pela ampliação, o aprofundamento e a sofisticação da compreensão acerca de nossos desafios e possibilidades no campo da educação, em favor da construção e consolidação de um modelo democrático de cidadania.

Editoria Científica



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Little proletarians in Warsaw: from practices of Janusz Korczak to theories of Paulo Freire

Alcione Nawroski

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4482>

Abstract

This article discusses the theories and pedagogical practices of two great educators of the last century – Janusz Korczak and Paulo Freire. The first was a Polish Jew who spent much of his life at Warsaw, where he implemented his ideas on children’s education. Said ideas will be presented here as seen on the *Mały Przegląd* (*Little Review*), a journal founded in 1926 and extinguished in September 1939 with the outbreak of World War II. The second was a Brazilian educator made known for his work on the reading and writing of adult workers. Though Korczak worked with children and Freire with adults, they still had much in common since both fought for the right to education for the oppressed of their society. Furthermore, based on the *Little Review*, I analyse the social and economic profile of children readers; the role of teachers; and, finally, the educational concepts that permeated the work of both educators. To conclude, I present some ideas on social media that are organized through reading and writing capable of raising the social awareness of the disadvantaged.

¹ Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <alcione.nawroski@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-9036-7169>>.

¹¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Keywords: developmental psychology; media and education; pedagogy of autonomy.

Resumen

Pequeños proletarios en Varsovia: de las prácticas de Janusz Korczak a las teorías de Paulo Freire

El artículo trata de las teorías y prácticas pedagógicas de dos grandes educadores del siglo pasado: Janusz Korczak y Paulo Freire. El primero fue un educador judío-polaco que vivió gran parte de su vida en Varsovia, donde implementó sus ideas sobre la educación de la primera infancia, que presentaremos con base en la revista fundada en 1926, y extinta con el estallido de la Segunda Guerra Mundial, en septiembre de 1939. El segundo era un educador brasileño conocido por ocuparse de los temas de lectura y escritura de los trabajadores adultos. Si Korczak trabajó con niños y Freire con adultos, nada los aleja, sino que los acerca porque están tratando del acceso a la educación para los oprimidos de la sociedad. En el artículo, desarrollo un análisis de "Little Review" para conocer el perfil social y económico de los lectores infantiles; el papel de los docentes; y, finalmente, los conceptos educativos que impregnaron a los dos educadores. Para concluir, presento algunas ideas sobre las redes sociales organizadas por medio de la lectura y de la escritura capaces de aumentar la conciencia social de los más pobres.

Palabras clave: medios de comunicación y educación; pedagogía de la autonomía; psicología del desarrollo.

Resumo

Pequeños proletários em Varsóvia: das práticas de Janusz Korczak às teorias de Paulo Freire

O artigo trata das teorias e práticas pedagógicas de dois grandes educadores do século passado – Janusz Korczak e Paulo Freire. O primeiro foi um educador judeu-polonês que viveu boa parte da sua vida em Varsóvia, onde implementou suas ideias sobre educação infantil, que apresentaremos com base no Maly Przegląd (Little Review) – um jornal fundado em 1926 e extinto em setembro de 1939, com a eclosão da Segunda Guerra Mundial. O segundo foi um educador brasileiro que se tornou conhecido por abordar as questões da leitura e escrita de trabalhadores adultos. Se Korczak trabalhou com crianças e Freire com adultos, nada os distancia, mas os aproxima pelo fato de tratarem do acesso à educação para os oprimidos da sociedade. No artigo, desenvolvo uma análise, baseada no Little Review, para compreender o perfil social e econômico de leitores infantis, o papel dos professores, e, finalmente, os conceitos educacionais que permearam os dois educadores. Para concluir, apresento algumas ideias sobre mídias sociais organizadas

através da leitura e da escrita capazes de elevar a consciência social daqueles menos favorecidos socialmente.

Palavras-chave: meios de comunicação e educação; pedagogia da autonomia; psicologia do desenvolvimento.

Introduction

This text focuses on the children and adolescents who collaborated with the *Mały Przegląd* journal (or *Little Review* in English) in the years 1926-1939, referred by Janusz Korczak as barefoot proletarians (hence this article's title). Little proletarians were children oppressed during the interwar period at Warsaw. Throughout the paper, as I develop the concept of oppressed, I will also present some of Paulo Freire's ideas in order to interface between these two educators.

In 1917, at Warsaw, the journal *Nasz Kurier* (*Our Post*) was created for the Jewish community; however, a few years later, in 1920, it was replaced by the *Nasz Przegląd* (*Our Review*). The later targeted primarily the Jewish elite or Polonized Jews, having being organized by a high echelon of journalists and theatre critics, such as Jakub Appenzlak and Natan Szwalbe. Between 1924 and 1939, the journal was published daily at a price of approximately eight cents of dollar. At its peak, 50,000 copies were distributed among the Polish-Jewish community and abroad, often translated into Hebrew and Yiddish for the benefit of Orthodox Jews.

In 1926, the editors included to the Friday issue a supplement for the children of the Jewish community called *Mały Przegląd* (*Little Review*). Doctor Henryk Goldszmit, better known as Janusz Korczak, was chosen to edit it. Alongside Stefania Wilczynska, Korczak had been the founder of the Orphaned Children's Home (Dom Sierot) at the 92 Krochmalna street in the year 1912, currently housing the Korczakianum Centre for Documentation and Research.

During World War I, Korczak spent some time doing medical service on the Eastern front. In Kiev, he met the Polish pedagogue and activist Maryna Falska who, after the loss of her husband and two-year-old daughter, had been dedicating her life to help homeless children and orphans affected by the conflict. In 1919, upon his return to Warsaw, Korczak gathered forces with Falska and Maria Podwysocka to found the Educational Centre for Children aimed at the sons and daughters of workers victimized by World War I.

Korczak relevance is made evident by his role during both World War I and II; nonetheless, he was also very active in the interwar period, as exemplified by his activities as mentor for the *Little Review*. He did not carry out his pedagogical activities alone though. Other educators aided him, as it was the case with Stefania Wilczynska in Dom Sierot, as well as Maria Rogowska Falska and Maria Podwysocka in Nasz Dom. They helped

him to manage the children's homes and assumed the responsibility for it while Korczak participated in the war and while he was living in Palestine.

According to Olczak-Ronikier (2011, p. 36), Janusz Korczak was an introvert, who "never bothered anyone with his own affairs", never talked about feelings, and chose a solitary life. Rather he dedicated his life to children, even living at Dom Sierot for a long time. Some of the Janusz Korczak's most intense work happened in the interwar period and involved his activities and interactions with the children and teenagers cooperating with the *Little Review*.

Focused on this period, I will establish a reference between his ideas and those of Paulo Freire through three main categories: the relationship he established with the children; the conception of education; and a dialogue between the two educators. After a brief contextualization of Korczak's journal, I will present the social characteristics of the children with whom he worked, the inner workings of the *Little Review*, his approach to education, and the convergence between his and Freire's ideas. Finally, I will suggest some ideas for further research on the topics discussed here.

The organization of the *Little Review* in Warsaw

From childhood, Korczak found in reading an ail to his family problems. He used to read Polish novels by Józef Kraszewski, Gabriela Zapolska, Henryk Sienkiewicz, as well as the works of Goethe and Victor Hugo. One of his long-lasting fascinations was *Tyrteusz* by Wladyslaw Ludwik Anczyc. In addition, he read Marx's *Capital*, out of which he borrowed the expression "barefoot proletarians". Literature was a passion he sought to share with children by making them read their own writing. Thus he created a journal of children for children.

As editor for the *Little Review*, he described to the children the newspaper office facilities: that they operated at a large corner house, next to a playground, and to a lake that had boats and turned into an ice rink during winter. Supposedly, in the surroundings of the building, there were bicycles, cars, and airplanes that delivered letters from all over the world. It also had 12 telephone sets, which the children could use to make questions and register complaints. Three editors staffed the journal: a bald old man with glasses to maintain the order, a child-boy editor to listen to the boys; and a child-girl editor to listen to the girls. Korczak also wrote about his personal experiences and difficulties editing a journal with so many different sections. To get to know his future readers, he posed them some questions: What do you like to do? How do you spend your free time? What are your favourite games? Are you facing any problems? Are you a calm person? Do you learn well in school? Does anyone calls you lazy? Which classes do you attend at school? Where and with whom do you sit in the classroom? Do you have good teachers? Do your parents yell at you? Who are the people in your family? Do you have any siblings? Who is the oldest person in your family?

Even from *Little Review's* first issue, Korczak uses imagination and fantasy to reach out to children and adolescents. He presents the journal's office with creativity, posing questions with the intention of motivating children to write. Here we witness the concept of experience used by precursors of the New School, such as Célestin Freinet and John Dewey, as well as by the Russian pedagogue Nadezhda Krupskaya. Around the 1920s and 1930s, all of these sought to value children's experiences by focusing on education.

Still, Korczak differs from other educators of his time – he uses idioms and expressions common to children to enter their world, using his imagination to captivate young readers' imagination. This is illustrated by his book – *King Matt the First*¹ –, published in 1923, which discusses the hardships of adult life. The main character of the book is a ten-year-old boy who inherits the throne from his deceased father and tries to rule a country devastated by "the Big War". The book familiarizes children with politics, including issues like corruption among politicians. According to Witkowska-Krych (2014, p. 180), in its first year the journal received 5,000 letters, and after 10 years they had gathered approximately 45,000 letters from children living in Poland and other countries, like Palestine, Uruguay, Brazil, Bolivia, and Mexico. Occasionally, they would receive letters from France, Italy, Belgium, Netherlands, Czechoslovakia, Germany, and even Australia.²

In general, the letters concerned social issues, which is noticeable in the type of problems reported by the children^{3,4}.

There are three Jews in our class. Two of us live in complete harmony with our Catholic friends, we play with them, we do our homework together, we visit each other, we belong to circles and self-help. The third contrast from us. Always alone, silent and crazy: he will not play with us and will not play especially with Catholics. He always behaves with reluctance and wants to avoid Christians. I give this colleague as an example of my problem. (author's translation).

It is interesting to observe how children write about problems that are part of the adult world, approaching the essence of issues without manipulation. They show original inspiration and truth at the same time. To Freire (1987) the oppressed need an outlet to express this way, which was an opportunity that Korczak gave to the oppressed children despite them being in such an early stage of their life. He recognized them as people who reflect about their ontological and historical vocation.

Landau-Czajka (2018) underlines that, initially, albeit written in Polish, the journal targeted the Jewish community. It is worth mentioning that, in the period between wars, 80 percent of Jewish children attended Polish public schools, which explains the choice for the language learnt at school and not for the one spoken at home. That, on the other hand, also allowed non-Jewish children to write some of articles in the newspaper, which increased its circulation.

In the words of Korczak: "graphomania is not dangerous, what is dangerous is illiteracy. [...] To teach Jewish children to write well in Polish

¹ "Korczak wrote the book in the years immediately following the end of War World One, while independent Poland was being rebuilt. He aimed to demonstrate to children the mechanisms of governing, and the great responsibility it involves." (Polin, 2018).

² Landau-Czajka (2018) ponders why there are no letters from the United States, considering that by that period many Polish Jews had emigrated there.

³ All excerpts from the letters published on the Little Review herein may be found in the repository Polona. Available at: <https://polona.pl/search/?query=maly_przeglad&filters=public:1>.

⁴ Pierwszy list. NR. 285 (3985). (13.XI.1933).

is a beautiful and necessary task. Thanks to this magazine lots of children have learnt to use this great treasure, the Polish language.” (Korczak, 1937, p. 1 *apud* Newerly, 2001, p. 315, author’s translation). A very important part of the journal comprised short forms, called “Current News” or “From the Country”. In the same line of thinking, Freire (1987) believed that literacy is not an invention, and it leads to self-reflection and awareness.

The journal management was also undergoing changes. During the early years, under the direction of Korczak, the majority among readers and writers were children, who made many orthographic errors. As the children grew up, journal affairs changed as well, and by the early 1930s, the majority of readers and writers were teenagers aged 11 to 13 years. So, the journal underwent changes and introduced a section called “Free Tribune”, which allowed younger children to write about their many interests. In short, it was a way to attract young readers while maintaining the original form and objectives of the journal.

Who were the writers and the audience of the journal?

According to Żebrowski (2012), Janusz Korczak proposed innovative pedagogical theories, whose main objective was to recognize the autonomy and dignity of the child in the educational process. His biography showed that he always fought for the rights of children and for the proper development of their personality. The main assumption of Korczak’s theoretical and implemented educational system was children’s self-government (small parliament), which included a court of friendship, a local council and a children’s parliament, as well as a plebiscite of goodwill, discipline, and self-organization.

It is through the journal that the educator allowed children to write freely about what they wanted. For Korczak, children’s letters were most valuable for allowing them to write about things they could not tell their parents, were not allowed to say at school, and would only share among themselves. In the journal, they could share these things honestly, shamelessly and without fear of adults’ mockery. Korczak elevated children’s social status by granting them rights, such as: discussing common problems with adults as equals, complaining, protesting, sharing their opinions on any subject, being protected from adults’ arbitrary behaviour, *etc.* In addition, Korczak noted that children had no legal protection against the abuse and violation of their rights.

Thus, *Little Review* dealt with varied children’s interests, as observed on the issue from June 5, 1931, called *What’s up with us*⁵:

Musical: I am learning Hebrew and music. I play a lot of melodies. Next time I will write more – Fredzio from Nalewki street, Warsaw.

Good Day: And on Saturday I had a good day. I went with my mum to grandma. I ate chocolate and listened to the radio. Then I went home and went to bed – Aron from Zamenhofa street, Warsaw.

⁵ Co u nas slychaé.
Nr. 153(2953) (5.VI.1931).

Wonderful times: I like spring because it is warm, the sun is shining, and the trees are green. It's a happy time. I like spring because the birds are singing – Jankiel from Solca street, Warsaw.

Cousin encouraged: I want to write to the Little Review because I saw the articles of my cousin Władka. I will write an article next time as well – Jurek from Piotrkowa street, Warsaw. (author's translation).

In the column from June 5, 1935, children writing to the journal were living on the streets of Warsaw, specifically in the area where later, during World War II, the Warsaw Ghetto would be located. Some children from other Polish cities collaborated as well and identified themselves by their city's name:

Adek collects money because he wants to buy a bike with two wheels. – *Łowicz*.

Józef has argued that children in the countryside play more intelligently and differently than the children of the city. – *Międzyrzec*.

Srul could not keep up with his tall friends, he tried to imitate a goat and bruised his knees. Lucyna liked how Kazimiera Rychterówna told stories. Rose is sorry that *Little Review* does not print her letters. – *Poznan*.

Nuśka suggests opening a section of scientific topics in *Little Review*. – *Rybczewice* (author's translation).

When reading the journal, we found that the editors concentrated not so much on the issues and the content of the letters, but on what and how the children wrote – their interests, desires, and dreams. Warsavian children identified themselves by their name followed by their street's name. Children from other cities sent their letters under their own name followed by the name of their city. There were also letters from other countries, for the most part, from children who, despite having emigrated abroad with their families, continued to collaborate with the Polish journal. On September 6, 1939, *Little Review* published a letter written by Nina Stokowna, from Bolivia⁶, in which she described her journey from Warsaw to La Paz and her life in the new country.

In the end, we anchored in Buenos Aires. Buenos Aires is a wonderful, big, beautiful city. The most beautiful place of Buenos Aires is probably the Park of Palermo, which has colourful fountains with many beautiful flowers, palm trees, in general, a miracle. From Buenos Aires, we travelled by train for 78 hours to La Paz, the capital of Bolivia. La Paz is the highest capital of the world called the "roof of the world" located in the uplands, surrounded by mountains (Andy – Cordillera) with a shade of pink. One of these mountains is called Illimani and has a snowy top. When the sun is setting, you can see its silver top with a red and yellow glow. White and Indian live in Bolivia. Indian women dress terribly colourful: they wear several tissues with pleated bottoms, one on top of the other and each of them of a different colour, red, green, cornflower, yellow, orange, etc. Blouses have a different colours. On the back, colourful handkerchiefs. An inhabitant of La Paz when has a small child, puts him in the back into a colourful bag. They also carry items for sale in these bags. They have long, black, smooth braids

⁶ List z Boliwii. R.14, nr 1 (6.I.1939).

and on the head wear very high bowlers. I go to school. I went to my fourth year. Now there are vacations and summer here. In my group, there are girls from eight to ten and a half years old. I'm just in the middle because I'm 9 years old. I'm learning Spanish and English. Yes, Bolivia is a very interesting and exotic country! – Nina Stokowna from Bolivia. (author's translation).

Nina's situations mirrors the one of other Polish Jews who fled to other countries away from Hitler's Nazism. Other testimonies on Nazi fear were published in the journal's last edition, on September 1, 1939. A young worker Estera N⁷ wrote about a dialogue she witness between a mother and her four-year-old daughter in a sewing atelier: "Who is Hitler?" The mother asked. The girl stammered, "Hitler is [. . .] small." Then the mother asked, "what does Hitler do?" The girl answered, "he beats Jews." The mother exclaimed triumphantly "What did I say? She even knows her politics well." (author's translation).

The journal's last edition can be investigated in current times only due to the archival storage. As for the young writers, few survived World War II, some exceptions are the historian Bronisław Baczko, the economist Włodzimierz Brus, and the sociologist Zygmunt Bauman. The later's contribution to the *Little Review* was registered in the section "A bucket of cold water", created on October 13, 1932, so readers could evaluate the entire team of editors. Bauman's article was published under the title "A bucket of cold water for Dyci of Zamość" in the "Free Tribune" section:

I admit and I agree with you that Janusz Korczak is a truly outstanding man, and I am not the one to tell you who should be your personal hero. However, your own conscience should prevent you from sending praise of a man who created and served the editor-in-chief of a paper to the same paper as a contest submission! It's not only about the editors, but what it looks like in the eyes of other readers? I do not want to blame you or point my fingers at your obvious fault. I only call upon your conscience to address the issue and I am looking forward to reading your answer. – Zygmunt Bauman from Poznań.⁸ (author's translation).

This was published on February 3, 1939, *Little Review's* last year. No response from Dycia was found in later editions. Yet, it is clear that, even with no encouragement from school or teachers, young writers were avid readers, showing a capacity for critical thinking and autonomy while interacting in the newspaper. Bauman is an example of that.

Education from new perspectives

Little Review makes an immense contribution to researchers, enabling them to identify concepts of education that permeated the interwar pedagogical thinking. These concepts appear on points of view of readers and writers; as well as on those of editors, who strategically selected and edited letters for publication. My research revealed that there were different types of schools: such as government schools, unpaid or philanthropic schools, Catholic schools, and Jewish schools. Each one with its own

⁷ Z życia młodzieży pracującej - mój zwykły dzień letni. R. 17. Nr 35. (1.IX.1939).

⁸ Kubeł zimnej wody dla Dyci z Zamościa. R.14. Nr. 5 (3.II.1939).

character and teaching system. Children attending Jewish school-seemed to be under bigger pressure than others, since parents paid for them to learn the principles of the Hebrew Bible. The education in Cheder⁹ seemed to be more rigid, with little time for leisure and an excessive demand for concentration. Teachers were very strict.

On the other hand, in an intensive study of *Little Review*, Landau-Czajka (2018) verified that the school was the most important part in the lives of the children:

Regardless of the opinion about the school, it seems that it was a much more important element of children's lives than it is today. First, it was a source of knowledge, for some children from religious families did not have one source of secular knowledge. For sure, for most, it was the centre of social life. And for many children it was a place much more friendly than a family home; because the home was cold, dirty and there was no food, or because in the darkness of home it was impossible to study or relax, or parents were not too good, or just bad. (Landau-Czajka, 2018, p. 267, author's translation).

Regardless of the importance the school had for children and adolescents, it was not without issues. One of the biggest concerned school capacity; whether because there were no schools available – especially in small towns – or because the ones that were available did not have enough room to accommodate all students. Adolescents were the ones hit harder by the problem, as schools prioritized younger children. At the beginning of the school year of 1928/1929, the editor of the *Little Review* (possibly, Korczak) wrote a text mentioning the school capacity issue. He sadly addressed the situation of the children who attended primary school but now had to stay home pining for the time they used to go to the school. In this case the author referred to public schools, those that were not paid for. Other schooling options were available, provided the family could afford a private school or a private teacher. It is worth emphasizing that a minority among *Little Review's* writers and readers could afford private education.

This research also unveiled that, in general, children and adolescents attended public school for many years without making much progress, especially in what concerns examination and certification. They spent years in the same activities that would only change if a substitute teacher took the class on.

In the early years of the journal, the importance of good public-school teaching was often highlighted; however, there were also frequent and plentiful reports of excessive roughness from teachers in Cheders. Faced with such scenario, editors of the newspaper gave the children the opportunity to give their opinion on what were the characteristics of a good and a bad teacher. On March 4, 1927, the second page of *Little Review* published a column under the title "Polemics. For Teacher"¹⁰. Here, I present the points of view of three different students – Alek, Mietek and Motek – on their teachers:

A good teacher does not necessarily have to be cordial, he does not have to. The teacher should look like this, so that could spark motivation in

⁹ The Cheder was an elementary school for small boys (3 to 5 year-old). There they learned how to read in Hebrew from The Jewish Bible – Tanakh. The children stayed at school for most of the day. Classes were usually held in the teacher's apartment (Melamed).

¹⁰ Polemika. Do nauczycieli. R. 2. NR. 22 (4.III.1927).

each student. I had a history teacher last year, everyone listened to interesting things and even those who did not like him. They sat quietly, each one talking or reading because every lesson had something new or interesting. It is horrible when the teacher is not interesting, and the lessons are boring. – Alek.

I understand that the teacher from Kalisz should return the book to Mateusz. The teacher, when borrowing a book or a pencil should remember to give it back because sometimes the student is ashamed to ask, especially when he is poor. – Mietek.

The teacher has no right to take the book from the student. First of all, the teacher does not pay attention to the fact that the student does not do the homework. Second, the mother can look into the boy's briefcase and see that he has no book. So, he may be punished unjustly. – Motek. (author's translation).

According to Landau-Czajka (2018), in general, children appreciate a more dynamic teacher, with an assertive attitude. As an example, the author cites the letter of a boy, Pawelek¹¹, that claims he really likes his teacher because she plays in the classroom; and when the students talk too much, she tells them to sit under the table to keep talking (author's translation). Freire (1996) also approaches the subject of the traits of the teacher. He mentions children need joy in educational activities and also emphasizes the significance of a simple gesture from the teacher in the life of a student, which can be a valuable training tool.

Little Review gave the children an opportunity to express their fears and talk about the problems they faced in school. That is precisely what Korczak wanted – to give the children a voice in the fight for their rights. Students, especially those attending the Cheder, complained about the intense hours studying as oppose to the little time for leisure. He collected many reports in which children declared they felt constrained within the school system: "there is a rebbe in our Cheder, who beats the children. Because of this, we provoke him. After the lesson, we escape to the yard" (Skargi I Żale Julek Z Ciepłej, Grandy za Bicie, 1929, p. 2 *apud* Landau-Czajka, 2018, p. 217). On the other hand, while denouncing the repression they faced, they rose to the occasion and solved their own problems with no help from the editors and other readers of the journal.

Clearly, physical punishment was among the problems faced by the children, along with the fear of teachers it instilled in them. It was observed that, although Polish public schools did not charge any official fees, families had to cover some of the expenses, which some could not afford. For that reason, teenagers were deprived from the opportunity to learn. The journal reported this situations, which prompted the editor to developed strategies to raise funds to send students back to school. This shows that the newspaper did not settled for reporting, but sought to solve difficulties children and adolescent faced, improving their life conditions. In the October 1, 1937 edition, titled "A common school day"¹², some teenagers who had completed their primary education reported how they missed attending school, and how difficult it was getting used to their new realities, having

¹¹ Wiadomości Bieżące. Kącik dla małych dzieci, 31.XII.1926, nr.360, *apud* Landau-Czajka, 2018, p. 279.

¹² Zwyczajne dzień szkolny. R.A. Nr 279. (1.X.1937).

to stay home. Nevertheless, most families faced harsh economic conditions, like reported below, under the title "We just do not have money":

"Believe me. I'm not leaving. My mother pleaded at the Chancellery. Please understand... Okay?" "Right," said the officer, "you do not have money and your son wants to study? And as you can see, I need a coat, I need it very much. And I cannot go to the store and say: Please give me a coat. If I can, I will pay. Right, funny? But it is so. Please, you must understand this." Conclusion, we all understand everything, but we do not have money. – R.A. (author's translation).

The financial conditions of the families impacted children's living conditions and their thinking, which can be seen in a letter published in the winter of 1928¹³ about rich children having a new cap every year, and poor ones feeling discriminated at school. These are stories that show different social conditions of children, especially those treated by both Korczak and Freire as oppressed. For Freire (1987), the Pedagogy of the Oppressed makes sense when people come to be aware of where they live and begin a constant struggle to regain their humanity. On *How to love a child*, Korczak (2018) highlights that children are people, and that adults must not forget this – that although they have different experiences, inclinations, and horizons, adults cannot maltreated children.

Shlomo Nadel, one of the orphans who managed to flee Poland before the Jewish orphanage displacement to the ghetto, writes in his book:

Dr. Korczak believed that a sound education did not overlook any minor details and that the rules and customs of the place should be simple and structured for every child. This approach was evident in the strict daily routine of the Korczak's House. At the orphanage, I learned the meaning of the words "order" and "organization" for the first time in my life. Playing and having fun went hand in hand with work, responsibility, and rules. (Lipiner, 2015, p. 10).

Further on, he talks about his routine at the orphanage: "I had other responsibilities too, such as distributing food at meals, collecting dishes and cleaning tables. Sometimes I scrubbed the parquet floor in the bedroom, and the floor monitor would check to see if I had done my work properly" (Lipiner, 2015, p. 10).

Shlomo Nadel was the son of Josef and Gila Nadel, he was born at Warsaw in 1920. His father passed when he was four-years-old, and his mother, unable to care for him, placed Shlomo at the Orphanage in 1927, where he stayed until he was 16 years old. In many passages of the book, Korczak biographer relates how important the education he received at the orphanage was later on his life, helping to mitigate the lack of a father lost so soon. In another passage of the book, Nadel, who lives in Tel Aviv, describes the Korczak's interactions with the children. The author emotionally recalls the relationships of affection created and maintained for the rest of his life:

Once in a while, on a Thursday, when he returned late from the children's journal "Maly Przegląd", he would pop into a pastry shop and buy some Turkish bread with raisins. Then he would quietly slip

¹³ Caps at school. Little Review. Nr. 20. S.8. 20.I.1928.

into our bedroom when we were already in bed, walk around, break off pieces of bread, and leave a piece for each of us. While he was doing this, he signalled to us to eat quietly and not to leave crumbs, so that Stefa would not discover what we had done. He knew, of course, that eating in bed was forbidden, but allowed himself to behave like a child and have some fun. I will never forget that sweet taste of the secret bread and the pleasant feeling of the moment when we chewed it. I felt a powerful closeness and love for Korczak, just like a younger brother feels towards his older sibling. On birthdays, each one of us would find a packet of sweets and cakes waiting at his place in the dining room. Most of the children did not remember their dates of birth because they were so young, and nobody celebrated their birthdays where they came from anyway. But Doctor Korczak was pedantic about checking up the dates in the office records and bought the sweets with his own money at one of the expensive pastry shops in Warsaw. (Lipiner, 2015, p. 23).

To the children's eyes, Korczak himself often behaved like a child, breaking the rules of the orphanage, while Mrs. Stefka was a much stricter educator. Nevertheless, the role played by other educators working alongside Korczak must not be forgotten.

A dialogue between Korczak and Freire

In an overview of Janusz Korczak's work, Gadotti (1998) points out that the educator practiced a daily dialectic, which is the essence of education, albeit often overlooked in favour of the great pedagogical theories.

Korczak condemned academicism, educational theory without practice had no sense if not applied. This close link between theory and practice gives his writings a particular force, the cause of the greatest success of his work [. . .] Reality is always more alive than the theory (Gadotti, 1998, p. 2, author's translation).

While commenting on the translations of *How to Love a Child* and *When I Am Little Again* for the Brazilian audience, Gadotti observes that Korczak's work resembles Paulo Freire's in that he examined reality first to then formulate his pedagogical theories. In *How to love a child*, the author describes the role played by affection in the development of a child through a clinician's perception, taking into consideration social-cultural and educational issues. Similarly to Freire, Korczak worked with the concept of oppressed on *When I Am Little Again*. He showed how children are an oppressed class, overwhelmed by giants who best them in muscles and knowledge. Korczak (1981) saw children this way due to their subaltern live conditions, having more obligations than rights.

With his vast experience with orphans, Korczak intended for young people to appreciate a systematic work and self-government that would benefit their adult life. He wanted to raise conscious young people for a better future. He saw the education of poor children similarly to the way Paulo Freire saw the education of illiterate workers. Their similarities are clear here; these two educators primarily focused on the education of the oppressed.

Lipiner (2015) highlights that Korczak wanted children to learn from a young age their responsibilities, but in a creative and motivating way. Likewise, Freire sought to motivate his adult students, using themes connected to their social reality.

Korczak devised a system of work credits, or merits. We could do anything to the maintenance of the home or help one of our friends to earn merits. A half hour's work was considered a work unit. For every 500 merits we accumulated, we received a picture postcard, similar to the "commemoration" cards we received as merits for waking up early. (Lipiner, 2015, p. 10).

Korczak emphatically defended children's right to be themselves, to live in the present, to be happy. He never intended to make empty promises for future happiness, as Gadotti (1998) points out. Just as Paulo Freire, Janusz Korczak used strategies to raise the interest of his students. They had a similar goal – to give them autonomy and hope. There is a will to integrate theory and practice, often with practice appearing first and theory later. According to Freire:

What we have to do, in fact, is to propose to the people, through certain basic contradictions, their existential, concrete, present situation, as a problem that, in turn, challenges it and thus demands a response, not only in the intellectual level but at the level of action. Never just lecture on it and never give content that has little or nothing to do with aspirations, doubts, hopes, fears. Content should sometimes raise these fears. Fears of the oppressed conscience. (Freire, 1987, p. 49, author's translation).

Therefore, Korczak's *Little Review* was a kind of circle of culture within Paulo Freire's method, where life is revisited and analysed in a critical deepening and consciousness emerges from the lived world. By objectifying the world, by making it literate, the writer and the reader are united with each other and recognize each other, being a part of the circle of culture. In Freire's circle of culture, one learns as he teaches, in reciprocity of consciousness. Instead of a teacher, the educator is a coordinator, whose function is to provide the information requested by participants and to give conditions for the group dynamics. That is exactly what Korczak did as a coordinator and promoter for the *Little Review*.

Conclusion

The examination of the journal's issues featured here reveal that *Little Review* functioned as a social platform from 1926 to 1939, enabling an interactivity and bidirectionality of communication during the World War II, when social networks on the internet were not yet popularized. Especially in the first five years, when Korczak was the editor-in-chief of the *Little Review*. In addition to publishing children's and teenagers' letters, he also responded to them. He took on the role of counsellor for children, especially for the poorest. In general, one can say that, in a period when

the ideas of the New School began to change what education meant, by taking the focus out of the teacher and putting it on the child, Korczak embodied the ideas of the New School very well. He attempted to empower children by showing teachers that children had great ideas and a voice, as well as problems related to adults.

Korczak paid attention to children and adolescents in a way that teachers did not. Possibly, in the early years of the journal, teachers did not encourage children to read it. Perhaps because there children were free to complain about their teachers. The letters also clarified issues of social inequality among children often present at school. Which in turn revealed the discrimination victimizing them at school, visible in the clothes they wore, the way they spent holidays, etc.

The social inequality evident in this journal, written by children for children, is the link that brings the Jewish-Polish educator, Janusz Korczak, and the Brazilian educator, Paulo Freire, close. Like Paulo Freire, Korczak used reading and writing as a weapon against social inequalities. Both had the same strategy, trusting education to change the world. They used the power of writing and interpretation to develop consciousness in people, freeing them from a context of manipulation. Korczak's small proletarians and the illiterate workers of Freire learned by reading and writing to understand the world, to be conscious and autonomous people. Though working in different contexts, in different times, and with different people, both educators had the same purpose – social change through emancipation.

References

BIBLIOTECA NACIONAL DA POLÔNIA. *Polona*. Disponível em: <https://polona.pl/search/?query=maly_przeglad&filters=public:1>. Acesso em: 22 nov. 2019.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GADOTTI, M. Janusz Korczak: precursor dos direitos da criança. In: INTERNATIONAL JANUSZ KORCZAK CONFERENCE, 6., 1998, Israel. *Anais...* Israel: The Janusz Korczak Association, 1998. p. 1-8. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/download/Janusz%20Korczak%20-%20Moacir%20Gadotti.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

KORCZAK, J. *Quando eu voltar a ser criança*. São Paulo: Summus, 1981.

KORCZAK, J. *Król Maciuś Pierwszy*. 3. Wyd. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B., 2012.

KORCZAK, J. *How to love a child and other selected works*. 9th ed. Chicago: Vallentine Mitchell, 2018.

LANDAU-CZAJKA, A. *Wielki „Mały Przegląd”*: Społeczeństwo i życie codzienne w II Rzeczypospolitej w oczach korespondentów „Małego Przeglądu”. Warszawa: Żydowski Instytut Historyczny, 2018.

LIPINER, L. *Taking root: My life as a child of Janusz Korczak: the father of children’s rights: the biography of Shlomo Nadel*. Translated by Ora Baumgarten. Toronto: Office of the Provincial Advocate for Children and Youth, 2015.

NEWERLY, I. *Żywe wiązanie*. Warszawa: Czytelnik, 2001.

OLCZAK-RONIKIER, J. *Korczak: próba biografii*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B., 2011.

POLIN. Museum of the History of Polish Jews. *Temporary exhibition In King Matt’s Poland: The 100th Anniversary of Regaining Independence*. 2018. Available in: <<https://www.polin.pl/en/in-king-matts-poland>>. Access in: 11 July 2019.POLONA.

WITKOWSKA-KRYCH, A. Budowanie od podstaw: „Mały Przegląd” jako nowatorski, systematyczny i wieloletni projekt pedagogiczno-społeczny. *Almanach Muzealny*, Warszawa, n. 8, p. 167-189, 2014.

ŻEBROWSKI, J. Poznawcze i wychowawcze aspekty czasopisma „Mały Przegląd” Janusza Korczaka. *Studia Gdańskie: Wizje i rzeczywistość*, Gdansk, v. 9, p. 22-36, 2012.

Recebido em 28 de agosto de 2019.

Aprovado em 30 de agosto de 2019.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Políticas de inserção profissional na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: uma proposta em movimento

Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento^{I, II}

Maria José Batista Pinto Flores^{III, IV}

Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva^{V, VI}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4128>

Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que analisou as ações propostas pela rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, a partir de 2012, voltadas para a inserção profissional docente. Participaram, como sujeitos, professores ingressantes na rede de ensino, gestoras que atuavam no nível central e diretoras de escolas. A coleta de informações foi realizada por meio de consulta a documentos, entrevistas e questionário. O diálogo teórico se deu, principalmente, com Gatti, Barreto e André, Imbernón e Marcelo Garcia. Analisou-se a institucionalização da Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire, responsável pela implementação dessas ações. Além disso, buscou-se compreender as concepções norteadoras da proposta implementada. Os dados permitiram analisar a organização da instituição, assim como compreender a implementação da proposta. Constatou-se que, na sua curta historicidade, essa institucionalização passou

^I Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: mgcanascimento@gmail.com; <<http://orcid.org/0000-0002-6334-4121>>.

^{II} Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

^{III} Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: mariafloresufrj@gmail.com; <<http://orcid.org/0000-0002-5268-645X>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

^V Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: Yrllaribeiro22@yahoo.com.br; <<https://orcid.org/0000-0003-4762-9343>>.

^{VI} Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, São Paulo, Brasil.

pelo cruzamento de projetos e normatizações que evidenciaram disputas em torno de diferentes perspectivas de formação docente. Os principais achados da pesquisa apontaram que a formação básica oferecida aos docentes, ainda durante o processo seletivo, era a principal ação de formação voltada para os ingressantes e que a proposta de tutoria, apesar de ter sido iniciada, não teve o alcance desejado e foi descontinuada. A pesquisa apontou ainda que o desafio maior era garantir o assentamento de uma política de formação docente mais sistemática e permanente.

Palavras-chave: formação continuada do professor; indução profissional; professores iniciantes; políticas docentes.

Abstract

Professional insertion policies of the municipal educational system of Rio de Janeiro: a proposal on the move

This article presents the results of a research on the propositions of the municipal education system of Rio de Janeiro, as of 2012, targeting the professional insertion of teachers. Those taking part in the research were: as subjects, teachers newly-admitted to the education network; managers operating in the center of the system; and principals. Data collection happened through interviews, questionnaires, and consultation of documents. The theoretical dialogue involved mainly readings of Gatti, Barreto and André, Imbernón, as well as Marcelo Garcia. The institutionalization of the Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire – responsible for implementing said propositions – was analyzed. Moreover, we sought to understand the main concepts behind the implemented proposal. Data allowed an analysis of the management of the institution, as well as it clarified the implementation of its proposal. It was verified that, in the few years it operated, this training institution has faced the overlapping of projects and rules that revealed a disagreement regarding different points of view on teacher training. This research's main findings reveal that the basic training offered to teachers, still within the selection process, was the main training newcomers got; however, although initiated, it lacked the intended outreach and was discontinued. The research also indicates that the biggest challenge was to ensure that a more systematic and permanent teacher-training policy would be established.

Keywords: continuing teacher training; professional insertion; initial teachers; teaching policies.

Resumen

Políticas de inserción profesional en la red municipal de enseñanza de Río de Janeiro: una propuesta en movimiento

Este artículo presenta los resultados de una investigación que analizó las acciones propuestas por la red municipal de enseñanza de Río de Janeiro, a partir de 2012, centradas en la inserción profesional docente. Participaron, como sujetos, profesores que ingresaron a la red de enseñanza, gerentes que actuaban en el nivel central y directoras de escuelas. La recolección de informaciones se realizó mediante consulta de documentos, entrevistas y cuestionarios. El diálogo teórico tuvo lugar, principalmente, con Gatti, Barreto y André, Imbernón y Marcelo Garcia. Se analizó la institucionalización de la Escuela de Formación del Profesor Carioca Paulo Freire, responsable de la implementación de estas acciones. Además, se buscó comprender las concepciones orientadoras de la propuesta implementada. Los datos permitieron analizar la organización de la institución, así como comprender la implementación de la propuesta. Se constató que, en su corta historicidad, esta institucionalización pasó por el cruzamiento de proyectos y normatizaciones que evidenciaron disputas en torno a diferentes perspectivas de la formación docente. Los principales hallazgos de la investigación indicaron que la capacitación básica ofrecida a los profesores, incluso durante el proceso de selección, era la principal acción de capacitación dirigida a los recién llegados y que la propuesta de tutoría, a pesar de haberse iniciado, no tuvo el alcance deseado y fue discontinuada. La investigación también señaló que el mayor desafío era asegurar el establecimiento de una política de educación docente más sistemática y permanente.

Palabras clave: formación continua del profesorado; inducción profesional; profesores principiantes; políticas de enseñanza.

Introdução

Este artigo discute resultados de uma pesquisa que buscou analisar as ações propostas pela rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, a partir de 2012, voltadas para a inserção profissional de professores que iniciavam suas carreiras.¹

Analisa a institucionalização da Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire (EPF) na perspectiva das gestoras que a conduziam no ano de 2015, quando o trabalho de campo foi realizado. Busca, ainda, compreender o processo de implementação e as concepções norteadoras da proposta de formação docente em desenvolvimento.

Partindo do reconhecimento da importância de ações institucionalizadas de apoio e acompanhamento aos professores em início de carreira (Gatti; Barreto; André, 2011) e da constatação da carência de programas sistêmicos

¹ A pesquisa foi desenvolvida de 2014 a 2017 e foi submetida ao Comitê de Ética da Plataforma Brasil sob o número 39310914.4.0000.5582, obtendo parecer favorável datado de 16 de dezembro de 2014.

de integração de professores principiantes (Imbernón, 2006), a pesquisa privilegiou a investigação da experiência do município do Rio de Janeiro na implementação, a partir de 2012, de uma política de formação voltada para os professores que ingressam na rede. Essa proposta, anunciada pela gerência do ensino fundamental, em entrevista que nos foi concedida para pesquisa anterior, incluía a criação da EPF, responsável, a partir de então, pela formação em serviço dos professores e pelo curso “Formação Básica”², bem como pela criação de um sistema de tutoria para o acompanhamento dos ingressantes nas escolas.

Tendo essas ações como foco, o caminho metodológico orientou-se no sentido de conhecer as intenções e os princípios dessas ações, a própria dinâmica de formação implementada, assim como a perspectiva dos sujeitos envolvidos.

Os sujeitos desta pesquisa foram professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, a partir de 2012, que tiveram como uma das etapas do processo seletivo a formação básica oferecida pela EPF. Além dos professores, também participaram da pesquisa as coordenadoras/gerentes da EPF, como articuladoras dessas ações de formação, e algumas diretoras de escolas, que receberam esses professores participantes da investigação.

Do ponto de vista dos recursos metodológicos, a coleta de informações foi realizada por meio de consulta a documentos, entrevistas (individuais e coletivas) e questionário. O primeiro passo foi a consulta aos documentos (leis municipais, decretos, resoluções) norteadores das ações formativas da Secretaria Municipal de Educação (SME), a partir de 2012, buscando as concepções que orientaram essas ações. Para a identificação dos possíveis sujeitos da pesquisa, procedeu-se, também, à consulta aos sítios eletrônicos oficiais da SME e às publicações do Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro que traziam as relações dos professores convocados para a posse, após terem passado pela formação básica.

Para a coleta de informações sobre a percepção dos professores, um questionário foi aplicado. O questionário on-line foi enviado a 84 docentes, de um universo de 325 professores convocados pela SME entre 2012 e 2015, e respondido por 51 deles. Cabe destacar que esses 84 docentes se encontravam em efetivo exercício no momento do trabalho de campo; eles foram localizados por nós e aceitaram participar da investigação.

As entrevistas foram utilizadas com dupla função: exploratória e como meio de complementar os dados obtidos pelo questionário. Ademais, ocorreram em diferentes momentos e foram coletivas. No início do trabalho de campo, foram realizadas com integrantes do nível central do sistema, gestoras da EPF, tendo por finalidade mapear as ações voltadas para a inserção profissional do docente, desenvolvidas desde 2012, bem como compreender as concepções que orientaram essas ações. No segundo momento, após a aplicação do questionário, objetivaram complementar as informações já obtidas e aprofundar pontos levantados por meio dele. Em um terceiro momento, foram realizadas entrevistas com algumas das diretoras que receberam os professores nas escolas e buscaram levantar

² Nome dado, na época em que a pesquisa foi realizada, a um curso que se constitui em uma etapa do concurso para o ingresso na rede, oferecido aos candidatos que foram aprovados na prova escrita.

suas visões acerca destes, do curso de formação básica e da responsabilidade da escola como formadora de docentes.

As entrevistas com as gestoras que atuavam na EPF foram realizadas no espaço dessa instituição e compreenderam um total de quatro informantes: a gerente geral, a gerente de formação continuada, a gerente de formação básica e a sua assistente.

Os cargos de gestão da EPF eram comissionados e estavam ocupados por professoras da rede, indicadas pela secretaria de educação. Todas estavam dispensadas das atividades docentes e se dedicavam com exclusividade à gestão da EPF. A distribuição dos cargos atendia à organização prevista e incluía: uma gerência geral responsável pela coordenação de todas as ações, uma gerência de formação básica e uma gerência de formação continuada.

As entrevistas foram realizadas por meio de adesão voluntária e mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Todas elas foram gravadas em áudio e transcritas posteriormente. Foram tomados os devidos cuidados relacionados à manutenção da fidedignidade dos dados e, para fins de preservação da identidade das gestoras, foram designadas apenas como “gestoras” no decorrer deste texto.

Discutimos algumas concepções que orientaram as ações da SME voltadas para a inserção profissional e o acompanhamento dos professores em início de carreira. Os dados apresentados provêm da análise documental, tendo como fonte os documentos que regulamentam aquelas ações, e das entrevistas realizadas com as quatro gestoras dos programas desenvolvidos no âmbito da EPF. Como o foco deste artigo está centrado na análise das concepções que orientaram o conjunto de ações implementadas pela SME do Rio de Janeiro, não trazemos os dados construídos com base no questionário aplicado aos professores e nas entrevistas realizadas com professores e diretoras de escolas.

O texto se organiza da seguinte forma: inicialmente, trazemos alguns pontos de partida ancorados em estudos que abordam a formação e a inserção profissional, bem como a análise de políticas docentes voltadas para o início da carreira. Em seguida, apresentamos o processo de criação e implementação da EPF com o intuito de compreender o contexto histórico e político no qual foi instituída. Após essa contextualização, discutimos as concepções que vêm orientando as ações formativas da escola, a partir das perspectivas das gestoras dos programas em questão. Finalmente, trazemos algumas considerações que julgamos pertinentes para uma reflexão sobre a formação de professores, o apoio necessário àqueles que iniciam a carreira e as políticas docentes voltadas para a indução profissional.

Formação e inserção profissional de professores como política docente

A formação docente constitui uma dimensão significativa do desenvolvimento profissional. Trata-se de um processo contínuo de produção e apropriação de saberes com vistas à afirmação profissional (Imbernón,

2011; Nóvoa, 1995). Tanto no campo da produção de conhecimento quanto no das políticas educacionais brasileiras, presenciamos, a partir das últimas décadas do século 20, um aumento de atenção direcionada à formação docente.

Na perspectiva das políticas educacionais, esse período foi marcado por um número significativo de reformas curriculares nos cursos de licenciatura, baseadas, sobretudo, nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de docentes da educação básica, instituídas a partir de 2001, bem como pelas lutas que se deram em torno da elevação da exigência de formação e titulação para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Em relação à produção de conhecimento, André (2013) assinala que, a partir dos anos 2000, houve um crescimento significativo nos estudos sobre formação docente e o enfoque se ampliou da formação inicial para preocupações mais direcionadas aos professores, a seus saberes, suas práticas e suas representações. No entanto, a autora chama a atenção para a evidência de poucas pesquisas relacionadas às políticas docentes e ressalta a importância de tomá-las como objeto de estudo (André, 2013).

De acordo com Gatti, Barreto e André (2011), as políticas docentes são aquelas voltadas para os professores e, nesse sentido, é preciso compreendê-las no contexto das políticas educacionais das quais fazem parte, considerando tanto a referência local como o contexto nacional e internacional.

Fanfani (2007, p. 275-276, tradução nossa) aponta um primeiro pressuposto a se considerar em uma política docente:

Toda política docente deve ser integral. Isso quer dizer que deve contemplar intervenções articuladas em pelo menos três dimensões: no recrutamento e na formação inicial e permanente, nas condições de trabalho (divisão do trabalho pedagógico, carreira, contexto institucional de trabalho etc.) e no sistema de estímulos e recompensas materiais e simbólicos.

Nessa perspectiva, entende-se que a formação profissional compreende uma das esferas das políticas docentes. No que tange à formação continuada, foco de nossos estudos, encontram-se na literatura reiteradas críticas sobre as tendências assumidas pelas propostas e práticas regularmente implementadas pelas redes de ensino. Ressalta-se a predominância de concepções formativas compensatórias, pautadas pela noção de que deveriam suprir carências de conhecimentos dos professores. Tal perspectiva se manifesta na própria terminologia utilizada para designar esse momento de formação: “capacitação”, “treinamento”, “aperfeiçoamento” (Ferreira; Santos, 2016).

Estudos como os indicados anteriormente ressaltam a importância de compreender a formação continuada articulada à valorização profissional. Essa perspectiva pressupõe fortalecimento da formação e das condições de trabalho, em concomitância, como força motriz para um desenvolvimento profissional cujo horizonte seja a afirmação e a valorização do ofício docente.

Pensar uma formação comprometida com o desenvolvimento profissional docente implica ressaltar a importância de considerar também as especificidades dos docentes nas diversas fases da carreira. A literatura tem apontado, de forma recorrente, a necessidade de um cuidado especial com os professores iniciantes, dadas as dificuldades que enfrentam no momento da inserção profissional. Estudos (André, 2013; Vaillant, 2013; Garcia, 2008) também demonstram que a falta de apoio nessa fase da carreira pode acarretar o abandono da atividade docente ou a reprodução de práticas educativas tradicionais.

Com base em um trabalho que identificou e analisou políticas docentes no Brasil, implementadas por secretarias estaduais e municipais de educação, Gatti, Barreto e André (2011) ressaltam a escassez de experiências de formação voltadas para o acompanhamento e o apoio aos professores que iniciam na profissão, ou seja, para a inserção profissional.

As autoras destacaram apenas três municípios (Jundiá-SP, Sobral-CE e Campo Grande-MS) que desenvolviam projetos de formação continuada bem articulados voltados para professores iniciantes. Segundo as autoras, são projetos "com propósitos claros, atividades variadas, coerentes com objetivos, metodologia própria, indicação dos resultados esperados e montagem de uma sistemática de avaliação" (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 197).

Além dessas iniciativas, as autoras destacaram três estados da Federação (Ceará-CE, São Paulo-SP e Espírito Santo-ES) que implementaram um processo formativo como uma das etapas do concurso para o ingresso na rede, com vistas a uma preparação prévia para a atuação profissional.

Verifica-se, nessas iniciativas, uma diversidade de ações em torno da formação continuada e da indução profissional, que convergem para as recomendações advindas de estudos internacionais, como o de Vaillant (2013). Baseando-se em revisão de literatura e em intercâmbios realizados no âmbito da América Latina, a autora reitera:

Para que a formação não fique em mera retórica e incida efetivamente nas práticas docentes e nos aprendizados dos estudantes nas escolas, haveria que impulsionar uma série de políticas, entre as quais: o acordo a respeito dos critérios básicos a serem cumpridos durante a etapa de formação, a determinação de requisitos para titulação, os mecanismos de recrutamento, a seleção de formadores e os programas de inserção na docência (Vaillant, 2013, p. 53, tradução nossa).

Vemos nas considerações de Vaillant (2013), assim como nas análises sobre os programas de formação continuada e indução profissional feitas por Gatti, Barreto e André (2011), uma tendência a considerar os desafios da condição docente na atualidade e a reivindicar que investimentos formativos sejam articulados à valorização da profissão.

O cenário trazido por esses estudos mostra a relevância do apoio e do acompanhamento dos docentes que iniciam na profissão, o que vem sendo apontado reiteradas vezes pela literatura especializada nos últimos 30 ou 40 anos.

No bojo dos estudos que se articulam em torno da formação e do trabalho docente, a inserção profissional tem emergido como uma questão importante a ser considerada nas análises relacionadas ao desenvolvimento profissional, principalmente mediante a persistência de deserção na carreira docente nos primeiros anos de exercício profissional. Segundo Nóvoa (2007, p. 14), podemos julgar o nível de profissionalidade de uma profissão exatamente pela maneira como ela cuida dos mais jovens. Para o autor, com frequência o magistério trata mal os jovens professores, negando-lhes “qualquer tipo de apoio”, e acrescenta:

Se não formos capazes de construir formas de integração mais harmoniosas, mais coerentes desses professores, nós vamos justamente acentuar nesses primeiros anos de profissão dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista dos professores (Nóvoa, 2007, p. 14).

Trata-se de uma situação presente em diferentes países, tanto latino-americanos como europeus e norte-americanos. Diversos estudos (Vaillant, 2013; Garcia, 2008) têm chamado a atenção para esse pouco apoio aos professores iniciantes e ressaltado a importância de institucionalização de ações de acompanhamento e formação dos docentes na fase inicial da carreira.

Tal cenário nos mobilizou a estudar a experiência da SME-RJ com a implementação, desde 2012, de um conjunto de ações voltadas para a inserção profissional.

A Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire em suas origens

A EPF foi criada pelo Decreto nº 35.602, de 9 de maio de 2012. Segundo o que está publicado em seu sítio eletrônico, é um espaço de produção de saberes e práticas pedagógicas para subsidiar o planejamento e a implementação da política de formação do professor carioca (Rio de Janeiro, [s.d.], 2016).

Do ponto de vista de sua localização, a EPF está instalada em um complexo que abriga também a Escola Municipal Rivadávia Corrêa, no centro da cidade do Rio de Janeiro.

No que se refere à sua estrutura organizacional, a escola é assim formada:

Gerência de Formação Básica, que promove ações formativas para professores ingressantes na Rede Pública Municipal de Ensino, como uma etapa do processo seletivo para o ingresso na rede; Gerência de Formação Continuada, que promove ações para os professores em exercício, nas modalidades presencial, semipresencial e à distância; e Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira, que dispõe de importante acervo sobre a história da Educação Pública na Cidade do Rio de Janeiro, possibilitando a produção de estudos e pesquisas que ampliam o processo de formação

dos professores da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro, [s.d.] 2016).

Embora a escola tenha sido criada em 2012, a origem do Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro – Anísio Teixeira (Crep – AT), que a integra, remete às políticas que buscaram reestruturar o sistema educacional a partir dos anos 1980, em um contexto de redemocratização do País, após 21 anos da ditadura instituída pelo Golpe Civil-Militar de 1964.

Assim, desde o início dos anos 1990, a questão da criação de um centro de memória da educação da cidade do Rio de Janeiro esteve em questão. Segundo Barreto (2014, p. 36), em 1989 foi apresentado ao departamento de cultura da SME uma iniciativa intitulada “Projeto de levantamento de fontes históricas da educação municipal”, que preconizava o levantamento parcial dos acervos existentes nas escolas da rede municipal e que deu origem ao Centro de Memória (CM), criado em 1992. A autora assinala que o período de 1989 a 1992 pode ser compreendido como a “primeira fase do Centro que, de uma estrutura de grupo de trabalho, passa ao *status* de um Centro de Memória, com todo o peso e a responsabilidade que uma instituição desse porte precisaria ter.” (Barreto, 2014, p. 37).

A partir daí e até 1996, o CM viveu o que a autora chama de uma fase de retraimento, que pode ser relacionada a alguns fatores, tais como a mudança de governo, a falta de estrutura para o Centro, que funcionava em uma pequena sala da SME, e a falta de consenso sobre a quem caberiam as responsabilidades a ele atribuídas (Barreto, 2014).

Em 1997, a equipe que atuava no CM apresentou uma proposta mais ampla, que incluía a troca do nome de Centro de Memória para Centro de Referência e a indicação da Escola Rivadávia Corrêa como local para sua instalação. Dentre as razões apontadas para essa escolha, está a relevância histórica dessa instituição, a segunda escola profissional feminina do Distrito Federal, que teve sua pedra fundamental lançada, em 1874, por Dom Pedro II.

Nos anos que se seguem, dá-se um longo processo de implantação do Crep e a sua instalação na Escola Municipal Rivadávia Corrêa. A inauguração ocorreu em 2002 e, desde então, até 2008, o Crep teve por função a guarda e o levantamento da memória da educação do município do Rio de Janeiro (Barreto, 2014).

Finalmente, em julho de 2012, a SME inaugurou, no mesmo espaço, a EPF, voltada para a formação de professores municipais. Ficaram também sob sua responsabilidade as ações do Crep, agora Crep – AT, como se pode verificar no Decreto nº 35.602, de 9 de maio de 2012:

Art. 1º Fica criada, na estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação, a Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire – E/EPF.

§ 1º O Centro de Referência da Educação Pública da Cidade do Rio de Janeiro passa a integrar a estrutura organizacional da Escola de Formação do Professor Carioca Paulo Freire – E/EPF.

Apesar da importância desse centro de referência para compreendermos o contexto de criação da EPF, essa instância não se constituiu como objeto da pesquisa que realizamos. Nosso foco foram as ações de formação básica e continuada voltadas para os professores e a criação de um sistema de tutoria destinado aos iniciantes na carreira.

A escola teve como primeira gestora a professora Sônia Mercadante e sua inauguração se deu no âmbito do governo de Eduardo Paes³. Referindo-se à inauguração da escola, a então Secretária de Educação, Claudia Costin, assinalou: "o centro de formação tem por objetivo valorizar e capacitar os professores do município do Rio de Janeiro, possibilitando uma formação sólida e continuada nas diversas áreas do conhecimento, atendendo assim as necessidades dos alunos da Rede"⁴.

No que se refere à estrutura organizacional interna, a EPF possui uma equipe gestora composta por uma gerente geral e sua assistente e uma gerente e uma assistente para cada uma de suas três gerências (a de formação básica, a de formação continuada e a do Crep – AT), conforme o que se lê no referido decreto, que cria esses cargos e define suas competências. Em visita realizada pela equipe de pesquisadores, pudemos constatar que essa estrutura organizacional estava vigente em 2015, quando da realização das entrevistas.

O decreto que cria a EPF enumera as competências de cada uma dessas gerências. De acordo com esse documento, é de competência da gerência de formação básica:

Definir conteúdo e critérios de aprovação no curso de Formação Básica para ingresso no quadro do magistério; gerenciar, executar e monitorar o curso de formação básica, pré-requisito para o ingresso no quadro do magistério; certificar os professores considerados aptos a ingressar na Rede Pública Municipal de Ensino (Rio de Janeiro, 2012, p. 4).

Assim, fica determinado que a essa gerência cabe, fundamentalmente, planejar e executar um curso a ser oferecido aos candidatos ao magistério da rede municipal de ensino – etapa que integra, a partir de então, o processo seletivo para esse sistema.

No que se refere à gerência de educação continuada, o documento define que é de sua competência:

Gerenciar, executar e monitorar programas, projetos e ações de formação continuada dos professores da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro; promover o desenvolvimento de processos de formação, por meio da pesquisa, divulgação e avaliação, disseminando as boas práticas de gestão e interação pedagógica; implementar a aplicação de tecnologias facilitadoras do processo de formação dos professores; realizar estudos e pesquisas que subsidiem o processo de formação continuada dos professores (RJ, DO, 10/05/2012, p. 4).

Assim, de acordo com o que é estabelecido, todas as ações formativas oferecidas pela SME aos professores, após o seu ingresso no sistema, passam a ser de responsabilidade dessa gerência.

Ainda de acordo com o referido documento, à gerência geral da escola cabe:

³ Eduardo Paes se elegeu como prefeito da cidade Rio de Janeiro pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) pela primeira vez para o mandato de 2009 a 2012 e foi reeleito pelo mesmo partido para o mandato de 2013 a 2016. Portanto, a EPF foi criada no último ano do seu primeiro mandato.

⁴ Texto disponível em <http://www.rioeduca.net/blog.php?tag=sme>.

Definir, em conjunto com a Subsecretaria de Ensino, a Política de Formação do Professor da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro; dimensionar as necessidades de desenvolvimento e capacitação dos professores; planejar e supervisionar o curso de Formação Básica, etapa do processo de seleção dos professores candidatos a ingressarem na Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro; planejar e implementar a Política de Formação do Professor, contemplando ações de formação continuada para os professores em exercício, nas modalidades presencial, semipresencial e a distância; avaliar o processo de Formação do Professor; estabelecer parcerias com organismos nacionais e internacionais de referência em Educação; propor parcerias com agentes financiadores para captação de recursos financeiros na área de formação do professor; aplicar a legislação referente à concessão de licença para estudos (Rio de Janeiro, 2012, p. 4).

Considerando, como Flôr (2007), que a formação continuada de professores vem ganhando diferentes designações, de acordo com o caráter político que a embasa, é possível identificar, no discurso oficial da SME, termos importados de uma lógica empresarial, o que aponta para uma determinada concepção de educação. A esse respeito, Barreto (2014, p. 46) salienta:

A política curricular do governo Eduardo Paes surge num cenário nacional e internacional de globalização econômica, cultural e política, marcado pela universalização de modelos de reformas dos sistemas educacionais, denominados por Hypólito (2008) por estandardizações globais.

As expressões “gerência”, “competência” e “capacitação”, encontradas tanto no discurso da secretária de educação quanto no Decreto nº 35.602/2012, constituem evidências de uma transposição da lógica do mercado para o campo da educação.

Uma perspectiva de formação de professores em movimento

Ao triangular os depoimentos das gestoras entrevistadas com a análise da institucionalização da EPF, via documentos e estudos, evidenciou-se os entremeios do processo de implementação de uma política de formação docente e as perspectivas que acenam nesse contexto.

Conforme visto anteriormente, a EPF se configura como espaço de definição de uma política de formação do professor da rede municipal, em conjunto com a subsecretaria de ensino. Portanto, tem um sentido de polo difusor e dinamizador do processo de formação e não se restringe apenas a um espaço físico de abrigo das ações de formação.

Trata-se de um espaço que propõe conceber um tipo de formação de professores cujas características são marcadas tanto pelo contexto institucional mais amplo quanto pelas pessoas que atuam na gestão desse processo. As marcas iniciais da instalação dessa escola evidenciam traços economicistas na produção dessa política de formação, seja por uma organização administrativa com clara racionalidade gerencial, seja pela força de parcerias com instituições privadas na condução de programas e projetos.

Em termos de estrutura e operacionalização previstas formalmente, pode-se compreender que a institucionalização desse espaço é significativa na constituição de uma política docente na rede municipal do Rio de Janeiro.

Esse processo se faz no contexto de uma mudança importante na carreira docente, no âmbito dessa rede de ensino, que passa a admitir os docentes para uma jornada de trabalho de 40 horas semanais. Essa condição os coloca em situação de ocupação em tempo integral na rede e ressignifica as condições de trabalho, rompendo com a existência de jornada dupla e até tripla em escolas de redes de ensino distintas, situação comum para muitos docentes da educação básica brasileira. Além disso, tal proposta atende às orientações nacionais, como exposto na Resolução CNE/CEB nº 02/2009, que fixa as diretrizes nacionais para os planos de carreira dos profissionais do magistério, propondo, em seu artigo 4º, uma jornada, preferencialmente em tempo integral, de no máximo 40 horas semanais.

De acordo com os relatos, a implementação de uma formação básica, com característica seletiva, ou seja, como uma etapa do concurso de acesso à rede, assim como a previsão de uma política de formação continuada estão articuladas às mudanças na carreira docente. Evidenciam a emergência de uma política docente e uma preocupação em qualificar o processo de recrutamento dos professores, o que está de acordo com análises que apontam a relevância de se estabelecer diretrizes consistentes nos concursos públicos para docentes (Gatti; Barreto; André, 2011).

No entanto, o contato com a equipe de gestão foi demarcado por um discurso de transição entre o projeto inicial da EPF e a busca de afirmação de uma proposta de formação, numa perspectiva diferenciada daquela que marcou o início de suas atividades. Os contornos dessa proposta são explicitados nos depoimentos, sempre ancorados numa demarcação de que estão vivendo um momento "híbrido" e "transitório", caracterizado por um processo de "mexidas", "ampliação", "alinhavo" de uma proposta de formação docente.

Nesse sentido, vemos nos depoimentos das gerentes da EPF um esforço para organizar uma política de formação continuada dos docentes:

Na verdade, o desafio hoje, primeiro, é criar uma política de formação continuada em serviço, e o segundo, eu acho que além de você alinhar e criar uma política é você criar um sistema de formação. Então, nós hoje estamos trazendo para a escola... diversos tipos de formação. (...) O nível intermediário que seriam as coordenadorias, e hoje nós temos onze coordenadorias que se organizam em todo território da cidade do Rio de Janeiro, e a gente tem a própria escola como *locus* de formação que é um grande desafio nosso de retornar essa conversa e essa discussão a partir da formação do coordenador pedagógico como grande formador desses professores na escola. (Gestora).

Podemos perceber que há uma intenção de direcionar a política de formação continuada de maneira descentralizada e focalizada na escola, tendo como principal interlocutor o coordenador pedagógico.

Verifica-se, nessa perspectiva, a busca de uma articulação entre finalidades e abordagens para a proposta formativa dos professores, o que

acena para a superação de uma das fragilidades apontadas por Gatti, Barreto e André (2011) na investigação realizada: a ausência de uma articulação clara e coerente nos projetos de formação desenvolvidos pelas secretarias de educação.

Contudo, as intencionalidades anunciadas pela gerente estavam situadas em um contexto peculiar de gestão, pois todo o processo de produção dessa política estava assentado em um curto tempo de existência da própria EPF (apenas três anos) e já com uma ruptura em sua coordenação, visto que a gerência em atuação na data da entrevista (2015) estava no cargo há apenas um ano e meio. Somava-se a essa condição a possibilidade de encerramento do governo vigente na prefeitura no ano de 2016, devido às eleições municipais, situação que provocava dúvidas e inseguranças sobre o projeto a ser alçado e os alcances de resultados no curto tempo de governo restante.

Explicitamente, a afirmação de um momento de transição é evidenciada nas recomposições e mudanças de algumas ações que estavam planejadas e até mesmo sendo promovidas pela escola. Entre elas, estava uma reformulação, ainda em estruturação, do curso de formação básica.

De acordo com Silva (2015), o curso de formação básica, em 2013, tinha uma proposta curricular que incluía quatro áreas temáticas: mídias e novas tecnologias, oficinas temáticas e materiais pedagógicos, orientação curricular e oficinas Aula Nota 10, baseadas no livro *Aula Nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência*, de Doug Lemov. A carga horária total era de 80 horas, compreendendo duas semanas, de 8h às 17h. O participante recebia uma bolsa-auxílio no valor de 50% do vencimento inicial do professor para custeio de despesas com a participação obrigatória no curso (Rio de Janeiro. SMA, 2012).

Segundo as gerentes entrevistadas, a primeira mudança seria a redução da carga horária de 80 para 16 horas, restando outras 64 horas para serem cursadas após a posse. O curso, que tinha a duração de dez dias, passou a durar dois dias, o que impôs a redução da bolsa-auxílio de 50% para 10% do vencimento inicial de um professor da rede, e a redução do conteúdo abordado, que passava a ter como principal foco a organização e o funcionamento do sistema. Tais mudanças foram anunciadas a partir da avaliação das ações por parte da equipe gestora e a percepção da necessidade de outro formato para o curso. Contudo, como o curso de formação básica estava previsto na legislação que normatizava o concurso ainda vigente, as mudanças somente poderiam ser aplicadas aos novos concursos públicos. Essa mudança se efetivou na última edição ocorrida em 2016.

A formação básica assumia um caráter seletivo, trabalhando com os aspirantes a professores da rede municipal e apontando os aptos e não aptos à prova prática, com base na frequência de, no mínimo, 90% do curso. O formato inicial, no âmbito de um processo seletivo, pôde ser visto como um desperdício de recursos públicos, dado que nem todos os que participaram ingressaram no sistema – essa percepção foi explicitada inclusive por algumas professoras e diretoras entrevistadas. No novo formato, com parte da formação após a posse, o curso buscava enfrentar parcialmente esse

problema e se constituir como uma ação voltada, de fato, para a inserção profissional. É o que anunciaram duas das gestoras entrevistadas:

E acredito muito nisso, nessa formação inicial, pós, o momento da posse. "Eu tomei posse, eu preciso me fortalecer um pouco mais antes de entrar e ao entrar na sala de aula eu tenho a minha formação continuada".

A gente está num modelo híbrido, porque lá no plano de cargos e salários diz que a etapa 3 do concurso é o curso da escola de formação. A gente queria transportar esse curso para a primeira semana dele depois da posse... A gente acha que isso tinha que compor parte do estágio probatório dele... Aí a conversa e a formação ganham uma outra dimensão potencializada e depois, a gente dilui essa questão ao longo de três anos, com acompanhamento.

As inquietudes e os apontamentos sobre as possibilidades de mudanças no curso de formação básica mostravam, por um lado, uma questão econômica, e, por outro, uma readequação na concepção inicial. Ao mudar seu caráter de mecanismo de seleção para incidir sobre a formação do professor já inserido na rede municipal, esse dispositivo ganharia outras finalidades e passaria a ser uma formação voltada para a qualificação do processo de inserção dos professores, ou seja, uma ação voltada à indução profissional.

No entanto, segundo essas gestoras, uma formação para os professores iniciantes, nessa perspectiva, constituía um projeto ainda em definição, que enfrentava desafios, organizacionais e políticos, em seu processo de implementação.

Uma segunda mudança em andamento se referia ao sistema de tutoria, que fora criado para o acompanhamento dos ingressantes, pelo prazo de um ano, no âmbito das escolas, e estava regulamentado pela Resolução SME nº 1.196, de 2 de agosto de 2012.

Embora regulamentado e implantado, o sistema de tutoria enfrentava dificuldades de diversas ordens e também passava por mudanças em sua proposta. As gestoras expuseram os seguintes enfrentamentos no que se refere a essa ação:

Tem instituída a tutoria de professores novos (...) professor que tem até três anos, ele tem direito a receber um professor tutor. Qual é a função desse professor tutor? Ajudá-lo nas questões de como se constitui professor, nas demandas emergentes... Bom, isso na concepção de como foi idealizado. Existem aí discussões, por exemplo, como eu, que penso que isso tem muito a ver com o coordenador pedagógico, o diretor da escola e o próprio grupo de professores.

... você precisa ter um professor que tem uma carga horária que ele possa se dedicar... ele pode estar tutorando de quatro a seis... Se você contar que você tem mais de mil professores novos... Você acha dentro da rede, quem tenha a carga horária disponível para fazer isso: no máximo, vinte professores. E aí quando você pensa que, tudo bem, que ele quer... Mas ele pode? Ele é o cara que pode dar alguma contribuição teórica, metodológica para aquele professor? Aí você faz uma seleção... Aí você trabalha com 14. Aí 14, atendendo quatro a seis professores,

você já multiplicou e chegou na sua conclusão de que o atingimento não é o que o programa propõe.

De acordo com as gestoras, os tutores na proposta original eram professores da rede que podiam acompanhar o professor iniciante, independentemente de atuar na mesma escola, bastando terem disponibilidade de carga horária, mínimo de dez anos de regência de turma e terem passado por um processo de seleção. No entanto, as dificuldades enfrentadas, como se pode observar, abarcavam desde questões de infraestrutura até divergências quanto às concepções acerca da proposta. Os depoimentos das gestoras apontavam para a percepção de que seria mais viável trabalhar esse acompanhamento a partir da equipe da própria escola em que o professor estivesse inserido, o que apontava mais uma vez para um movimento de reformulação da proposta.

Além dessa insuficiência na capacidade de atendimento, as gestoras também ressaltaram a necessidade de aprimoramento em relação à proposta de atuação do tutor, pois precisariam criar processos de acompanhamento desse trabalho, no sentido de qualificar a mediação, o acolhimento e o acompanhamento do professor ingressante. No entanto, a viabilidade da proposta parecia ser mínima em sua capacidade de alcançar a população de professores iniciantes, no contexto de uma rede cuja abrangência, em termos de instituições escolares, professores e alunos atendidos, coloca-a como uma das maiores na América Latina.⁵ Essa característica foi bastante ressaltada pelas gestoras, que expressavam preocupação e desejo de dar conta de uma perspectiva de formação condizente com o porte da rede.

No âmbito da formação continuada, posterior à inserção profissional, os depoimentos também apontaram mudanças. Foram relatadas ações voltadas para a regulação de auxílios para a formação em nível de mestrado e doutorado, outras para organização e execução de cursos e palestras destinados a determinados grupos de docentes e para o monitoramento e a mediação de projetos apresentados e desenvolvidos por parceiros. Algumas dessas parcerias eram desenvolvidas com empresas privadas, outras com instituições culturais, como o Museu de Arte do Rio, e outras ainda com programas do Governo Federal, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). O que se constatou foi que os projetos desenvolvidos em parceria com as empresas eram projetos pontuais, focalizados e de pouco alcance em termos de população atendida. Por outro lado, o Pnaic, mais contínuo, foi considerado pelos professores que participaram da pesquisa como o mais efetivo no que se refere à contribuição para a prática docente cotidiana.

Além dessas ações de formação continuada, a equipe da EPF desenvolvia, em 2015, o projeto “Escola em Foco”, que abarcava 400 escolas da rede. Nele, a equipe da escola realizava um monitoramento do trabalho pedagógico, considerado como uma gestão colaborativa dos processos educativos, junto às equipes escolares, com o fito de garantir práticas pedagógicas exitosas e reduzir o abandono e a reprovação escolar (Rio de Janeiro, 2015, p. 42). As escolas atendidas eram selecionadas em função

⁵ São 1.463 unidades escolares de ensino fundamental e educação infantil, 40.324 professores e 654.454 alunos atendidos (Rio de Janeiro. SME, 2015).

dos resultados negativos nas avaliações externas e cada uma recebia um professor da rede que passava a atuar como mediador no processo de acompanhamento da gestão da escola.

As descrições das funções atribuídas ao professor mediador nesse projeto indicavam que se tratava de mais um programa de gestão e monitoramento de dados e de estabelecimento de planos de ação. Nessa perspectiva, a formação continuada se constituía mais como um recurso para o alcance de melhores resultados do que como uma proposta com finalidades educativas mais amplas, capaz de articular dimensões da prática pedagógica com o fortalecimento da profissionalidade docente e dos projetos político-pedagógicos das escolas, numa perspectiva crítica e democrática.

Entretanto, os relatos das gestoras apontavam também um momento híbrido. As gestoras reconheciam que a criação da EPF foi um marco importante para o estabelecimento de uma política de formação continuada no âmbito da rede, mas buscavam, nesse momento, uma afirmação no sentido de estabelecer um projeto que deslocasse as escolas de um lugar meramente subsidiário das ações de formação para uma perspectiva mais ativa de concepção e gestão de processos formativos.

Os esforços e as expectativas estavam voltados para um projeto que seria lançado, possivelmente ainda em 2015, cujo foco seria a formação dos coordenadores pedagógicos, uma vez que viam neles a possibilidade de pensar uma formação a partir das próprias escolas.

A proposta de um projeto com foco nos coordenadores pedagógicos das escolas acenava para uma perspectiva que reconhecia a escola como espaço privilegiado para a promoção da formação continuada dos professores, na linha do que escreveu Nóvoa (1992, p. 17): “falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos de escola”, ou seja, é considerar a escola como referência e os professores como protagonistas na constituição desse processo. No entanto, essa escolha, por si só, não é suficiente para romper com uma concepção de formação pautada em orientações economicistas, que racionalizam os processos de formação, transformando os docentes em meros consumidores de conhecimentos difundidos por agentes externos às suas práticas.

Evidenciava-se, em 2015, um movimento na direção de uma formação mais contextualizada, com ajuda mútua entre formandos e uma ligação forte com a situação de trabalho (Nascimento, 1996), o que poderia favorecer a articulação entre a promoção de aprendizagens dos alunos e o fortalecimento da profissionalidade docente e do projeto pedagógico da escola.

Essas reflexões evidenciam a dimensão político-pedagógica que uma proposta de formação continuada de professores pode assumir no contexto educativo. Na experiência analisada, ressaltamos a grande complexidade a ser considerada em sua consolidação, tanto pelo tamanho de rede de ensino como pelas disputas políticas em torno das concepções que orientam as propostas, sobretudo quando estão ligadas a governos que podem não se manter no poder.

Considerações finais

O estudo do percurso de institucionalização da EPF possibilita entender um movimento em torno da instalação de uma política de formação docente oficializada no âmbito da rede municipal do Rio de Janeiro e acena para a complexa trama que perpassa esse processo.

Na sua curta historicidade, as marcas de institucionalização passam pelo cruzamento de projetos e normatizações que evidenciam disputas em torno de perspectivas que buscam tomar forma no terreno da política docente no contexto carioca.

Ao percorrer e analisar os entremeios da implementação da escola como espaço de formação docente dessa rede, considera-se que há um esforço para alargar e avançar em relação ao projeto inicial. Esse movimento ocorre em torno de uma afirmação da proposta como uma política propriamente dita, que possa alçar um projeto e viabilizá-lo, considerando as especificidades da rede de ensino.

O desafio maior é garantir o assentamento desse espaço, não apenas na política docente, mas na política educacional do município. Conforme aponta Gatti (2011), é relevante a constituição das propostas de formação no campo da política docente, compreendida dentro do escopo de uma política de Estado a ser dimensionada para além de programas e projetos fugazes, assim como de tendências dicotômicas ou binárias.

Nessa perspectiva, uma fragilidade manifesta é a rotatividade observada na gestão dos projetos e a personificação desse processo, uma vez que se trata de um projeto que seria de longo prazo, mas que está sob a coordenação de gestores que trabalham com a periodicidade de um governo, delimitado pelo tempo das eleições municipais.

Uma participação maior da sociedade e, principalmente, dos docentes e de suas representações sindicais na implementação de uma política de inserção profissional e de legitimação da EPF poderia ser uma possibilidade de ruptura com a implementação centrada nas pessoas, propiciando, assim, a ampliação da dimensão pública da política docente e educacional.

Nesse sentido, o próprio esforço de criar novas perspectivas de abordagens da formação continuada, em termos de concepções e metodologias, seria favorecido. Mesmo considerando as escolas como lugares de formação e os seus coordenadores pedagógicos como mediadores, tal como acenavam, resta ainda estabelecer como serão tratadas as interações e as articulações entre saberes docentes individuais e coletivos, as especificidades dos projetos político-pedagógicos das escolas e o apoio institucional para a consolidação desse processo.

Se há certo consenso sobre a necessidade de promover a formação continuada dos professores, vemos nas cenas descritas, a partir da curta experiência da EPF, que as finalidades atribuídas a essa formação podem ser muito distintas e reger formas de tratamento da docência nem sempre adequadas ao fortalecimento profissional em suas diversas dimensões.

Assim, as análises desenvolvidas ao longo deste artigo permitem considerar que a formação continuada deve se constituir como um direito

dos docentes, implicando a necessidade de institucionalização de condições objetivas para essa formação, assim como a oferta de formação condizente com os pressupostos políticos e pedagógicos defendidos pelo coletivo de professores ao qual se destina a formação.

Referências

- ANDRÉ, M. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. *Educação em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 35-49, dez. 2013.
- BARRETO, S. *Centro de Referência de Educação Pública do Município do Rio de Janeiro – CREP: uma análise do Prêmio Anísio Teixeira (2001 – 2008)*. 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 maio 2009. Seção 1, p. 41-42.
- FANFANI, E. T. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.
- FERREIRA J, SANTOS J. Modelos de formação continuada de professores: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 23, n. 3, set./dez. 2016.
- FLÔR, D. C. *Formação continuada de professores na escola: qual o lugar da infância?* 2016. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Santa Catarina, 2016.
- GATTI, B.; BARRETO, E.; ANDRÉ, M. *Políticas docente no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco, 2011.
- GARCIA, C M. Políticas de inserción a la docencia. In: GARCIA, C. M. (Coord.) *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro, 2008.

IMBERNÓN, F. La profesión docente desde el punto de vista internacional: que dicen los informes? *Revista de Educación*, Madrid, n. 340, p. 41-49, mayo/ago. 2006.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, M. G. C. A. *A escola como espaço de formação continuada de professores: análise de uma experiência*. 1996. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio de Janeiro, 1996.

NÓVOA, A. *Notas sobre formação (contínua) de professores*. [S.l.: s.n.], 1992. Mimeografado.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NOVOA, A. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. 2007. Palestra proferida no SINPRO. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em 03 jan. 2016.

RIO DE JANEIRO (Município). *Escola Paulo Freire [Quem somos]*. Rio de Janeiro, [s. d.]. Disponível em: <<http://epf.rioeduca.net/sobrenos.html>>. Acesso em: 03 jan. 2016.

RIO DE JANEIRO (Município). Decreto nº 35602, de 9 de maio de 2012. Altera a estrutura organizacional da Secretaria Municipal de Educação - SME. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 37, p. 3-4, 10 maio 2012.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Administração (SMA). *Edital SMA nº 159, de 16 de outubro de 2012*. Regulamenta o concurso público para provimento de cargo de professor I – Língua Portuguesa, do quadro permanente de pessoal do município do Rio de Janeiro, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Rio de Janeiro, 16 de outubro de 2012. Disponível em: <https://arquivos.qconcursos.com/regulamento/arquivo/19933/prefeitura_de_rio_de_janeiro_rj_2012_professor_lingua_portuguesa-edital.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2019.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação (SME). Resolução SME nº 1.196, de 2 de agosto de 2012. Regulamenta o Sistema de Tutoria direcionado aos profissionais docentes. *Diário Oficial do Rio de Janeiro*, 8 ago. 2012. Disponível em: <http://smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/42705Res%20SME%201196_2012.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2019.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação (SME). *Educação em números*. [s.d.] Disponível em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>>. Acesso em: fev. 2015.

SILVA, C. M. *Estratégias de formação para o trabalho docente no município do Rio de Janeiro: o papel da Escola de Formação Professor Paulo Freire*. 2015. Monografia (Graduação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

VAILLANT, D. Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. In: POGGI, M. (coord.). *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: IIPE UNESCO, 2013.

Recebido em 11 de setembro de 2018.
Aprovado em 9 de agosto de 2019.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense

Hector Renan da Silveira Calixto^{I, II}
Amelia Escotto do Amaral Ribeiro^{III, IV}
Alexandre do Amaral Ribeiro^{V, VI}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4021>

Resumo

A Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 determinam o ensino de língua portuguesa escrita para surdos, o que é corroborado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Essas determinações impactam a formação docente e o fazer pedagógico nos anos iniciais, especialmente em contextos bilíngues e em espaços geograficamente identificados como periferias urbanas. Este artigo, de caráter original, discute como professores que atuam em salas de aula inclusivas e bilíngues percebem os desafios decorrentes do ensino de língua portuguesa escrita para surdos. Com base em princípios da pesquisa-ação, analisaram-se narrativas de professores dos anos iniciais da educação bilíngue de surdos da Baixada Fluminense. Buscou-se, nessas narrativas coletadas em um curso de extensão sobre

^I Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Santarém, Pará, Brasil. *E-mail*: <hectorscalixto@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-4227-6625>>.

^{II} Mestre em Educação, Cultura e Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

^{III} Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <febf.gelcs@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-6218-4173>>.

^{IV} Doutora em Educação Pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

^V Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <alexandreriibeiro@nipples.pro.br> <http://orcid.org/0000-0003-3714-1176>

^{VI} Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, São Paulo, Brasil.

ensino de português escrito como segunda língua, mapear concepções e expectativas dos professores em relação à aprendizagem de português escrito por surdos. Os resultados permitem, na concepção dos professores, apontar questões como: a essencialidade do entendimento da aprendizagem do português escrito por alunos surdos, na perspectiva da interculturalidade, como forma de ampliar horizontes culturais e de relacionamento com os outros; a necessidade de espaços de compartilhamento de saberes e fazeres docentes; o resgate de conhecimentos que permitam pensar pedagogicamente sobre saberes e fazeres; e o destaque do planejamento e de proposição de atividades que atendam às especificidades do ensino de português escrito como segunda língua para surdos (PL2S).

Palavras-chave: ensino da língua portuguesa; ensino de segunda língua; surdez.

Abstract

The teaching of written Portuguese in deaf bilingual education: issues based on the narratives of teachers from Baixada Fluminense

Both the Law 10.436/2002 and the Decree 5.626/2005 enforce the teaching of written Portuguese for deaf people, which is reinforced by the National Plan for Education (or Plano Nacional da Educação, in Portuguese) for 2014 – 2024. These legal ordinances affect teacher education and their pedagogical practices within primary school, especially in bilingual contexts and in the geographical areas called urban peripheries. This original article discusses how teachers who work in inclusive and bilingual classrooms perceive the challenges rose by the teaching of written Portuguese for deaf. The narratives of primary teachers of deaf bilingual education at Baixada Fluminense are analyzed with basis on the action-research principles. Within these narratives gathered at an extension course on the teaching of written Portuguese for the deaf, the aim was to identify teachers' conceptions and expectations in relation to deaf students' learning of written Portuguese. According to the teachers' conceptions, the results point towards issues such as: the essentiality in understanding the learning of written Portuguese by the deaf, in an intercultural perspective, as a way of broadening cultural and interpersonal relationship horizon; the need for spaces to share theoretical and practical knowledge; the recovery of knowledge that lead to a pedagogical thinking; and the highlight to the planning and proposition of activities that satisfy the specificities of the teaching of written Portuguese as a second language (PL2S) for the deaf.

Keywords: deafness; Portuguese language instruction; second language instruction.

Resumen

Enseñanza del portugués escrito en la educación bilingüe de sordos: cuestiones a partir de las narrativas de profesores de la Baixada Fluminense

Tanto la Ley 10.436/2002 como el Decreto 5.626/2005 determinan la enseñanza del portugués escrito para personas sordas, lo que se ve reforzado por el Plan Nacional de Educación 2014-2024 (Plano Nacional de Educação – PNE). Estas ordenanzas afectan la formación de los profesores y sus prácticas pedagógicas durante los años iniciales, especialmente en contextos bilingües y en espacios geográficamente identificados como periferias urbanas. Este artículo, de carácter original, discute cómo los profesores que trabajan en aulas inclusivas y bilingües perciben los desafíos planteados por la enseñanza del portugués escrito para sordos. Basado en los principios de la investigación – acción, se analizaron las narrativas de los profesores de los años iniciales de la educación bilingüe de sordos de la Baixada Fluminense. El objetivo del análisis de estas narrativas, obtenidas de un curso de extensión sobre enseñanza del portugués escrito para sordos, fue identificar las concepciones y expectativas de los profesores en relación con el aprendizaje de portugués escrito por estudiantes sordos. Los resultados permiten señalar temas como la esencialidad del aprendizaje del portugués escrito por alumnos sordos, en una perspectiva intercultural, como forma de ampliar el horizonte de las relaciones culturales e interpersonales, la necesidad de espacios de intercambio de conocimientos teóricos y prácticos sobre la enseñanza, la recuperación del conocimiento que conduce a un pensamiento pedagógico y, como punto culminante, la planificación y propuesta de actividades que satisfacen las especificidades de la enseñanza del portugués escrito como segunda lengua para sordos (PL2S).

Palabras clave: enseñanza de la lengua portuguesa; enseñanza de segunda lengua; sordera.

Palavras iniciais

O ensino de português como segunda língua (PL2) se apresenta como um desafio para a educação de surdos no Brasil. Em uma perspectiva inclusiva da sociedade, várias ações, tanto da sociedade civil quanto das políticas públicas educacionais, têm sido estabelecidas com o objetivo de promover formas mais amplas de inserção do sujeito surdo na sociedade. Dentre essas ações, destacam-se, neste texto, aquelas relacionadas à Língua Brasileira de Sinais (Libras) e à modalidade escrita da língua portuguesa (Brasil, 2002). O ensino de português escrito como segunda língua para surdos (PL2S) é regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005, que recomenda que este seja pautado “[...] em uma perspectiva dialógica, funcional e

instrumental [...]” (Brasil, 2005). O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 também pretende garantir aos alunos surdos o acesso à educação bilíngue, considerando a Libras como primeira língua e a modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua (Brasil, 2014).

Visto que a ideia de inclusão e a necessidade de cumprimento de legislação específica sobre essa matéria são demandas recentes, as ações que delas decorrem desestabilizam atitudes e práticas desenvolvidas nas diferentes instituições da sociedade. Talvez a escola seja a instituição que sofre maior impacto dessas recentes demandas sociais, pois tanto o professor e sua prática quanto os demais atores da escola precisam se adequar ao contexto inclusivo.

No que se refere à inclusão de surdos no contexto escolar, dada a dimensão bilíngue, a equação entre a Libras e o PL2S se constitui um desafio impactante. Diante desse cenário, visando a futuras proposições de estratégias pedagógicas, considera-se relevante investigar as concepções de professores a respeito do ensino de PL2S nos anos iniciais da escolarização. Os resultados parciais, apresentados neste texto, decorrem da análise de narrativas de professores participantes de um curso de extensão cujo foco era discutir e construir instrumentos para a prática docente, voltada para o ensino de português para surdos.

O ensino de língua portuguesa escrita para surdos

Para tratar do ensino de PL2S, apontam-se aqui alguns pressupostos necessários para compreensão do assunto. Primeiramente, é preciso reconhecer que nem todos os brasileiros têm o português como língua materna. Tanto indígenas como brasileiros surdos, a depender da maneira como experimentaram o processo de aquisição da linguagem, podem ter o português como segunda língua. Além deles, os estrangeiros, em diferentes situações sociolinguísticas, podem aprender ou adquirir o português como língua estrangeira ou segunda língua. As fronteiras entre essas concepções são pouco delimitadas e as propostas metodológicas para o trabalho com cada uma dessas perspectivas podem se aproximar ou se distanciar significativamente (Osório, 2006).

No caso dos sujeitos surdos, considerando os princípios inclusivos, a modalidade do português como segunda língua a ser ensinada nas escolas é a escrita. Ainda que o aprendizado de uma língua passe pelo desenvolvimento de, pelo menos, quatro habilidades linguísticas básicas (ouvir, falar, ler e escrever), na educação de surdos, são priorizadas as relativas a ler e a escrever. Neste trabalho, a despeito da complementaridade entre a leitura e a escrita, será dada ênfase às questões da habilidade de escrever, identificáveis nas narrativas docentes.

A escrita, considerada como uma das habilidades linguísticas a ser desenvolvida no ensino de uma língua, deve ser vista como uma atividade complexa, uma vez que “[...] além de ela atrelar-se a fatores de ordem linguística, cognitiva e social, sua prática é feita, normalmente, em um

contexto marcado por conflitos políticos e pedagógicos” (Mesquita, 2013, p. 1). Além disso, é preciso compreender que a escrita não é algo que surge “natural” ou espontaneamente, é necessário aprendê-la. Para a atividade de escrita é preciso levar em consideração “aspectos particulares ligados à adequação a finalidades, destinatários, contexto social em que se encontram quem escreve e quem lerá o texto” (Barbeiro, 2005, p. 30).

Cabe assinalar que qualquer usuário competente de uma língua leva em consideração, em sua produção discursiva, aspectos contextuais. Não basta conhecer a gramática de uma língua, é preciso dominar o seu funcionamento e usos, estando sempre atento a padrões discursivo-interacionais. Essas demandas não são diferentes para os surdos que, além de conhecimento lexical e gramatical do português escrito, precisam entender seus usos e nuances culturais.

É acertado, no contexto da educação bilíngue, ratificar não somente o perfil bilíngue do aprendiz surdo, que comumente tem a Libras como sua primeira língua e o português escrito como a segunda língua, mas entender também que tal traço não pode ser dissociado de seu aspecto cultural. Dessa forma, admite-se o surdo como bilíngue e bicultural.

Quadros (1997) salienta que é garantido às crianças surdas a condição bilíngue por terem acesso à Libras e à língua oficial do país, uma perspectiva que está em consonância com outros estudos (Quadros; Cruz, 2011; Fernandes, 2011; Góes, 2012; Skliar, 1999; Skliar; Massone; Veinberg, 1995) que afirmam que “[...] respeitar a pessoa surda e sua condição sociolinguística implica considerar seu desenvolvimento pleno como ser bicultural a fim de que possa dar-se em um processo psicolinguístico normal” (Skliar; Massone; Veinberg, 1995, p. 16).

Não obstante, não se deve simplificar tal visão, esquecendo-se de que surdos são sujeitos plenos e múltiplos em suas manifestações identitárias e culturais. Não há um tipo único de surdo e, portanto, diferentes situações linguísticas estão implicadas nos processos de ensino-aprendizagem desses sujeitos. Surdos oralizados, por exemplo, nem sempre dominam a língua de sinais, podendo haver aqueles que até mesmo a rejeitam, o que se constitui em um direito que lhes cabe. Nem sempre, portanto, é tão óbvio dizer que a Libras é a primeira língua dos surdos. Crenças e atitudes relativas a políticas afirmativas também podem fazer com que surdos, apesar de reconhecidos como bilíngues, tenham resistência a aprender português em quaisquer modalidades.

Dessa forma, não é difícil reconhecer a multiplicidade linguística e identitária da comunidade de surdos e da comunidade de ouvintes. Essa diversidade linguística e identitária influencia necessariamente as formas de relacionamento interpessoal, de entendimento sobre o mundo e sobre as culturas que cercam o próprio aprendiz surdo e exigem dele o desenvolvimento de uma competência intercultural, sem a qual torna-se mais difícil o domínio de uma segunda língua. Assim, em contexto de aprendizagem, é possível falar sobre interculturalidade na área da surdez (Behares, 1993; Bueno, 1998; Machado, 2009; Ribeiro, 2013).

No que concerne ao ensino da escrita, Mesquita (2013) aponta para dois elementos importantes: a necessidade de mobilizar conhecimentos e habilidades em relação à escrita e à leitura; e as dificuldades provocadas por um contexto artificial de aprendizagem da escrita. A aprendizagem da escrita requer o desenvolvimento não apenas da habilidade de reconhecer e utilizar o código, mas também da resolução de problemas linguísticos e culturais. Afinal, é preciso decidir sobre o que se pretende dizer, para quem se pretende dizer, a forma como se deve dizer e qual a finalidade de dizer. Não é um processo simples, muito menos reduzido a uma única forma. É essencial entender que a produção escrita é uma atividade processual.

Reconhecendo-se a complexidade do processo de produção de textos, destacam-se as contribuições de Osório (2006), que identifica três principais fases para a produção de textos: planejamento, que antecede a produção e é quando o aprendiz formula seus esquemas, escritos ou não; redação, que precisa obedecer às exigências de coerência, coesão e ao contexto a que se destina; e revisão, em que é exigida a consciência metalinguística do aluno e realizada a avaliação e a reformulação do texto. Entender a dinâmica desse processo contribui para a proposição de sequências didáticas significativas para o ensino de PL2S.

A revisão pode ser o processo que mais favorece o aprendiz de segunda língua, uma vez que é por meio dela que se pode rever e analisar mais criticamente os elementos que constituem o texto e os seus usos. Santos (1994) argumenta que, na revisão, são requeridas do aluno estratégias diferentes para a produção do conhecimento da língua, assim como para a transformação desse mesmo conhecimento (Osório, 2006). Isso pode ser relevante aos aprendizes de língua portuguesa como segunda língua, pois facilita ao aluno refletir sobre o texto e ter controle sobre o que está produzindo.

A propósito das estratégias que podem facilitar a aprendizagem de PL2S, a área ainda carece de estudos mais aprofundados e práticos a respeito. Dentre os que se pretendem a tal empreitada, um dos primeiros materiais disponibilizados aos professores da rede pública de ensino brasileira foi a obra *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*, (Salles *et al.*, 2004a, 2004b), organizada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Essa produção tinha como objetivo possibilitar o acesso “a materiais que tratam do ensino da língua portuguesa a usuários de Libras” (Salles *et al.*, 2004a, p. 10) por meio de “um trabalho inédito, muito bem fundamentado e com possibilidades de viabilizar oficinas, laboratórios de produção de material por parte dos professores, relacionando, de fato, teoria e prática” (Salles *et al.*, 2004a, p. 10).

É relevante considerar que para o ensino de PL2S, os textos escolhidos não podem ser selecionados apenas para transmissão de informações lexicais e estruturais da língua, mas que estejam também de acordo com o

contexto e com os aspectos pragmáticos, sociolinguísticos e culturais do português. Esses textos precisam ser autênticos, conter temas relacionados à experiência dos aprendizes e estar associados a imagens (Salles *et al.*, 2004a).

É importante que a atividade para aprendizagem da escrita tenha como objetivo um leitor/escritor verdadeiro e que proporcione contato com contextos reais, de acordo com os aspectos socioculturais dos alunos. Não é mais possível considerar a língua como uma entidade estática, é necessário apresentá-la inserida em diversas situações comunicacionais, permitindo ao aluno usar o que ele aprende em diferentes situações fora da sala de aula (Salles *et al.*, 2004a).

A esse respeito há de se revisitar, brevemente, o conceito de leitura. A concepção de que é apenas a decodificação de signos ou a compreensão de textos impressos não comporta mais o que a sociedade contemporânea oferece como “texto”. Extrapola-se, então, essa perspectiva e compreende-se que a leitura é um processo de interpretação que um sujeito faz do seu universo sócio-histórico-cultural, no qual o sistema linguístico tem um papel fundamental, mas não exclusivo (Salles *et al.*, 2004b).

O ensino da escrita e da leitura se apresenta como uma atividade que envolve não somente a produção de enunciados, mas também a experiência de vida dos sujeitos (Garcez, 2001). Trata-se de elemento necessário para que a leitura cumpra as suas funções, sejam elas de entretenimento, informação, instrução, comunicação etc. Para uma leitura eficaz, é preciso, entre outras coisas: seleção e hierarquização de ideias; associação com informações anteriores; antecipação de informações; elaboração de hipóteses; focalização da atenção; avaliação do processo; e reorientação dos próprios procedimentos mentais (Garcez, 2001).

Desenvolver a habilidade de leitura é fator relevante para o aprendizado da escrita, uma atividade está inter-relacionada a outra e podem ser desenvolvidas a partir de trabalho com o texto. Considera-se aqui texto não apenas como uma composição linguística maior do que a frase, ou combinação de frases, mas sim com base na perspectiva de Koch (2000, p. 25) de que o texto se constitui no momento em que “parceiros de uma atividade comunicativa global, diante de uma manifestação linguística, [...] são capazes de construir, para ela, determinado sentido”.

Assim, o uso do texto no ensino de PL2S pode ser eficiente, pois proporciona: aquisição de novos conhecimentos; desenvolvimento do raciocínio; desenvolvimento da argumentação; experiência lúdica; promoção de prazer estético; e aquisição e consolidação da escrita. O texto também é fundamental nas e para as práticas sociais (Salles *et al.*, 2004b).

É preciso considerar a relação entre a Libras, provável primeira língua do aluno surdo, e a língua portuguesa, conforme apresentado na Figura 1.

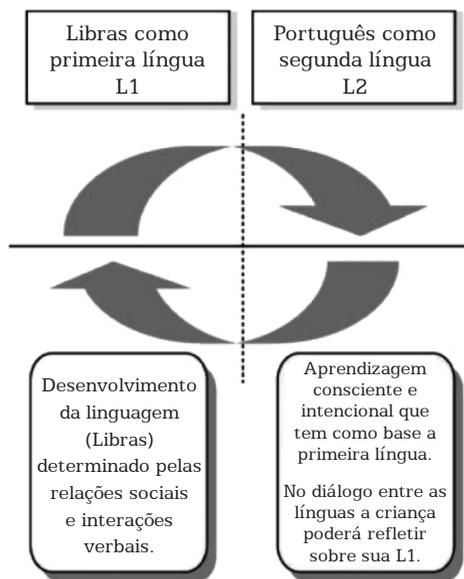


Figura 1 – Relação entre a Libras e a língua portuguesa da educação de surdos

Fonte: Lodi (2013, p. 174).

Lodi (2013) organiza o esquema acima a partir do que considera como uma situação “ideal”, em que o sujeito surdo está constituído de linguagem por meio da Libras como primeira língua e já estabelece uma relação de segunda língua com a língua portuguesa.

Considerar a relação entre a Libras e a língua portuguesa, juntamente com a perspectiva de trabalho com textos e com os sentidos que emergem dele (Koch, 2000), faz pensar que o processo de aprendizagem da escrita precisa priorizar elementos que fazem sentido para os alunos surdos. Com isso, é possível levar os alunos a terem motivação para estabelecer uma relação da leitura e da escrita com a linguagem. “Nessa relação, poderão aprender a se relacionar com o(s) outro(s) por meio de novos modos de discurso e, portanto, construir uma nova inserção cultural” (Lodi, 2013, p. 175). Para que a aprendizagem nessa perspectiva tenha sucesso, é necessário mudar a visão das práticas de ensino de língua como código para práticas de ensino de língua como atividade discursiva.

O ensino de PL2S, em contexto intercultural, pode ser observado como uma efetivação da possibilidade de construção de uma educação bilíngue e de um sujeito efetivamente bilíngue, usuário de Libras e PL2. Lodi (2004) chama atenção para esse fato, quando aponta que é possibilitado ao aluno uma tomada de consciência sobre novas perspectivas sociais, ampliando as formas de ver o mundo e de ter experiências culturais.

Com o aprendizado da escrita, há a possibilidade de acesso às experiências culturais presentes na língua portuguesa, além de proporcionar uma interação com os sujeitos usuários dessa língua. Pode-se ampliar com isso, para além do domínio do código, uma apropriação de outras formas de se relacionar com o mundo e com os sujeitos. O ensino de PL2S, nesse

sentido, pode ser compreendido como um veículo de letramento dos sujeitos surdos que necessitam entender distintas demandas sociais (Fernandes, 2007).

Sobre a produção de textos de alunos surdos, tendo em vista a condição de segunda língua, é comum encontrar marcas de sua primeira língua (Libras) no texto produzido em português. Essa característica ocorre em função de que as diferentes línguas (Libras e língua portuguesa) apresentam soluções gramaticais diferentes para o que se pretende dizer e pelo distanciamento entre as modalidades oral e visuoespacial das línguas em questão. Por isso, Formagio e Lacerda (2016) apontam para a importância do trabalho com o ensino da língua portuguesa para surdos de forma contextualizada e contínua, pois os textos produzidos pelos alunos tendem a se modificar, aproximando-se cada vez mais em forma, conteúdo e função da segunda língua.

Por esse motivo, o professor precisa compreender que mesmo que o aluno surdo faça a transferência de elementos da primeira língua (Libras) para a segunda língua (língua portuguesa), é seu papel favorecer a aprendizagem da língua portuguesa, considerando critérios adequados à análise de produção escrita em segunda língua. Para que essa reflexão seja possível, é necessário que o docente tenha, durante seu processo de formação inicial e continuada, possibilidades de contato com essa temática, o que pode acontecer por meio do oferecimento de cursos de formação continuada.

No Brasil, professores que atuam no ensino de PL2S, no contexto da educação básica e das séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), em sua grande maioria, não possuem formação específica. Essa formação “ainda representa um anseio por parte dos pesquisadores que vêm dedicando seus estudos à língua portuguesa sob a perspectiva de seu ensino com segunda língua” (Gimenez; Furtoso, 2002, p. 42).

No que se refere à formação, os profissionais que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) são, em sua maioria, formados em cursos de Pedagogia. Os cursos de Letras, de modo geral, não abordam essa questão (Gimenez, 1999). Logo, esses profissionais não têm formação específica na área da linguagem. A esses professores, é provável que não tenha sido oportunizada a reflexão sobre o ensino de PL2S.

Ainda a esse respeito, tais docentes não encontram livros didáticos que contemplem metodologias de ensino da língua portuguesa como língua não materna. A maioria dos livros didáticos ainda é pensada para o ensino do português como língua materna. Dessa forma, são escassos os materiais e recursos de apoio, sobretudo em forma de material didático para a atuação do professor no ensino de PL2S, no contexto da educação de surdos.

Algumas tentativas de auxiliar na superação desses desafios são realizadas. Entre elas estão três publicações do Ministério da Educação: *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica* – volumes 1 e 2 (Salles *et al.*, 2004a, 2004b); e *Ideias para ensinar português para alunos surdos* (Quadros; Schmiedt, 2006). Essas publicações apresentam orientações não muito detalhadas e com foco maior no aspecto

teórico. Não há indicações de estratégias didáticas e orientações que possam nortear o trabalho didático pedagógico do professor.

Dentre os estudos que tratam da formação e da atuação do docente para o ensino de português escrito como segunda língua, identifica-se o do desenvolvimento de um processo de (auto)formação, assumindo a prática cotidiana como espaço e objeto de pesquisa (Gimenez, 1999). A (auto) formação representa:

[...] um processo permanente de desenvolvimento docente que se reflete diretamente na maneira de como o professor constrói a sua realidade profissional, transformando a si mesmo, no bojo das atividades concretizadas na cotidianidade da prática pedagógica. Para tanto, se faz necessária uma postura docente reflexiva, com vista ao questionamento dos limites e possibilidades da profissão professor, o que aponta para uma análise mais aprofundada das funções docentes e das situações de aprendizagem profissional. (Teixeira; Silva; Lima, 2010, p. 6).

É baseado nessa perspectiva que os docentes que atuam com ensino de PL2S têm possibilidades de refletir sobre a sua prática e, a partir dessa reflexão, transformá-la.

Ratifica-se que o ensino de PL2S se apresenta para os professores como um desafio, pessoal e profissional, que suscita uma série de questões. Apresentar algumas dessas questões constitui-se o objetivo principal a partir do qual este texto se organiza.

Questões que envolvem o ensino de português escrito para surdos na perspectiva de professores

Apresentam-se neste item resultados parciais de uma pesquisa-ação (Barbier, 2002) realizada com docentes que atuam com o ensino de PL2S no contexto da Baixada Fluminense. O universo se constitui por um conjunto de 16 professoras participantes do curso de extensão “Português escrito, letramento e surdez”, promovido em 2017.

Ao longo do curso, com encontros quinzenais de março a outubro de 2017, as narrativas das docentes foram registradas. A análise e a sistematização dessas narrativas, especialmente as relacionadas ao ensino de PL2S, permitiu identificar algumas questões relevantes. Essas questões se organizam em torno dos seguintes eixos: a essencialidade de um entendimento do PL2S a partir de uma perspectiva intercultural; a necessidade de espaços para discussão e compartilhamento de saberes e fazeres docentes; a retomada de conhecimentos que possibilitem o (re) pensar pedagógico desses saberes e fazeres; e o destaque à necessidade de organização didática que atenda às especificidades do ensino de PL2S.

Como primeira questão, destaca-se a essencialidade do PL2S ser entendido a partir da perspectiva da interculturalidade. Aponta-se para um trecho de narrativa da Professora 2:

Tem que haver essa interação, tem que haver esse diálogo das culturas que são diferentes [...]. Eu tenho uma concepção de que se não interagir

com o surdo também pela língua portuguesa escrita ele fica alienado, vira um robô [...]. Essa questão do ensino da leitura e da escrita, tem como propósito o ler e o escrever, e eu entendo que esse processo é constante e vivo, e que a interação vai para além do ler e escrever (Professora 2).

O relato da Professora 2 faz perceber a necessidade de um ensino que apresente o PL2S a partir da perspectiva intercultural, em que a interação e o diálogo com as culturas diferentes sejam necessários para que o aluno não fique "alienado". O ensino dessa língua na modalidade escrita proporciona aos alunos surdos o contato constante com a cultura que a permeia. Não constitui apenas uma ferramenta para habilitar simplesmente a leitura e a escrita, mas possibilita uma maior participação social.

Um outro eixo depreendido das narrativas das professoras aponta para a necessidade de espaços, onde seja possível o compartilhamento de saberes e fazeres docentes voltados para o ensino de PL2S. A esse respeito, a Professora 4 e a Professora 8 apontam para essa necessidade, quando relatam:

Sinto muita falta de conteúdo nas formações. Por que sempre que participo de cursos, e as vezes de palestras, que são muitas, não há muito conteúdo e nem lugar pra discussão. Muitos desses cursos e palestras também não têm conteúdo que possamos usar. Eu faço muitos cursos, e meu marido sempre pergunta: por que você faz tanto curso? E eu respondo que fico procurando aquele que vai me acrescentar e me dar condições de melhoria para minha prática em sala de aula (Professora 4).

Eu busco sempre um lugar, curso, palestra, para me ajudar a saber como agir. Eu quero saber como fazer. Hoje essa é a minha principal questão sobre o ensino da língua portuguesa para surdos. Quero saber como fazer para ensinar [...]. A maioria dos cursos que eu vou sempre é a mesma coisa: o surdo é diferente, o surdo precisa de um ensino diferenciado. Mas não tem um conteúdo teórico que me ajude a repensar a minha prática em sala de aula [...]. Eu sei que é importante isso, mas fica sempre na mesmice (Professora 8).

Nota-se na narrativa da Professora 4 e da Professora 8 a necessidade de um espaço para discussão e reflexão a respeito dos saberes para efetivar o ensino de língua portuguesa para surdos e para que a reflexão sobre esses fazeres proporcione uma melhora desse ensino. A busca é constante por esse espaço, sendo relatado ainda pela Professora 4 que são poucos os espaços que apresentam um conteúdo satisfatório para ela. A Professora 8 destaca que nos cursos em que participa as discussões se resumem à especificidade do ensino para sujeitos surdos, mas não há aprofundamento teórico que auxilie o docente a sustentar a sua prática em sala de aula. Esse dado permite perceber que as professoras desejam um maior aprofundamento teórico que respalde a mudança em suas práticas.

É apontado pela Professora 8 a necessidade do contato e da discussão sobre as teorias do ensino de forma mais abrangente e aprofundada. Embora se reconheça a importância das reflexões acerca da educação de surdos,

pautada em estruturas político-ideológicas, as professoras reivindicam, para além dessas discussões, aprofundamento em aspectos voltados para a sistematização de conhecimentos que lhes permitam uma prática mais coerente e significativa.

Outras questões que são destacadas são: a retomada dos conhecimentos que permitem às docentes o pensar pedagógico sobre seus saberes e fazeres; e o destaque dado ao planejamento e à proposição de atividades que atendam às especificidades do ensino de PL2S. A esse respeito, ressalta-se o trecho da narrativa da Professora 5 e da Professora 6:

O curso tem mostrado isso para nós [...] você vai trabalhando, e busca melhorias para a sua prática [...], mas há situações que não se discutem na escola. O professor, por exemplo, não tem um dia oficial para poder estudar, se capacitar, pensar a sua prática [...], e o professor fica em uma busca solitária, mas não tem nada sistematizado para que ele tenha um caminho a seguir [...]. O curso me mostra que para eu traçar os meus objetivos são necessários alguns passos antes, que nem sempre chegam a estar presentes na prática cotidiana. Nós estamos aqui, agora, fazendo o que deveríamos fazer no dia a dia. Mas acho que falta isso, parar um tempo para pensar nas questões, dedicar um tempo maior ao planejamento das atividades (Professora 5).

É importante ter sistematizado o que o aluno precisa aprender, para se ter controle do ensino [...] isso é primordial para o planejamento [...]. Foi apontado aqui no curso isso e eu percebi essa necessidade, de até mesmo o próprio aluno também ter controle do seu aprendizado [...]. Eu tenho dificuldade ainda de pensar uma situação que vai desencadear as atividades, mas eu reflito melhor agora sobre o meu cotidiano em sala de aula, até mesmo nos objetivos que eu quero que os alunos atinjam (Professora 6).

É apresentada na fala da Professora 5 e da Professora 6 a necessidade de resgatar os conhecimentos que norteiam o pensar pedagógico do ensino de PL2S. Observa-se que, como relatado pela Professora 5, algumas vezes o cotidiano do professor parece não permitir a reflexão sobre a sua prática docente, e com isso os saberes adquiridos durante a sua formação são deixados de lado.

Ressalta-se também a necessidade do planejamento criterioso desse ensino. É preciso, para atingir as metas traçadas no ensino do PL2S, considerar os objetivos a serem alcançados e ter atenção cuidadosa aos objetivos e ao desenvolvimento das atividades.

Assim, destaca-se que essas questões apresentadas por professores que atuam com o ensino de PL2S no primeiro seguimento do ensino fundamental (1º ao 5º ano), no contexto da Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, podem apontar para a necessidade da (auto)formação, inicial e continuada, desses profissionais.

Em relação ao que os docentes indicam como questões, no estudo sobre organização didática da aprendizagem, é relatado como desafio do cotidiano o planejamento do ensino de PL2S. Esse desafio coloca, para o professor, um duplo conflito: a sua habilidade de organizar experiências de aprendizagem do PL2S e o aluno surdo. Esse desafio pode ser entendido,

no contexto dessas professoras, como principal dificuldade atual para a melhoria desse ensino.

Considerações finais

Conforme apresentado, a questão da essencialidade do ensino de PL2S ainda parece não resolvida para os docentes que atuam em salas inclusivas, nos anos iniciais da escolarização. Mesmo essa essencialidade sendo reconhecida nos discursos das professoras, as narrativas apresentam imprecisão em termos de como será realizado o ensino da língua portuguesa escrita para surdos se o aluno não tem acesso constante à língua e possui um vocabulário limitado.

Considerando que a maioria dos professores relata que os currículos da formação inicial nem sempre contemplam conhecimentos sobre o campo da surdez e a aprendizagem dos surdos, é preciso buscar nas ações de (auto) formação um equilíbrio entre os discursos políticos e ideológicos presentes nas formações, cursos, palestras e narrativas docentes, e o aprofundamento da sistematização de conhecimentos teóricos mais consistentes para a efetivação de um ensino mais significativo.

Refletir sobre o que revelam as narrativas de professores em termos das questões que os inquietam constitui um (re)começo para repensar os conhecimentos necessários para o ensino de PL2S. Na verdade, dar vez e voz aos docentes permite propor novos formatos e possibilidades para a formação inicial e continuada de professores que pretendem atuar, e os que já atuam, na educação de surdos.

Referências

- BARBEIRO, L. F. Ensino da escrita e comunidade de aprendizagem. In: CARVALO, J. A. B. et al. (Org.). *A escrita na escola, hoje: problemas e desafios*. Braga: Universidade do Minho, 2005. p. 27-48.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BEHARES, L. E. Novas correntes da educação do surdo: dos enfoques clínicos aos culturais. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, v. 4, p. 20-52, 1993.
- BUENO, J. G. S. Surdez, linguagem e cultura. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, p. 41-56, set. 1998.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Edição extra.

CARVALHO, J. A. B. Investigação em didáctica da escrita: algumas questões para reflexão. In: CARVALHO, J. A. B. et al. (Org.). *A escrita na escola, hoje: problemas e desafios*. Braga: Universidade do Minho, 2005. p. 71-81.

FERNANDES, S. *Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações*. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2007.

FERNANDES, S. *Educação de surdos*. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

FORMAGIO, C. L. S.; LACERDA, C. B. F. Práticas pedagógicas do ensino de português como segunda língua para alunos surdos no ensino fundamental. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; MARTINS, V. R. O. (Org). *Escola e diferença: caminhos para a educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 169-241.

FREITAS, M. M. *Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa para alunos surdos*. Curitiba: Appris, 2014.

GARCEZ, L. H. C. *Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GIMENEZ, T. N. Reflective teaching and teacher education: contributions from teacher thinking. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 2, n. 2, p. 129-143, 1999.

GIMENEZ, T. N.; FURTOSO, V. B. Formação de professores de português para falantes de outras línguas: alguns apontamentos iniciais. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Org.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora UnB, 2002. p. 41-56.

GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

LODI, A. C. B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. 2004. 263 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?: introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 165-183.

MACHADO, P. C. A perspectiva da educação intercultural para a abordagem bilíngue: a surdez em questão. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 208-218, jan./jun. 2009.

MESQUITA, E. M. C. O ensino da escrita: diferentes contextos, diferentes métodos? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 3., 2013, Uberlândia. *Anais do SILEL*. Uberlândia: UFU, 2013. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_697.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2018.

OSÓRIO, P. Abordagem metodológica para o ensino da escrita em contexto de português língua não materna. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v. 10, n. 1/2, 2006. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo12.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

RIBEIRO, A. A. A língua que me basta: português e Libras em contexto intercultural. In: MEYER, R. M. B.; ALBUQUERQUE, A. (Org.). *Português para estrangeiros: questões interculturais*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2013. p. 35-58.

SALLES, H. M. M. L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2004a. v. 1.

SALLES, H. M. M. L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2004b. v. 2.

SANTOS, A. A escrita no ensino secundário. In: FONSECA, I. (Org.).
Pedagogia da escrita: perspectivas. Porto: Porto Editora, 1994. p. 21-34.

SILVA, I. R. Perspectiva de educação intercultural bilíngue para surdos.
Estudos Linguísticos e Literários, Salvador, n. 50, p. 120-144, jul./dez.
2014.

SKLIAR, C. *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre:
Mediação, 1999.

SKLIAR, C.; MASSONE, M. I.; VEINBERG, S. El acceso de los niños
sordos al bilingüismo y al biculturalismo. *Infancia y Aprendizaje*, [S.l.], v.
2, n. 69, p. 85-100, 1995.

TEIXEIRA, F. S.; SILVA, M. J. A.; LIMA, M. G. *O desenvolvimento
docente na perspectiva da (auto)formação profissional*. 2010.
Disponível em: <[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/
VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_09_2010.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_09_2010.pdf)>. Acesso em: 3 fev. 2017.

Recebido em 4 de julho de 2018.

Aprovado em 26 de julho de 2019.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Inserção na docência da Academia Militar das Agulhas Negras: a perspectiva dos professores

Anderson Magno de Almeida^{I, II}

Neusa Banhara Ambrosetti^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4209>

Resumo

Este artigo teve como objetivo analisar os desafios de atuação docente, no contexto do ensino superior militar, na perspectiva dos professores da Academia Militar das Agulhas Negras (Aman). O referencial teórico apoia-se nas contribuições de autores que vêm discutindo o processo de inserção de profissionais e o seu desenvolvimento na carreira docente em instituições civis de ensino. Foi realizada pesquisa qualitativa, a partir da aplicação de um questionário (com questões discursivas e objetivas de múltipla escolha) e análise documental. A pesquisa contou com a participação de 47 docentes de um total de 95. O questionário foi respondido por meio eletrônico, sendo garantido o anonimato dos participantes. A análise dos dados demonstrou que 55% dos docentes que compunham a amostra foram graduados na própria instituição, portanto, vinham do ensino superior militar, enquanto 45% foram graduados em instituições civis. Os resultados demonstraram ainda que há diferentes percepções sobre o processo ensino-aprendizagem e sobre os desafios da carreira docente, no contexto do ensino superior militar, as quais podem estar associadas à trajetória acadêmica e aos vínculos institucionais anteriores.

Palavras-chave: educação superior; ensino militar; desenvolvimento profissional.

^I Academia Militar das Agulhas Negras: Resende, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail*: <anderson_infa@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-9347-6793>>.

^{II} Mestre em Educação pela Universidade de Taubaté (Unitau). São Paulo, São Paulo, Brasil.

^{III} Universidade de Taubaté (Unitau). São Paulo, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <nbambrosetti@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-1710-8942>>.

^{IV} Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, Brasil.

Abstract

Entering the teaching profession at the Academia Militar das Agulhas Negras

This article analyzes the challenges associated with teaching, in the context of military higher education, from the perspective of professors of the Academia Militar das Agulhas Negras. The theoretical framework is based on contributions of authors who have been discussing the process of entering teaching and the professional development of professors within non-military educational institutions. A qualitative research was employed, based on a questionnaire (with open and closed questions) and documentary analysis. Forty seven out of ninety five professors took part on the research. The questionnaire was answered via electronic device, in order to maintain the participants' anonymity. Data analysis revealed that 55% of the professors graduated in the researched institution; thus, they were alumnus of military higher education institutions, while 45% were alumnus of non-military institutions. The results point to differences in the participant-professors' notion regarding the teaching and learning process, as well as regarding the challenges of teaching, in the context of military higher education, which may be related to the academic path and prior institutional ties.

Keywords: higher education; military education; professional development.

Resumen

Inserción en la docencia de la Academia Militar de Agulhas Negras: la perspectiva de los profesores

Este artículo tuvo como objetivo analizar los desafíos de actuación docente, en el contexto de la educación superior militar, desde la perspectiva de los profesores de la Academia Militar das Agulhas Negras (Aman). El marco teórico se basa en las contribuciones de autores que han estado discutiendo el proceso de inserción de profesionales y su desarrollo en la carrera docente en instituciones educativas civiles. Se llevó a cabo una investigación cualitativa, a partir de la aplicación de un cuestionario (con preguntas de opción múltiple discursivas y objetivas) y análisis de documentos. La encuesta contó con la participación de 47 profesores de un total de 95. El cuestionario fue respondido electrónicamente, asegurando el anonimato de los participantes. El análisis de los datos mostró que el 55 % de los profesores de la muestra se graduaron en la propia institución, por tanto, provenían de la educación superior militar, mientras que el 45 % se graduó en instituciones civiles. Los resultados también mostraron que existen diferentes percepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y los desafíos de la carrera docente, en el contexto de la educación superior militar, que pueden estar asociados con la trayectoria académica y con los vínculos institucionales anteriores

Palabras clave: educación superior; educación militar; desarrollo profesional.

Introdução

O cenário de transformações na sociedade contemporânea, relacionadas ao desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação, vem provocando mudanças profundas nos processos de trabalho, que envolvem também a formação dos profissionais para esse novo cenário. As repercussões educacionais dessas mudanças colocam os professores diante de novos desafios, exigindo novas formas de pensar o conhecimento e o próprio trabalho docente.

Essas novas demandas apontam para a necessidade de revisão dos processos formativos em todas as áreas, incluindo as instituições de ensino militar. O presente estudo propõe abordar uma temática pouco discutida nas pesquisas educacionais: a docência no ensino superior militar. Considerando a complexidade da ação de ensinar, bem como o caráter formativo da atuação do professor, entende-se que é importante ampliar o conhecimento sobre os professores que atuam nessas instituições, ou seja, os responsáveis pela formação do militar do futuro.

O estudo coloca o foco nos professores da Academia Militar das Agulhas Negras (Aman) – a qual é voltada para a formação de oficiais do Exército – com o intuito de investigar a perspectiva desses docentes acerca de seu processo de inserção profissional. A instituição contempla professores de diferentes origens e formações, o que implica na diversidade de concepções e posturas diante da docência. Em face dessa heterogeneidade e das especificidades da Aman e do ensino militar, torna-se oportuno investigar: quem são os docentes atuantes dessa instituição? Quais são as motivações e expectativas desses professores em sua trajetória profissional? Quais são os possíveis desafios encontrados nessa trajetória e como eles respondem a esses desafios? Espera-se, ao responder a essas questões, compreender os aspectos que podem facilitar ou dificultar a inserção na docência da Aman e que possivelmente interferem no desenvolvimento profissional do professor.

O estudo teve origem nas preocupações pedagógicas do autor, graduado pela Aman há mais de duas décadas e com cerca de cinco anos de atuação como integrante do seu corpo docente, na área de metodologia da pesquisa. Os dados e análises decorrem de pesquisa desenvolvida no âmbito de um mestrado profissional em educação, que teve como objeto de estudo o desenvolvimento profissional de professores do ensino superior militar.

Estudos sobre a inserção profissional docente

As contribuições dos diferentes autores que vêm discutindo o processo de inserção na docência nos levam a considerá-lo um período fundamental na trajetória profissional dos docentes, que tem características específicas, mas deve ser entendido numa perspectiva mais ampla, como uma fase do desenvolvimento profissional docente.

Partindo desse pressuposto, recorreu-se às contribuições de Day (2001) e Marcelo (1999, 2009) para situar a fase de inserção e sua influência na trajetória de desenvolvimento profissional dos professores da Aman. A ideia desse desenvolvimento se relaciona aos estudos que compreendem o aprendizado profissional como um processo que integra elementos da história pessoal e ocupacional, da formação prévia e da trajetória e dos contextos do exercício profissional (Day, 2001).

Segundo Marcelo (2009), o conceito é motivado pela evolução da compreensão de como se produzem os processos de aprender a ensinar. Para o autor, esses “processos ocorrem em longo prazo, integram diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e desenvolvimento profissional dos professores” (Marcelo, 2009, p. 10).

Entre os estudos que trazem contribuições para a temática da inserção profissional, destaca-se a pesquisa de Huberman (1995), que discute os ciclos de vida profissional na trajetória dos professores. Analisando inúmeros estudos empíricos, o autor identifica tendências nesses ciclos, distinguindo etapas ou fases que caracterizam diferentes momentos na vida profissional do docente, balizando a carreira ao longo do tempo. Destaca que essas fases não devem ser entendidas como fixas ou lineares e podem não ocorrer da mesma maneira para todos os professores, uma vez que cada docente constrói seu caminho profissional mediante experiências vivenciadas no ambiente escolar, em um processo dinâmico e bem particular que se dá no cruzamento entre as trajetórias pessoais e os contextos institucionais em que essas experiências se desenvolvem. Assim, os ciclos devem ser entendidos como um processo dinâmico e contextualizado, que oferece referências para compreensão do desenvolvimento profissional dos professores.

Huberman (1995) identifica cinco fases na trajetória profissional dos docentes, caracterizadas como: entrada, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento. Neste texto, interessa-nos especialmente discutir os aspectos que podem facilitar ou dificultar o desenvolvimento profissional do professor no período inicial da docência e a forma como as condições do contexto do exercício profissional afetam esse processo.

Segundo os estudos analisados por Huberman (1995), o início da carreira docente, que abrange os dois ou os três primeiros anos, caracteriza-se não só como um período de exploração inicial, no qual convivem os aspectos de sobrevivência, quando o professor é confrontado com a complexidade da docência e percebe a distância entre os ideais educacionais contemplados pelas teorias da formação e a realidade da prática cotidiana no contexto escolar, mas também de descoberta, aspecto que aponta o entusiasmo inicial ao se sentir comprometido e responsável por sua atividade profissional, por realizar uma conquista ao assumir seus alunos e sua sala de aula e adquirir um sentimento de pertença ao grupo docente da escola. O autor ressalta que frequentemente os dois aspectos descritos acima caminham juntos, mas nesse período um pode predominar sobre o outro. Estudos empíricos apontam que o sentimento de descoberta permite ao professor

aguentar e superar os desafios da sobrevivência, dando-lhe forças para persistir e continuar o percurso na carreira.

Estudos citados por Marcelo (1999) verificaram que os professores que estabelecem relações positivas com os estudantes, mantendo o domínio do ensino, consideram essa fase como fácil, enquanto aqueles que experimentam sentimentos de ansiedade e de isolamento perante a sala de aula e ao grupo tendem a tratá-la como uma etapa negativa. Assim, não é o tempo de experiência que determina o avanço no desenvolvimento profissional do docente, mas a qualidade das vivências e as possibilidades de reflexão e aprendizado encontradas pelo professor no contexto de trabalho.

Ao analisar o modelo proposto por Huberman (1995), Day (2001) explica que o início da carreira pode ser mais fácil ou mais difícil em função da capacidade do docente de lidar com inúmeras situações, que incluem a gestão das relações na sala de aula, os conhecimentos pedagógicos e curriculares e a compreensão da cultura profissional. Observa-se que os professores iniciantes enfrentam o duplo desafio de procurar corresponder às próprias concepções e expectativas sobre a docência, ao mesmo tempo que se encontram sujeitos às forças socializadoras da escola. Quando ocorrem divergências entre aquilo que o docente acredita que deve ser sua atuação profissional e a cultura da instituição, pode ocorrer uma crise, que coloca em questão a capacidade do professor para lidar com essa situação.

Day se apoia nos estudos de Lacey (1977, p. 72 *apud* Day, 2001) para explicar como o docente iniciante supera as crises provenientes do cruzamento entre as aspirações pessoais e as situações sociais. Segundo o autor, o professor poderá concordar momentaneamente, de forma estratégica, com as regras da instituição para sobreviver; poderá convencer as autoridades de sua competência, ao se mostrar bem-sucedido; ou aceitar as regras e acreditar que o constrangimento na situação seja a melhor solução. Contudo, para Day (2001), os professores iniciantes, de forma inconsciente, comprometem-se e adaptam-se à cultura da escola. Na medida em que isso ocorre, e as práticas docentes não são problematizadas, é provável que os professores deixem de avaliar seu trabalho e de melhorar o seu conhecimento profissional.

Quando esse período é superado, o docente avança gradativamente para uma fase de estabilização, que se caracteriza pela tomada de consciência de seu papel no contexto escolar e pela afirmação de sua identidade profissional. Nesse momento, segundo Huberman (1995, p. 40), "as pessoas 'passam a ser' professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros".

Os estudos analisados convergem ao considerar que o início da docência se configura como uma fase complexa e de acentuadas aprendizagens, descobertas e desafios, já que o professor iniciante adentra em um novo contexto escolar. Apontam ainda que o contexto institucional e as condições de trabalho exercem papel fundamental nesse processo, podendo favorecer ou dificultar o início profissional dos professores. Sugerem também que as experiências vivenciadas nesse período podem ser determinantes para o prosseguimento na profissão docente.

Metodologia

Dentro das possibilidades de abordagem metodológica e considerando que o objetivo da pesquisa está relacionado à compreensão das perspectivas do professor da Aman acerca de sua inserção na instituição, optou-se por percorrer um caminho que se apoiou principalmente em metodologia de natureza qualitativa. Embora o instrumento utilizado contemple também dados de natureza quantitativa, visando à caracterização dos docentes, a análise se orienta para a compreensão das relações entre as condições de inserção profissional e as percepções dos professores sobre sua trajetória na instituição.

A opção pela aplicação de um questionário pré-elaborado, composto por 40 perguntas abertas e fechadas, abrangendo praticamente todos os professores da Divisão de Ensino (DE), deu-se em função da necessidade de compor um quadro que permitisse uma melhor compreensão do trajeto de desenvolvimento profissional dos docentes. Trata-se de um número relativamente elevado de sujeitos, razão pela qual se optou pela utilização desse instrumento, que facilitou o acesso a todos os professores em um espaço de tempo relativamente curto. Participaram da pesquisa 47 respondentes de um total de 95 professores. O emprego desse instrumento, enviado por meio eletrônico, em que o respondente não foi identificado, justificou-se também para evitar qualquer constrangimento ou inibição ao pesquisado, por se tratar de militares de postos hierarquicamente distintos.

A análise dos dados coletados foi realizada segundo os pressupostos teóricos sobre o procedimento de análise de conteúdo, conforme proposto por Franco (2007), em que se articulam os objetivos do estudo, a conceitualização da temática e a experiência vivenciada na instituição de ensino.

Academia Militar das Agulhas Negras e seus docentes

O campo de pesquisa deste trabalho abrange uma instituição pública de ensino superior militar com características peculiares, o que requer inicialmente uma breve descrição da instituição no sentido de esclarecer o cenário em que esses docentes atuam profissionalmente.

A Aman está localizada no município de Resende/RJ e tem como propósito graduar os oficiais da linha bélica nas armas de infantaria, cavalaria, artilharia, engenharia e comunicações, no serviço de intendência e no quadro de material bélico. Os cursos da instituição têm sólida formação humanística, científica e tecnológica, aspectos considerados essenciais para o prosseguimento na carreira militar (Brasil. MD, [2017]).

As disciplinas universitárias compõem a dimensão do currículo voltada para uma formação não bélica, de natureza acadêmica, que tem por objetivo proporcionar ao discente o suporte necessário para o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades constituintes do núcleo de capacitações que caracterizam o militar.

O Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da Aman é um documento que reúne os aspectos orientadores de todas as ações pedagógicas. A primeira parte do projeto traz a identidade, a missão, a visão e os valores. Já a segunda aborda os fundamentos pedagógicos propriamente ditos. A proposta pelo ensino por competências em substituição ao ensino por objetivos e a implantação de práticas pedagógicas inovadoras permeadas por interatividade e tecnologia têm sido norteadoras na instituição.

Com relação ao corpo docente, a Aman é formada por professores e instrutores que são graduados pela própria instituição; por Oficiais do Quadro de Engenheiros Militares (QEM), formados no Instituto Militar de Engenharia (IME); por Oficiais do Quadro Complementar (QCO), que são oriundos da Escola de Formação Complementar do Exército (EsFCEx); por Oficiais Técnicos Temporários (OTT), que são licenciados provenientes do meio civil; e por docentes civis contratados ou concursados.

Os docentes participantes deste estudo são professores militares e civis responsáveis pelo ensino universitário, ou seja, pelas disciplinas voltadas para a formação acadêmica do cadete, título do discente da Aman. Não foram considerados nesta pesquisa os instrutores com atuação voltada para a dimensão prático-militar do currículo. Com o intuito de clarificar a compreensão do leitor a respeito dos diversos tipos de professores e suas situações funcionais, o Quadro 1 apresenta a constituição do grupo de docentes da Aman, participantes do estudo:

Quadro 1 – Docentes participantes da pesquisa

Tipos de docentes	Formação	Nº de docentes
Militares formados na Aman e que estão no serviço ativo	Aman	16
Militares prestadores de tarefa por tempo Certo – “aposentados”	Aman/IME	10
Militares do Quadro de Engenheiros Militares	Aman/IME	00
Quadro Complementar	Civil/ EsFCEx	16
Técnicos Temporários	Civil	04
Professor Civil	Civil	01

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se no Quadro 1 que o grupo de docentes que compõe a amostra contempla um maior número de professores graduados na própria instituição (55%), enquanto aqueles com formação civil compõem 45% do total de docentes.

Descrevendo aspectos relacionados aos perfis dos participantes, os dados mostraram que os docentes da Aman são, em sua grande maioria, homens, com mais de 40 anos e oriundos dos quadros de oficiais permanentes do Exército, ou seja, mais experientes e com maior posição

hierárquica. No cruzamento dos dados, observou-se que os mais jovens, entre 20 e 30 anos, são oficiais temporários.

Quanto à experiência na docência, parte significativa dos professores (27%) tem inserção recente, com até três anos de atuação na Aman, e a maior parte dos docentes (81%) não teve experiência anterior em outras instituições de educação superior. Com base nas respostas ao questionário, verificou-se que aproximadamente 33% dos professores participantes da pesquisa já conheciam a instituição desde a formação; na sua totalidade tinham mais de 30 anos de idade; e, em sua grande parte, nunca exerceram a docência em outra instituição de educação superior.

Em síntese, os professores do ensino universitário da Aman constituem um grupo profissional com diferentes origens, experiências e trajetórias de formação e atuam em um contexto de ensino superior militar singular. Para muitos deles, esse contexto já é conhecido, por terem experiências anteriores ou por terem sido formados na instituição. Para aqueles com trajetória civil, a inserção nesse ambiente institucional possivelmente representa maiores desafios. Os dados e as informações referentes à perspectiva dos docentes acerca de sua trajetória profissional na instituição de ensino superior militar são discutidos a seguir.

O ingresso na docência: motivações e expectativas

Após apresentar, de forma breve, os aspectos sobre a instituição e seu ensino, bem como as formações dos professores, esta seção se propõe a identificar e conhecer as perspectivas dos docentes a respeito das motivações e expectativas na inserção profissional na Aman.

Ao exporem suas opiniões a respeito da trajetória profissional na Aman, observaram-se diferenças nas perspectivas dos professores participantes da pesquisa, que podem ser relacionadas à sua situação funcional e aos vínculos anteriores com a instituição. Essas diferenças são concernentes a dois grandes grupos classificados no decorrer da pesquisa de campo: os docentes de formação bélica (militares da ativa e aposentados formados na Aman) e os de formação não bélica ou civil (QCO, OTT, QEM e civis).

Por meio dos dados coletados nos relatos dos participantes, realizaram-se inferências sobre as percepções externadas pelos professores e suas relações com a instituição.

O prelúdio da análise dessa parte da pesquisa foram as respostas aos questionamentos relacionados ao período de inserção na docência da instituição militar. Num primeiro aspecto, os participantes expressaram as motivações, as expectativas e o grau de intensidade dos sentimentos experimentados nesse período fundamental para o aprendizado profissional.

Diversos autores apontam a importância do período inicial da docência como um tempo de intensos aprendizados, tensões e ajustes, em que o professor iniciante busca provar para si mesmo, e para os outros, que é capaz de ensinar, identificando-se como docente e desenvolvendo sentimentos de pertencimento ao grupo profissional (Huberman, 1995;

Day, 2001). Quanto ao tempo de docência, situam que esse período pode abranger entre os três ou os cinco primeiros anos da carreira (Tardif, 2002).

Considerando as especificidades da carreira militar, é possível entender que, no caso dos professores da Aman, a idade e o tempo de docência não são condições determinantes na inserção profissional. Muitos dos professores com menor tempo de inserção não podem ser considerados iniciantes na carreira docente, uma vez que possuem experiência anterior e capacitação profissional em atividades de instrução e formação de militares, que podem favorecer a atuação docente.

Diante dos dados qualitativos, observa-se que na fase de ingresso na docência superior, ao ser confrontado com a complexidade da atuação em um contexto novo e singular, o professor pode se sentir iniciante e assim experimentar sentimentos contraditórios de sobrevivência e de descoberta, conforme descrito por Huberman (1995). Essa possibilidade é explicada por Marcelo (1999), quando ressalta que as características propostas por Huberman (1995) podem variar para cada docente de acordo com as próprias experiências e perspectivas e podem, ainda, ressurgir conforme a novidade de cada situação, como o ingresso na docência após movimentação pelo território nacional do professor militar ou até mesmo a mudança de disciplina escolar dentro da própria Aman.

Observando as respostas das questões referentes ao início profissional, revelaram-se motivações diversas para a inserção na docência. Para um grupo de professores, os motivos parecem mais relacionados a fatores de realização pessoal ou profissional. Nesse grupo predominaram os sentimentos positivos associados à identificação com a atividade docente e com a própria instituição. Para a maioria desses participantes, os primeiros dias de exercício da profissão docente na Aman foram percebidos como motivo de orgulho, conforme aparece no fragmento a seguir:

Expectativa de um novo desafio, somados a perspectiva e orgulho de estar à frente de uma turma de cadete. (Prof. 3, formação bélica, ativa).

Ao cruzar os dados coletados na pesquisa, observou-se que a maioria dos professores que manifestaram orgulho por estar lecionando na Aman foi formada na instituição. Para esses docentes, não se coloca o chamado "choque cultural" ou "choque de transição" apontado por Tardif (2002, p. 82), experimentado por muitos iniciantes ao ingressarem em um universo pouco conhecido. Para eles, a inserção na docência representa, ao contrário, o retorno ao espaço de sua própria formação, agora como professores em uma instituição reconhecida e valorizada. Nesse retorno ao espaço de formação, o docente traz consigo memórias positivas, que, relacionadas a outras fontes de saberes, contribuem para a aquisição de um conhecimento profissional que permanece em construção ao longo da carreira (Tardif; Raymond, 2000).

Nos relatos, também se observou um professor que não tinha a intenção de exercer a docência na Aman, porém foi levado a essa opção por imposição da carreira militar:

A Aman foi minha última opção de movimentação. Minha motivação e formação profissional direciona-se à atuação na educação básica. Por isso, desde minha apresentação na Aman, sinto-me bastante deslocado profissionalmente. Contudo, apesar de ainda me sentir deslocado, ressalto que aprendi a admirar o trabalho docente desenvolvido na Academia. (Prof. 40, formação civil).

Nesse caso, percebe-se a frustração inicial do professor de formação civil de lecionar na Aman, não por opção, mas em decorrência de movimentação institucional. O depoimento sugere, porém, a busca de compreensão desse novo ambiente, em um movimento no qual as expectativas vão sendo revistas e as novas relações construídas, na medida em que a docência no ensino superior pode ser percebida como um espaço de atuação interessante, que surge como oportunidade de desenvolvimento docente.

Dentre os professores que não foram formados na Aman, muitos se mostraram ansiosos por iniciarem uma atividade bastante singular em um novo contexto institucional. No entanto, algumas expectativas foram muito otimistas, provocando frustração quando as condições esperadas não se concretizaram, seja em relação à estrutura material, seja em relação ao nível do ensino e do aluno.

O relato do docente externa algumas contradições entre o esperado e a realidade:

Cheguei à Aman com expectativas muito grandes em relação ao nível intelectual do cadete e à situação da Aman como estabelecimento de ensino superior de ponta. Ambas as expectativas foram frustradas, pois tanto o nível do cadete quanto o da Aman ficaram muito abaixo do que eu imaginava. (Prof. 23, formação civil).

Outro aspecto apontado pelos docentes da Aman como uma expectativa que não se confirmou está relacionado à reduzida possibilidade de trabalhar em salas de aulas adequadas ao emprego das metodologias ativas de aprendizagem, utilizando recursos tecnológicos apropriados para a era da informação.

Deparei-me com sala de aula desajustada às tendências de uso das TIC, sem projetor, sem internet disponível em sala, dificuldade de trabalhar com imagens por não poder projetá-la. Essa etapa foi superada com a instalação de projetor nas salas (Prof. 16, formação civil).

Segundo os relatos, a falta de recursos em sala de aula pode estar dificultando o processo ensino-aprendizagem e desfavorecendo, de certa forma, o desenvolvimento profissional do docente da instituição.

Em contrapartida a essas informações de desconforto, percebe-se que os docentes que tinham um histórico de formação na instituição compreendem essas limitações, o que indica que, devido ao conhecimento do contexto, tinham expectativas mais realistas sobre as condições de trabalho que iriam encontrar. A resposta do docente abaixo, que já tinha passado pela Aman, sintetiza um sentimento de confiança e de tranquilidade, expresso também por outros professores:

O fato de termos experiência de bancos acadêmicos como cadete e estudante universitário, instrutor na tropa e em estabelecimento de ensino médio facilitou enormemente o início como docente da Aman. Não houve trauma. (Prof. 12, formação bélica).

Os dados deste estudo indicam que se situar num novo contexto, com características muito singulares, ligadas às regras e aos valores militares, representou uma sensação de maior desconforto para os docentes não familiarizados com as normas e códigos institucionais, enquanto aqueles que tinham familiaridade com esse ambiente tiveram um processo de inserção mais favorável. Essas constatações vão ao encontro das observações de Marcelo (1999), quando ressalta que as regras, as informações sobre o sistema de ensino e as orientações sobre direitos e deveres acerca do novo ambiente de trabalho devem fazer parte do rol de conhecimentos profissionais dos professores.

Os dados analisados indicam uma grande diversidade nas percepções e sentimentos dos participantes em sua inserção na carreira docente militar. Quando se cruzam as respostas relacionadas à perspectiva mais ou menos favorável acerca das motivações e expectativas iniciais com as informações sobre a formação inicial e situação funcional dos depoentes, é possível verificar que sentimentos de entusiasmo e realização são mais frequentemente expressos pelos professores de formação bélica, ou seja, aqueles formados na Aman. Em contrapartida, sentimentos de ansiedade ou desconforto são manifestados geralmente por professores de formação civil.

Os dados coletados mostram que, no caso dos docentes da Aman, o período de inserção profissional é fortemente afetado pela maior ou menor familiaridade com o contexto institucional, ao indicarem que o retorno à instituição de formação – um contexto de socialização profissional reconhecido e valorizado pelos docentes egressos da Aman – favoreceu a inserção desses professores, enquanto aqueles que desconheciam esse contexto relataram maiores dificuldades nessa fase. Fatores apontados por autores que investigam essa temática (Huberman, 1995; Tardif, 2002), como tempo de experiência ou idade, não se mostraram tão relevantes. Os resultados nos levam a concordar com Day (2001), quando ressalta a necessidade de levar em conta os contextos e culturas institucionais em que se dá esse processo, bem como as oportunidades de formação oferecidas aos professores nesse período.

Desafios e superações no início da docência: um novo contexto

O estudo de Coelho (2009) acerca do início da docência em instituições de educação superior, embora não se refira ao ensino militar, oferece referências para a compreensão das posições expressas pelos participantes deste artigo. A autora descreve que os docentes indicam como problemas ou desafios, entre outras questões nessa fase de iniciação na docência da educação superior:

[...] vencer a insegurança que a falta de experiência gera; desenvolver uma autonomia docente; administrar melhor o tempo na sala de aula; dedicar mais tempo ao preparo de aulas; aprender a lidar com a heterogeneidade e diversidade dos alunos que chegam hoje aos bancos escolares, e com salas de aula numerosas; superar dificuldades em relação à avaliação da aprendizagem e, ainda, a necessidade de dialogar com os pares para compartilhar experiências e aprendizagens. Destacaram também as dificuldades geradas pela questão salarial em nosso país. (Coelho, 2009, p. 7).

Diante das percepções da autora e, ainda, para melhor compreender os desafios percebidos pelos docentes no processo de inserção no ensino superior da Aman, são apresentados alguns relatos das diferentes categorias de professores da instituição que discutem esses desafios, bem como as formas de superação utilizadas por eles para enfrentá-los. Dessa forma, foi possível identificar algumas similaridades entre os dois estudos.

O relato, a seguir, é de um professor que ingressou recentemente na instituição e que não foi formado por ela, ou seja, que possui até três anos de docência na Aman:

Os meus primeiros dias na Aman não estiveram relacionados especificamente à atividade de docente. Antes, desenvolvi atividades administrativas como, por exemplo, atender a escala de serviço, realizar sindicância, exame de pagamento e participar de comissões de recepção e acompanhamento. (Prof. 31, formação civil).

Esse relato do professor temporário que há três anos era civil, e ao ser inserido no novo contexto necessitou se adaptar às atividades militares e administrativas, mostra que o ingresso na Aman, para os professores desse grupo, foi marcado por momentos de tensão e insegurança.

Marcelo (1999, p. 114) ressalta que é “característico deste período a insegurança e a falta de confiança em si mesmo”, o que pode ter sido potencializado no caso desses docentes, por estarem desempenhando uma atividade bastante singular que é a de formar jovens oficiais do Exército. Nesse caso, para a maioria dos professores de formação civil que leciona na Aman, possivelmente os desafios estão relacionados a um novo contexto em que a busca contínua por novas competências é estimulada.

Um aspecto bastante desafiador para o professor que não é formado na Aman é compreender as posturas e atitudes esperadas na sua relação com o discente da instituição, porque se espera que busque conquistar o aluno, “[...] não pelo paternalismo, mas pela competência profissional, aliada à firmeza de propósitos e a serenidade nas atitudes” (Brasil. MD, 2014, p. 4-12). É o que se observa no depoimento abaixo, quando o respondente aponta uma das dificuldades iniciais:

Dificuldade em entender que o foco do processo ensino-aprendizado não eram os conteúdos acadêmicos, mas o aspecto comportamental e atitudinal. (Prof. 35, formação civil).

Os excertos acima revelam que o grau de relacionamento do professor com o aluno pode ser bastante singular no contexto de uma instituição de

ensino militar, onde a preocupação com os aspectos comportamentais e atitudinais é bem evidenciada.

Outra situação desafiadora, que aparece nos relatos dos professores de formação civil, está relacionada à postura do docente com o aluno militar em sala de aula.

A experiência em sala de aula foi bastante desafiadora, pois tradicionalmente, a imagem e a postura do professor ou instrutor da Aman, perante seus alunos, são bastante cobradas, como modelo de militar e profissional, principalmente para os que não são formados na Aman. (Prof. 38, formação civil).

No caso do docente do excerto acima, a mudança de postura no trato com o discente, que é uma imposição implícita no sistema militar, leva o professor a rever sua própria imagem profissional nesse contexto escolar. Entende-se que essa situação, exposta por muitos docentes não formados na Aman, deve-se ao fato de atualmente lecionarem em uma instituição de educação superior militar cujas normas, modelos e regras diferem das suas concepções anteriores sobre a docência, no contexto civil.

Os relatos dos participantes indicam, no entanto, que os desafios iniciais na docência não se colocam apenas aos professores de origem civil. É o que se observa no relato abaixo, em que um docente formado na Aman expõe sua dificuldade em encontrar o equilíbrio entre os papéis de formador-instrutor na comunicação com os alunos:

Os principais dilemas que enfrentei foram quanto à parte do trato com os cadetes, pois estava muito acostumado a dar instruções, o que requer muito menos diálogo durante a sessão. Com o tempo, o relacionamento em sala foi se normalizando, mas era um tanto tenso nas primeiras aulas, com muita "palestra" de minha parte, poucas perguntas e relativa desatenção por parte de alguns. (Prof. 14, formação bélica).

A resposta do educador revela que ele teve que mudar, além de sua postura, a forma de abordagem da disciplina, pois não estava acostumado a ser interpelado pelo discente em outras situações de instrução. Contextualizando com a teoria de Shulman (2014), que destaca o conhecimento dos alunos e do contexto da sala de aula como uma das bases do conhecimento docente, o professor do excerto acima mostrou compreensão para se relacionar e interagir com alunos de características diferentes e flexibilidade para adaptar o método e o modelo de ensino à situação – condições de desenvolvimento profissional.

Com essa forma de pensar, evidencia-se uma abordagem de ensino que vai além da transmissão do conhecimento, porque se acredita que parte do sucesso da aprendizagem do discente se encontra no fazer docente, nas formas como o conhecimento é transmitido (Anastasiou; Alves, 2005), o que inclui os saberes apropriados pelo professor além daqueles relacionados ao conteúdo específico da disciplina.

Em contrapartida, muitos desafios expressos pelos docentes são comuns às duas categorias, de formação civil ou militar. Entre eles, está a falta de tempo em sala de aula para cumprir o currículo da disciplina:

O principal desafio é a necessidade de cumprir o preconizado no Pladis da disciplina com pouco tempo disponível para fazê-lo. (Prof. 19, formação bélica).

Os professores relatam que a dificuldade com a falta de tempo para se cumprir o Plano de Disciplinas (Pladis) é superada pelo esforço particular no preparo de aulas, o que indica a consciência do docente quanto à importância do planejamento do trabalho como forma de superar as dificuldades, mas remete também à oportunidade de reflexão acerca dos assuntos contidos nos currículos, por parte da instituição.

Outro aspecto desafiador, que não está necessariamente relacionado apenas ao trato com o aluno ou ao problema com o currículo da disciplina, foi mencionado por um pequeno grupo de professores de formação bélica ao comentarem sobre o período inicial da docência na instituição:

O maior desafio foi de buscar conhecimentos para ministrar os conteúdos aos alunos. (Prof. 1, formação bélica).

Os maiores desafios que encontrei estavam diretamente ligados à falta de atualização no que tange aos conteúdos a serem ministrados. (Prof. 42, formação bélica).

Observa-se nos relatos que os professores percebem a insuficiência do seu conhecimento a respeito do conteúdo a ser ensinado. Shulman (2014) considera que a formação na área específica é uma fonte importante do conhecimento para o ensino e explica que o professor precisa entender profundamente a estrutura e a organização conceitual da disciplina que ministra. Segundo o autor, o nível de conhecimento da matéria afeta a seleção e a forma de apresentação do conteúdo aos alunos, além do entusiasmo do professor ao ensinar.

As dificuldades com o conteúdo da disciplina podem estar relacionadas à distância, no tempo, da primeira formação acadêmica do professor ou também à norma institucional em que a conclusão, com aproveitamento, do curso de formação de oficiais da Academia é entendida como habilitação equivalente para todas as disciplinas cursadas na mesma instituição (Brasil, MD, 2005).

Para o enfrentamento dos desafios no período da inserção profissional, os professores relatam, além das iniciativas individuais como o estudo, a busca pela formação e o cuidado no planejamento do trabalho, possibilidades encontradas no contexto institucional, entre elas a orientação de colegas mais experientes.

Com relação a esse apoio entre pares, foi possível verificar que grande parte dos docentes, cerca de 87%, declaram que receberam orientações iniciais e 69% ficaram totalmente satisfeitos com tais instruções no momento de início da atividade docente na Aman. Corroborando com os dados, o relato do professor abaixo expressa a importância desse apoio:

Desde que cheguei, fui muito bem recebido por todos. Meu chefe imediato foi fundamental para uma adaptação tranquila na atividade docente. Já no primeiro dia ele me passou muitos ensinamentos

voltados ao dia a dia na instituição, tanto dentro quanto fora de sala de aula, assim como demonstrou desde o início confiança e se mostrou extremamente solícito a qualquer necessidade que eu tivesse. (Prof. 28, formação bélica).

O excerto permite inferir que o apoio contribuiu para diminuir o grau de ansiedade, bem como propiciou meios e condições para superação dos desafios do início da docência na instituição. Mostra a relevância atribuída pelo docente ao fato de ser recebido pelo professor mais experiente, fazendo com que ele se sentisse pertencente e acolhido ao iniciar o trabalho na Aman. Essa atitude de apoio pode ser percebida em outros relatos, mostrando que não é uma iniciativa isolada, mas uma postura estimulada pela cultura institucional.

O apoio inicial proporcionado pelos pares e/ou chefe pode ser entendido como um processo de mentoria, em que um profissional mais experiente recebe, apoia e orienta o menos experiente. Para Marcelo (1999), o apoio de um mentor que observa, aconselha, orienta e tece críticas construtivas é necessário para a aprendizagem e para o desenvolvimento profissional do docente iniciante. É possível observar que esse aprendizado com os colegas no contexto escolar, segundo os participantes, parece ser muito comum no início da docência na Aman.

Além do apoio dos chefes ou dos colegas que ajudam na superação do início acadêmico, o aspecto relacionado à preparação do ingressante por intermédio de uma ação de acolhimento formativo planejada pelos gestores da instituição, visando os recém-chegados, foi considerado bastante relevante para ajudar a superar os desafios no ingresso como docente na Aman, conforme o relato do professor abaixo:

A Aman disponibiliza aos docentes recém-chegados um estágio preparatório a fim de prepará-los para o exercício de suas funções (Estap). Tal estágio foi para mim de suma importância, pois me ambientou sobre a realidade e objetivos do ensino nessa instituição. (Prof. 36, formação civil).

O docente refere-se ao estágio de atualização pedagógica (Estap), que no seu primeiro ciclo propicia aos novos docentes embasamento teórico relacionado aos conhecimentos do campo educacional, a fim de familiarizá-los com a sistemática de ensino e contribuir para a condução do processo ensino-aprendizagem (Almeida; Duarte; Oliveira, 2018). Além disso, é oferecido aos docentes recém-chegados o módulo acolhimento, realizado a distância e com objetivo de ambientar esses professores nas recentes reestruturações pedagógicas, com destaque para sua adaptação à sistemática do ensino por competência, que está sendo implantada desde 2012 na referida instituição (Almeida; Duarte; Oliveira, 2018).

Na busca de sintetizar os aspectos inerentes a desafios e superações dos docentes que se inserem na Aman, foi possível observar que os professores recorreram, para superar as dificuldades iniciais, a variadas formas de apoio. Além daquelas oferecidas pela instituição, foram também buscadas, por iniciativa própria, outras maneiras de aprendizado.

Para ultrapassar as dificuldades, foram importantes o apoio dos chefes e colegas por intermédio da observação e do diálogo; a superação das questões relacionadas ao currículo e ao tempo para planejar as aulas; a busca de conhecimento do conteúdo, quando foram percebidas lacunas na sua formação; a revisão das posturas em sala de aula e o trato com o discente da instituição. Esses aspectos permitem inferir que os desafios encontrados na inserção dos professores militares, em um contexto de ensino singular, foram sendo superados, segundo as perspectivas dos participantes e a análise do pesquisador.

Comparando ao estudo de Coelho (2009), os dados desta pesquisa indicam que os professores da Aman se defrontam com múltiplos desafios ao ingressar na instituição, assim como os docentes estudados no trabalho da autora, mas com algumas particularidades no ensino militar, como: o ambiente singular, com regras e rotinas próprias; e a relação e o trato com os discentes, que exigem adequação das posturas e práticas do professor em sala de aula.

A análise dos dados permite deduzir que os professores participantes da investigação, embora tenham encontrado dificuldades em maior ou menor grau no processo de início da docência na Aman, puderam obter condições favoráveis para superar os desafios do período de inserção na instituição e prosseguir no percurso de desenvolvimento profissional.

Considerações finais

Este artigo teve por principal objetivo identificar, segundo as perspectivas dos docentes da Aman, os elementos facilitadores ou dificultadores relacionados à inserção em um novo contexto de ensino superior militar. Para isso, buscou-se compreender as motivações e as expectativas dos professores em sua inserção profissional na instituição, bem como conhecer os possíveis desafios encontrados pelos docentes em sua trajetória na carreira e os meios utilizados por eles para superarem essas dificuldades, ao ingressarem nesse contexto singular.

A análise dos dados mostrou um grupo bastante heterogêneo, com trajetórias de formação e carreira variadas, revelando diversidades de concepções e posturas em relação à ação docente.

Observou-se que no caso dos professores da Aman a idade e o tempo de docência não são condições determinantes na inserção profissional. Embora esses fatores sejam relevantes, constatou-se que as perspectivas mais positivas no período inicial da docência são relacionadas, na maioria dos casos, à experiência anterior como aluno da instituição, que leva à identificação com a carreira e com a instituição militar. Por outro lado, o desconhecimento do contexto institucional levou alguns docentes a perspectivas muito otimistas, que, ao não se confirmarem, promoveram frustrações quanto às condições de ensino, do aluno e da estrutura física e podem ser consideradas como pontos de reflexão para a discussão sobre o desenvolvimento profissional do docente no decorrer da carreira na Aman.

Destacaram-se as diferenças de percepções entre dois grupos de docentes, os de formação bélica e os de formação civil. A análise evidenciou que essas diferentes condições, especialmente aquelas referentes à formação e à vinculação institucional, afetaram a motivação e as expectativas relacionadas ao ingresso e ao envolvimento no próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, bem como influenciaram nos aspectos associados à abordagem dos desafios que foram superados de diferentes formas por seus distintos integrantes.

Os resultados apontam que, não obstante as peculiaridades do contexto de ensino militar, muitas questões apresentadas pelos docentes da Aman são similares às referidas em estudos com professores de instituições não militares, entre elas a compreensão das posturas e atitudes esperadas na relação docente-discente; a busca do conhecimento pleno da disciplina; a gestão do tempo e o planejamento das aulas; a relevância da aprendizagem com os pares; a importância do ambiente e da cultura institucional no processo de inserção na docência.

Os aspectos apontados pelos participantes como facilitadores ou dificultadores do seu desenvolvimento profissional nos levam a reconhecer que esse desenvolvimento não pode ser atribuído apenas à iniciativa e disposição dos docentes, embora precise contar com seu envolvimento, mas requer um projeto institucional que promova as condições adequadas para que ele ocorra, em um ambiente que estimule a prática colaborativa, a reflexão crítica e o protagonismo dos professores no seu próprio processo de desenvolvimento.

Uma das principais razões para empreender uma pesquisa em um *locus* educacional tão específico como o da Aman se deu, além de seu ineditismo, pela possibilidade de propiciar à comunidade acadêmica civil a oportunidade de conhecer a instituição, seus professores e os elementos facilitadores ou dificultadores do desenvolvimento profissional relacionados à inserção na docência da Aman. Pretendeu-se, dessa forma, contribuir para o incremento dos conhecimentos científicos sobre as distintas formas de aprendizagem dos principais responsáveis pelo ensino na instituição.

Referências

ACADEMIA MILITAR DAS AGULHAS NEGRAS (Aman). Comando da Academia Militar das Agulhas Negras. *Plano de Gestão da Academia Militar das Agulhas Negras*. Resende: [S. n.], 2017.

ALMEIDA, A. M.; DUARTE, A. F. C.; OLIVEIRA, A. L. A formação continuada dos docentes da Academia Militar das Agulhas Negras. In: SIMPÓSIO PEDAGÓGICO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, 11., 2018, Resende. *Anais...* Resende: AEDB, 2018.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 5. ed. Joinville: Univille, 2005.

BRASIL. Ministério da Defesa (MD). Portaria nº 293, de 9 de maio de 2005. Aprova as instruções gerais para os professores militares (IG 60-02). *Boletim do Exército*, Brasília, DF, 20 maio 2005. Número 20, p. 27.

BRASIL. Ministério da Defesa (MD). *O Exército brasileiro*. Brasília: Estado-Maior do Exército, 2014. Número identificador: EB20-MF-10.101.

BRASIL. Ministério da Defesa (MD). *Academia Militar das Agulhas Negras (AMAN)*. [2017]. Disponível em: <<http://www.defesa.gov.br/ensino-e-pesquisa/instituicoes-de-ensino-militar/instituicoes-de-ensino-e-pesquisa-vinculadas-ao-exercito-brasileiro/academia-militar-das-agulhas-negras-aman>> Acesso em: 15 maio 2017.

COELHO, E. A. D. *Docência no ensino superior: dilemas e desafios do professor iniciante*. 2009. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora, 2001.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livros, 2007.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Tradução de Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61.

MARCELO, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, jan./jun. 2016.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

Recebido em 4 de novembro de 2018.

Aprovado em 23 de julho de 2019.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

As contribuições do Pibid para uma formação crítica e social do professor: a experiência da Universidade Regional do Cariri (Urca)

Francisca Clara de Paula Oliveira^{I, II}
Eveline Bertino Algebaile^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4165>

Resumo

O artigo tem como objetivo refletir acerca das contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) para a formação crítica e social do professor. As questões discutidas referem-se ao papel do programa nos cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri (Urca). Os dados foram coletados por meio de pesquisa documental e bibliográfica. Os resultados apontam que o Pibid se constituiu uma experiência significativa para os cursos de formação de professores da IES ao sintonizá-los com os problemas da escola básica da região, fortaleceu uma nova concepção de ensino desses cursos e deu mais visibilidade à educação básica no processo de pensar e fazer a formação docente. Constatou-se que o programa trouxe uma aproximação mais qualitativa e permanente da universidade com a escola, o que permitiu que professores e estudantes pensassem e agissem juntos no cenário da educação escolar local, desenvolvendo atividades embasadas nas problemáticas específicas.

Palavras-chave: educação básica; formação de professores; Pibid.

^I Universidade Regional do Cariri (Urca). Crato, Ceará, Brasil. E-mail: <francisca.clara@urca.br>; <http://orcid.org/0000-0003-0950-4806>;

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, São Paulo, Brasil.

^{III} Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: <ealgebaile@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-0720-0772>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, Rio de Janeiro, Brasil.

Abstract

The contributions of Pibid to the critical and social formation of the teacher: the experience of the Universidade Regional do Cariri

This article presents reflections on the contributions of the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (acronymed Pibid, in Portuguese), for the critical and social formation of the teacher. The questions that guided this article relate to the role played by Pibid in undergraduate teacher-training courses at the Universidade Regional do Cariri. Data were collected through documental and bibliographic research. Results show that Pibid was a significant experience for teacher-training courses at higher education institutions; by making teachers more in tune with the problems and challenges experienced at the local elementary school, a new conception of teaching within teacher-training courses was strengthened and basic education received more visibility in the process of thinking and doing teacher education. It was found that the program permitted a more qualitative and permanent link between university and school, which allowed teachers and students to think and act together in the local school education scenario, developing activities based on specific problems.

Keywords: basic education; Pibid; teacher's training.

Resumen

Las contribuciones del Pibid a una formación crítica y social del profesor: la experiencia de la Universidade Regional do Cariri (Urca)

El artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las contribuciones del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (Pibid) a la formación crítica y social del docente. Los temas discutidos se refieren al papel del programa en los cursos de licenciatura en la Universidade Regional do Cariri (Urca). Los datos fueron recolectados mediante investigación documental y bibliográfica. Los resultados muestran que el Pibid fue una experiencia significativa para los cursos de formación de profesores de la Institución de Educación Superior al sintonizarlos con los problemas de la escuela primaria de la región, fortaleció una nueva concepción de la enseñanza de estos cursos y dio más visibilidad a la educación básica en el proceso de pensar y hacer la formación docente. Se constató que el programa aportó un acercamiento más cualitativo y permanente entre la universidad y la escuela, lo que permitió a los profesores y estudiantes pensar y actuar juntos en el escenario educativo de la escuela local, desarrollando actividades basadas en problemas específicos.

Palabras clave: educación básica; formación de profesores; Pibid.

Introdução

O problema da formação social deve ser posto no primeiro plano de nossas preocupações referentes aos programas de ensino, deve ser considerado em toda sua vastidão e ir do conhecimento dos grandes processos sociais do mundo moderno à capacidade de compreender o meio concreto em que se age e se vive. (Sucholdoski, 1992, p. 126).

A reestruturação da participação da União no campo da formação de professores, com a promulgação de diversas leis de apoio à valorização e à formação docente, como a Lei do Piso Salarial Profissional (Lei nº 11.738/2008), as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração Docente dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública (Resolução nº 2, de 28 de maio de 2009) e a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, definida no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, repercutiu em todas as universidades públicas brasileiras.

A ideia de escrever o artigo sobre a temática baseou-se na trajetória das autoras como docentes de universidades públicas, atuando nos cursos de licenciaturas e tendo como campo de estudos e pesquisas os problemas da relação entre trabalho e educação e seus impactos para a formação e as condições da docência. Nesse processo, ressalta-se o engajamento de uma das autoras como membro da coordenação geral do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), na instituição de ensino superior (IES) à qual está vinculada.

As questões norteadoras deste trabalho são as seguintes: Quais as contribuições do Pibid para os cursos de licenciatura da Universidade Regional do Cariri (Urca)? Em quais aspectos o programa apresenta soluções e desafios para os problemas dos cursos de licenciatura dessa IES no tocante ao desenvolvimento da formação dos licenciandos?

Para a construção do texto, recorrendo à pesquisa documental, realizamos levantamento e análise da legislação federal relacionada à regulamentação do trabalho, à remuneração e à carreira docente, bem como das disposições e relatórios do programa Pibid, reportando-os, no caso, aos dados publicados nos *sites* oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE), da Secretaria Estadual de Educação do Ceará (Seduc) e da Associação dos Municípios do Estado do Ceará (Aprece). Também realizamos análise de documentos produzidos pela comunidade acadêmica da Urca, tais como: 1) o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o quadriênio de 2012-2016; 2) o relatório analítico das atividades de ensino, pesquisa e extensão correspondente ao período de 2011-2013; 3) o relatório de autoavaliação elaborado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) referente ao ano de 2013; e 4) os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) dos cursos de licenciatura em História, Pedagogia, Ciências Biológicas, Teatro, Educação Física e Ciências Sociais.

A escolha para analisar os PPPs dos seis cursos referidos, no universo dos 13 cursos de licenciatura que a universidade oferece, justifica-se pelo fato de eles terem participado do Pibid dentro do recorte temporal supracitado. Com relação à pesquisa bibliográfica, analisamos a legislação vigente que trata das discussões sobre regulação e regulamentação da formação docente para a educação básica. Pretende-se, com este trabalho, colaborar para a promoção de ações institucionais de apoio e valorização aos estudos e pesquisas no campo do desenvolvimento profissional docente.

A IES e sua atuação no campo da formação de professores: contexto, concepção e desafios

A instituição à qual se reporta este artigo, como já dito, é a Universidade Regional do Cariri (Urca),¹ uma instituição de ensino superior, pública, estadual, situada no interior do Ceará, com sede administrativa no município do Crato, localizada na região sul do Estado do Ceará, denominada de Cariri cearense.

O Cariri é uma região equidistante das principais capitais nordestinas, limitando-se com os Estados do Piauí, Pernambuco e Paraíba. Assentada em lençóis de águas potáveis, é considerada o "oásis do sertão". O nome Cariri é uma referência aos primeiros habitantes da região, os índios *Kariris*. A história atribui a esse grupo indígena um histórico de enfrentamentos e lutas no interior do Ceará contra o latifúndio e a exploração dos trabalhadores no campo. O Cariri cearense é uma grande área de repositório de fósseis do período cretáceo. Nesse sentido, ressalta-se o significativo papel da IES na coordenação de projetos de preservação e de incentivo à pesquisa desse patrimônio paleontológico da região. Do ponto de vista cultural, é importante destacar a presença da religiosidade popular na região, que se afirma como prática de forte impacto na formação da sociedade caririense.

Essa diversidade histórica e cultural suscita o desenvolvimento de estudos em diversas áreas do conhecimento, com destaque para a paleontologia, a religiosidade popular e a biodiversidade. A produção do conhecimento nessas áreas tem contribuído para o reconhecimento das especificidades da região e para os processos formativos conduzidos pela Urca. A natureza regional da Urca desafia a IES a pensar e efetivar uma formação de professores articulada com as demandas locais. Em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), está posta como principal missão:

Contribuir significativamente para a transformação da realidade regional, através de atividades de ensino, pesquisa e extensão, como agente ativo do processo de desenvolvimento da Região do Cariri, em sintonia com as aspirações da sociedade caririense. (Urca, [s/d], p. 9).

Nesse documento, destacamos a descrição das intervenções estratégicas que a IES pretende executar para alcançar seus objetivos:

1. Estruturação e implantação do Curso de Licenciatura em Química; ampliação dos Programas Federais fortalecendo assim os grupos:

¹ A Universidade Regional do Cariri (Urca) foi criada e constituída, em forma de autarquia especial com personalidade jurídica de direito público, pela Lei Estadual nº 11.191, de 9 de junho de 1986, e autorizado seu funcionamento pelo Decreto Presidencial nº 94.016, de 11 de fevereiro de 1987. Em 1993, teve sua personalidade jurídica transformada em fundação, ficando vinculada à Secretaria da Ciência Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Ceará (Secitece).

Pibid e Prodocência; 2. Expansão do grupo PET para outros cursos;
3. Implantação de novos programas como Prolicen e Novos Talentos.
(Urca, [s/d], p. 36).

Observa-se, neste caso, o fato de a instituição ter incorporado em seu PDI um dos programas federais objeto de reflexão deste artigo. Atualmente a IES oferta 17 cursos de graduação, dos quais 12 são licenciaturas nas diversas áreas do conhecimento: Ciências Sociais, Letras, Matemática, Educação Física, Artes Visuais, Teatro, Física, Pedagogia, História, Geografia, Ciências Biológicas e Química. Conforme relatório da comissão própria de avaliação, a cada ano, a IES vem ampliando seu número de alunos na graduação, chegando a apresentar um incremento de 60,6%, se comparado aos anos de 2006 e 2013: “no ensino de graduação, o número de alunos matriculados nos cursos ofertados aumentou de 5.835 em 2006 para 9.613 atualmente”. (Urca, 2014a, p. 26).

Do total de alunos de graduação, em torno de 60% (Gráfico 1) são estudantes dos cursos de licenciatura, sendo a maioria proveniente de escolas públicas e de famílias de baixa renda. Nesse universo, distinguimos os 472 alunos matriculados nos cursos do Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica (Parfor), cuja captação da demanda foi realizada por meio da Plataforma Freire em 15 municípios da região do Cariri cearense. O Gráfico 1 ilustra com mais precisão a situação das matrículas nas graduações ofertadas pela IES.

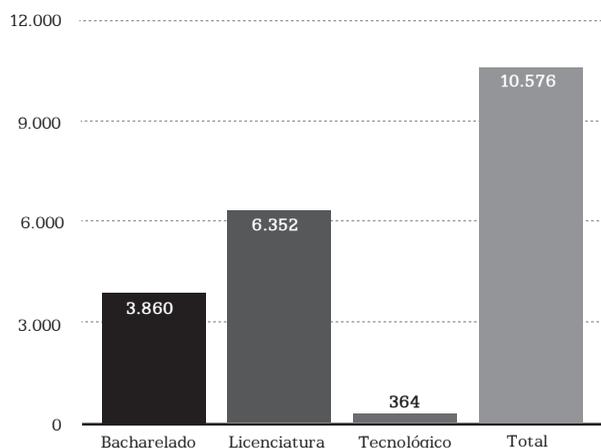


Gráfico 1 – Número de alunos matriculados nos três tipos de cursos de graduação ofertados pela Urca em 2014

Fonte: Elaboração própria com base em dados da Urca, 2015.

Analisando os editais dos vestibulares realizados nos anos de 2015 (nº 026/2014-GR e nº 005/2015.2) e 2016 (nº 012/2015 e nº 003/2016), verificamos que a universidade, em seu vestibular de 2015, ofertou 2.420 mil vagas para ingresso nos seus 16 cursos de graduação, sendo 1.250 para ingresso no primeiro semestre e 1.170 no segundo. Desse montante, 1.620 vagas eram para ingresso nos cursos de licenciatura, o equivalente a 70%

do número total de vagas ofertadas naquele ano. É importante assinalar que das 12 licenciaturas da universidade, sete funcionam nos turnos da manhã e da noite e cinco nos turnos da manhã e da tarde.

Outro elemento importante que define a universidade campo de reflexão como uma IES com significativo papel na formação de professores no Ceará nos foi revelado pelo Inep, no documento *Sinopse da Estatística da Educação Superior 2014*. O documento registra que das 45.562 matrículas realizadas nos cursos de licenciatura ofertadas pelas IES no Estado do Ceará, 36.493 (80,1%) foram em instituições públicas e 9.069 em instituições privadas. Nas matrículas efetivadas nas IES públicas cearenses, destaca-se a contribuição das universidades estaduais – Universidade Regional do Cariri (Urca), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e Universidade Estadual do Ceará (UECE) –, que responderam por 25.609 matrículas, o correspondente a 70,2% do total de matrículas efetivadas nas instituições públicas do Estado. Nesse sentido, se observarmos o número de alunos matriculados nos cursos de licenciatura da Urca em 2014, em torno de 6.352, verificaremos que a instituição responde por, aproximadamente, $\frac{1}{4}$ das matrículas em cursos de licenciatura ofertados pelas IES públicas no Estado do Ceará. Com base nesse perfil institucional, procuramos identificar os problemas apresentados pelo contexto educacional do Ceará que estão diretamente relacionados à formação de professores e que serão apresentados nas seções a seguir.

Contradições da expansão do sistema público de ensino no Ceará

Dados divulgados pelo Observatório do Plano Nacional de Educação (2018) revelam que em 2007 foram registradas no sistema educacional cearense 2.682.600 de matrículas. Em 2014, o número de alunos matriculados caiu para 2.295.034, uma redução de 387.566 matrículas, em termos percentuais, o equivalente a 14,4%. Esse movimento de queda das matrículas na educação básica do Ceará não está destoante do que ocorre no restante do País. A informação é relevante porque a diminuição na procura pela escola se dá exatamente em um cenário de expansão dos investimentos na educação básica por meio do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica (Fundeb).²

Precarização do trabalho e da carreira docente no Ceará em um cenário de melhoria da qualificação de professores e de ampliação de investimentos na educação básica

Segundo dados divulgados pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará (Seduc), em 2007, o quadro docente da educação básica cearense era composto de 85.784 professores; em 2015, esse quadro cresceu para 96.737 docentes, ou seja, em números absolutos, foram contratados mais 10.943 professores para trabalhar nas escolas básicas em todo o estado. Desse

² Consultar: Oliveira; Rodrigues; Souza (2015).

total, 69,7% possuem nível superior – o percentual era de 67,1% em 2007. Nesse contexto, destacamos o papel preponderante da educação infantil, que elevou seu quadro docente de 7.158 professores em 2007 para 12.612 em 2015. Foram 5.454 professores contratados a mais para trabalhar nas creches e pré-escolas em todo o estado, um aumento em termos percentuais de, aproximadamente, 76%. A qualificação dos professores da educação infantil também melhorou. Em 2007, somente 42,7% dos professores que trabalhavam nessa área tinham nível superior; em 2015, o percentual aumentou para 55%. (Ceará. Seduc, 2007; 2015).

No entanto, embora a contratação de professores tenha sido ampliada e a qualificação desses profissionais tenha melhorado, as condições de salário e carreira permaneceram precarizadas. De acordo com dados da Secretaria de Planejamento do Estado do Ceará – Seplag (*apud* Ceará. Aprece, 2015), apenas 47,4% do professorado que trabalha nas escolas da rede estadual de educação básica do Ceará exerce a função como servidor público, os demais, 52,5%, possuem apenas contrato temporário. No quesito salário, a situação do professor cearense é semelhante à do professor em todo o Brasil. Isso significa que um professor do Estado do Ceará ganha em média o equivalente a 73% do que ganha outro profissional com o mesmo nível de escolaridade. (Ceará. Aprece, 2015)

Desafios para a gestão da qualificação de professores da educação básica da rede pública do Ceará

Nas escolas de ensino fundamental e médio do Ceará, as disciplinas de Artes e Física são as que contam com menor número de professores. Somente 37% das disciplinas ministradas nessas escolas têm professores com licenciatura. As disciplinas com maior percentual de professores com licenciatura são: Português (71%), Educação Física (60%), História (58%), Geografia (44%), Matemática (59%), Biologia (59%), Química (43%) e Inglês (41%). A disciplina de Física é a única com 0% de professores com licenciatura (Ceará. Aprece, 2015). Esses dados empíricos da realidade educacional do Ceará nos dão uma dimensão mais aproximada da complexidade dos desafios enfrentados pela universidade na sua missão de contribuir para o desenvolvimento regional, tendo a formação de professores como um caminho para alcançar tal objetivo. São problemas da realidade social local que têm ligações intrínsecas com o que se passa no Brasil e no mundo quando se trata da relação entre Estado, educação e sociedade. A conjuntura mundial relacionada a esses problemas nos leva a pensar nos elementos presentes neste cenário de início de terceiro milênio, materializados em questões muito complexas, entre as quais as relativas a um processo em curso e acelerado no mundo, de implantação de projetos de desenvolvimento econômico e tecnológico cujo horizonte é o lucro e não a vida. Tal cenário é assim desenhado por Eric Hobsbawm (1995, p. 562):

(...) vivemos num mundo conquistado, desenraizado e transformado pelo titânico processo econômico e tecnocientífico de desenvolvimento do

capitalismo, que dominou os dois ou três últimos séculos (...). Contudo, uma coisa é clara. Se a humanidade quer ter um futuro reconhecível, não pode ser pelo prolongamento do passado ou do presente. Se tentarmos construir o terceiro milênio nesta base, vamos fracassar. E o preço do fracasso, ou seja, a alternativa para uma mudança de sociedade é a escuridão.

Assim, procuramos analisar como o Pibid, na qualidade de política pública referendada pelo estado brasileiro, incorporou-se à formação de professores da universidade, cujo cenário de atuação foi descrito e problematizado anteriormente.

Os efeitos do Pibid para a formação de professores na universidade: a leitura da comunidade acadêmica por meio dos projetos político-pedagógicos

A reorganização da participação da União na educação básica, em meados de 2006, destinando recursos específicos por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)³ para ações de apoio e valorização da docência e da escola pública anunciava-se como um passo inicial e importante para superarmos uma situação que o País passou a vivenciar desde 1990, em que a expansão do acesso à escola básica regular se realizava às custas de uma oferta de ensino massificado, com professores mal qualificados e mal remunerados (Oliveira, 2007).

Nesse contexto, destaca-se a decisão do governo federal de implantar uma política nacional de formação de professores, colocando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁴ como responsável pela coordenação e execução dessa política. O Pibid, objeto de reflexão deste artigo, é um dos programas que compõem essa política nacional de formação de professores.

A IES em análise participa desde 2010 do Pibid. Constituem-se objetivos do programa:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das universidades e centros universitários comunitários;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- e) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em

³ Ver: Oliveira; Rodrigues; Souza (2015).

⁴ As alterações nas funções da Capes foram regulamentadas pela Lei nº 11.502/2007, que "modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)."

consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; e

- f) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores. (Brasil. Capes, 2009, p. 3).

Em relatório divulgado pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (Prograd) da Urca, verificamos os resultados do primeiro projeto do Pibid executado nessa instituição. Afirma um trecho do relatório:

No ano de 2011 a Urca participava deste programa com 6 cursos de licenciatura, contemplando 120 alunos com bolsa. Atuava naquele ano em 3 municípios da região e em 8 escolas da educação básica. Em 2012 o número de cursos participantes saltou para 11, abrangendo todos os cursos de licenciatura desta IES. O número de alunos bolsistas elevou-se para 261, enquanto o número de escolas beneficiadas saltou para 19, distribuídas em 4 municípios. Estes dados permaneceram inalterados no ano de 2013. (Urca, 2014a, p. 12).

Em 2013, a Capes divulgou um novo edital para o Pibid (nº 061/2013 – DEB/Capes). Aproveitando a experiência de três anos de execução do Pibid na Urca, um grupo de professores, representando todas as licenciaturas da IES, elaborou um novo projeto, o qual foi submetido à seleção daquele edital, tendo sido aprovado sem ressalvas. Esse novo projeto do Pibid, implantado em março de 2014, teve vigência até fevereiro de 2017. No projeto novo foram contemplados nove municípios, com 43 escolas atendidas, tendo a participação de 12 subprojetos representando todos os cursos de licenciatura; foram disponibilizadas 492 bolsas para estudantes dos cursos de licenciatura, 27 bolsas para professores formadores da universidade, 52 bolsas para professores da escola básica na qualidade de supervisores e coformadores, uma bolsa para coordenador institucional e quatro bolsas para coordenação de gestão de processos educacionais.

Ao analisar a descrição dos resultados da primeira experiência do Pibid na IES campo de reflexão, despertou-nos a ideia de saber como esses resultados alcançaram, digamos, o “núcleo duro” dos cursos de formação de professores, ou seja, a estrutura curricular desses cursos. O foco na formatação curricular ganha relevância porque, no período de 2002 a 2013, todos os cursos de graduação (bacharelados e licenciaturas) da universidade estavam envolvidos no processo de reformulação curricular, e a conclusão desse movimento se efetivou justamente com a implantação do Pibid e de outros programas federais na universidade. Em 2014, todos os cursos de licenciatura com suas matrizes curriculares reformuladas foram submetidos à avaliação do Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE-CE), e a conclusão foi que todos tiveram seu reconhecimento ou a renovação dele aprovado pelo conselho.⁵ Nesse processo é relevante destacar que os cursos que tiveram seu PPP analisado nesta pesquisa revisaram suas matrizes curriculares sob a recomendação dos princípios promulgados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002⁶ e 2006.⁷

⁵ Ver: Parecer nº 0462/2014-CEE, aprovado em 30 de julho de 2014.

⁶ Ver: Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

⁷ Ver: Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.

Iniciamos com o projeto pedagógico do curso de Teatro, que, juntamente com o curso de Artes Visuais, foi criado em 2002.⁸ Um aspecto importante assinalado no projeto pedagógico de Teatro é o que faz menção ao perfil do professor formado nesse curso. Nesse ponto, chamamos a atenção para o compromisso do curso com a formação do professor artista e pesquisador, para a definição da atuação deste em contextos formais e não formais de educação e para a recomendação da interdisciplinaridade como concepção pedagógica norteadora da prática. Está posto no texto:

O Curso de Licenciatura em Teatro da Urca busca formar o artista/professor/pesquisador que possua conhecimentos teóricos, práticos e artísticos no campo do teatro para atuar em contextos formais e informais de educação, sendo capaz de desenvolver uma ação educativa pautada na interdisciplinaridade, interagindo com as expressões artísticas regionais e universais, tomando decisões sobre suas pesquisas educacionais e poéticas. (Urca, 2013b, p. 39).

Na citação seguinte, podemos conferir o parecer do CEE-CE aprovando o reconhecimento dos cursos de Teatro e Artes Visuais e citando o Pibid como uma das potencialidades do curso. Diz um trecho do parecer:

Alguns aspectos indicados referentes às potencialidades dos cursos merecem destaque: quadro de professores existentes com qualificação adequada às exigências do Curso; bom desempenho dos estudantes com inserção nas redes de ensino, com destaque para o índice de aprovados no último concurso da Secretaria de Educação do Estado; produção acadêmica/artística de professores e estudantes em congressos nacionais e internacionais; participação de estudantes em intercâmbio internacional (Universidade de Bolonha, Itália; Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal); Programa de Iniciação à Docência – Pibid com 36 (trinta e seis) bolsistas e quatro professores da rede pública de ensino com bolsa do Pibid; Programa de Iniciação à Pesquisa Pibic, com bolsas da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Funcap, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e Urca, Programa de Extensão do MEC, Programa de Monitoria com bolsa. Programa Interinstitucional de Doutorado – Dinter em Artes com a Universidade e Minas Gerais – UFMG e financiado pela Capes. (Ceará. CEE 2014b, p. 2, grifo nosso).

O curso de graduação em Ciências Sociais foi criado em 2005.⁹ É um curso com ingresso anual e funciona com duas matrizes curriculares: a que forma o professor de Sociologia e a que forma o cientista social.

Chama atenção no PPP de Ciências Sociais a defesa da articulação da prática de ensino com a prática investigativa e a centralidade na formação do aluno para atuação no ensino público; bem como a participação do professor da educação básica como supervisor do processo formativo do estudante durante o estágio supervisionado, o que mostra as aproximações dos objetivos do curso aos objetivos do Pibid. Dispõe o texto sobre o perfil do profissional da educação que se quer formar:

O Curso Superior em Ciências Sociais, com habilitação em Licenciatura, visa capacitar o estudante para o ensino, preparando-o para a pesquisa escolar, orientando-o para o ensino público e para o mercado de trabalho de educação particular, e provendo-o de conhecimentos para cursos de pós-graduação e carreira acadêmica. (Urca, 2014b, p. 13).

⁸ Ver: Resolução nº 001/2002 e Resolução nº 002/2012 – Consuni/Urca. Em 2014, esses cursos obtiveram o reconhecimento do Conselho Estadual de Educação por meio do Parecer nº 0722/2014 – CEE.

⁹ Ver: Resolução nº 005/2005/ Consuni/Urca, de 11 de novembro de 2005. Em 2016, o curso obteve o reconhecimento pelo Parecer nº 0214/2016, do Conselho Estadual de Educação.

É importante destacar que o PPP de Ciências Sociais foi elaborado no contexto de retorno das disciplinas de Sociologia e Filosofia ao currículo do ensino médio. Foi uma decisão importante do Conselho Nacional de Educação (CNE), reconhecendo a importância dessas áreas para a educação básica, por conseguinte, para a valorização dos profissionais que nelas trabalham.

O curso de licenciatura em Educação Física afirma em seu PPP a intenção de embasar sua prática educativa nas demandas da realidade local em articulação com as ações propostas no projeto estratégico da universidade, conforme está posto no texto:

Os objetivos do curso de Licenciatura em Educação Física da Urca se inserem nas ações e no planejamento estratégico da Instituição, condicionando suas atividades de ensino, pesquisa e extensão nos seguintes fatores: nas particularidades socioeconômicas e culturais da região do Cariri Cearense, nas características da comunidade local e regional com relação ao sistema educacional, nas particularidades do mercado de trabalho frente às necessidades de mudanças do modelo de ensino do professor de Educação Física. (Urca, 2012, p. 1).

Esses objetivos nos reportaram aos princípios norteadores da formação do professor de Educação Física descritos no PPP:

Assim, o processo de formação de professores precisa observar também a totalidade de relações que se estabelecem na constituição do real no seu todo. Nesses termos, torna-se impossível falar de Educação Física sem mencionar a formação de professores, a política de Estado, o pensamento neoliberal e a conjuntura capitalista internacional no processo de globalização econômica e o modo de pensar do homem no atual momento histórico-social. (Urca, 2012, p. 12).

Nessa perspectiva formativa, assume o colegiado do curso a defesa de formar professores com vivência na escola. Diz o texto do PPP: "Neste sentido, formar professores de Educação Física no e para o Brasil significa formá-los para intervirem na escola, na vida social brasileira e, conseqüentemente, sobre as determinações colocadas pelo contexto mundial". (Urca, 2012, p. 13). Nessa concepção, constata-se uma sintonia com as diretrizes e os objetivos do Pibid, os quais recomendam que a formação para a docência se desenvolva na relação dialética entre teoria e prática docente, tendo a escola como espaço de aprendizagem, pois, como nos alerta Barros (2008, p. 74):

Destacamos a importância de introduzir nos programas de formação docente a análise do trabalho real desenvolvido, que se forja nas complexas redes do dia a dia da escola, uma vez que o trabalho na escola não se reduz ao prescrito, ao realizado, envolvendo também o possível e o impossível, a criação de normas de funcionamento coletivo, as atividades suspensas, contrariadas, impedidas, ou seja, implica concepção e redefinição da tarefa pelo docente.

O PPP do curso de licenciatura em História se consubstancia como uma atualização do projeto pedagógico implantado em 2006. Essa

atualização percorre o período de 2007 a 2013 e foi concluída e aprovada pelo colegiado do curso no primeiro semestre de 2013.

Ressalta-se, neste processo de reformulação/atualização do currículo de licenciatura em História, a introdução da disciplina “Prática da pesquisa no ensino de História” e o objetivo de formar o professor da disciplina amparado por uma nova concepção curricular. Segundo o documento, o curso de formação do professor de História formado pela Urca deverá ter como objetivos:

- 1) Formar o professor-pesquisador, entendendo a produção do conhecimento histórico e o manuseio desse conhecimento em sala de aula como dimensões indissociáveis do fazer histórico; 2) Formar o profissional da área de História capaz de perceber e mostrar a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. (Urca, 2013a, p. 24).

Registra-se no documento a preocupação com o pensar/fazer uma prática docente amparada por uma concepção inter/transdisciplinar, apontando como *locus* desse pensar/fazer os espaços dados pelas disciplinas de Práticas de Ensino e pelo Estágio Supervisionado. Recortamos alguns objetivos específicos do curso de licenciatura em História, nos quais se pode conferir a proposição de uma formação de professores em sintonia com a proposta do Pibid, na medida em que adota como princípios norteadores da prática docente a articulação da universidade com a educação básica e a pesquisa como aporte para a produção de novas experiências didático-pedagógicas, visando à formação de professores cidadãos. Assim está posto no texto do PPP:

Destacar a importância do desenvolvimento pedagógico para as competências profissionais dos licenciados; Promover ações didático-pedagógicas de caráter transdisciplinar no processo de formação de professores de História; Ampliar a discussão no Curso de História acerca dos problemas educacionais relativos à prática docente para melhor qualificar o aluno no exercício da docência; Fortalecer o intercâmbio entre a Universidade e as Instituições de Ensino Fundamental e Médio; Incentivar a pesquisa científica articulada à prática de ensino com vistas a preparar o aluno para o exercício futuro da profissão Historiador/Professor. (Urca, 2013a, p. 23-24).

Outro PPP analisado foi o do curso de Pedagogia, que tem uma longa história na região do Cariri. A trajetória começa com a sua criação, em 1950, pela antiga Faculdade de Filosofia do Crato, instituição da qual a IES é remanescente. O projeto foi implantado em 2008, mas sua reformulação iniciou-se em 2002 e perdurou até 2007. Atualmente o curso funciona nos turnos da manhã e da noite e oferece 80 vagas semestralmente. No texto do PPP sobre a contextualização do curso, está estabelecido o seguinte:

No período de 2002 a 2005, o Colegiado do Departamento de Educação acompanhou o debate travado em nível nacional sobre as Diretrizes Curriculares que deveriam orientar o Curso de Pedagogia. Ao mesmo tempo em que acompanhava os posicionamentos de instituições oficiais, educadores e cientistas, o Colegiado discutia uma proposta de curso capaz de atender às demandas impostas pelo contexto hodierno, sem, contudo, descuidar do risco de se afastar das ideias que se postavam

naquele debate. (...). Neste sentido, fez-se necessário ampliar o debate e envolver todos os segmentos sociais interessados na temática. Surgiu, então, o Seminário Pedagogia Escuta, que ouviu alunos do Curso de Pedagogia, ex-alunos, professores da educação básica e representantes de diversas Instituições. (Urca, 2007, p. 6).

A reformulação do currículo do curso de Pedagogia foi resultado de longos e amplos debates com a comunidade acadêmica e a sociedade, enquanto aguardava-se, à época, a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para o curso de Pedagogia. De acordo com o documento:

Após intenso embate envolvendo os diversos setores da sociedade civil e a representação do Estado, o Conselho Nacional de Educação publica as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em 13 de dezembro de 2005. E, por fim, em 15 de maio de 2006, o Conselho Pleno do CNE, publica a Resolução CNE/CP nº 1, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. (Urca, 2007, p. 6).

Essa experiência foi realizada por meio de dois seminários intitulados "Pedagogia escuta I e II". A prática foi muito interessante porque permitiu à universidade dialogar com professores e diretores da escola básica, e também com ex-alunos, sobre os problemas relativos à carreira e à formação do pedagogo.

No projeto implantado no primeiro semestre de 2008, o foco foi a formação do professor-pesquisador. Essa decisão tinha como amparo legal os princípios proclamados pelas diretrizes curriculares nacionais citadas. A intenção era ensinar o nosso estudante de Pedagogia a fazer pesquisa tendo a educação e suas problemáticas como objeto de estudo.

Os eixos norteadores do curso de Pedagogia apresentados no PPP orientam para um projeto de formação do pedagogo como professor-pesquisador, além de educador capaz de executar uma prática docente embasada na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, com a finalidade de conceber sujeitos críticos, emancipados e construtores de um novo mundo. Eis os eixos norteadores do curso de Pedagogia que amparam esse modelo de formação de professor:

Articulação entre teoria e prática na formação do aluno; Docência como base da atividade formativa do Pedagogo, assentada no estudo e na prática da pesquisa em contextos escolares e não escolares; Formação do pedagogo capaz de afirmar a educação como práxis para a emancipação humana; Pedagogia como práxis do pensamento crítico e autônomo; Pesquisa na área da Licenciatura em pedagogia ou em áreas afins, como mediadora da relação ensino-aprendizagem; Extensão enquanto atividade complementar na formação do pedagogo. (Urca, 2007, p. 8).

Na estrutura textual do PPP do curso de Pedagogia chama atenção o intuito dos docentes e discentes que participaram da elaboração do projeto de romper com o modelo convencional de formação de professor. O pedagogo formado pela IES deve, na lógica dessa nova estrutura formativa, efetivar uma prática docente embasada nas contribuições das diversas

áreas do conhecimento envolvidas com o fenômeno educativo. Constatase uma busca por uma formação mais interdisciplinar do pedagogo, que possa assegurar a esse profissional uma visão da totalidade do fenômeno educativo. Tal posicionamento do PPP de Pedagogia tem vínculos diretos com a proposta do Pibid, que orienta nessa mesma direção. A questão fica muito clara na passagem do texto que trata do perfil do licenciando em Pedagogia formado pela IES:

O Pedagogo deve conhecer os fundamentos e finalidades do processo educacional e sua relação com a filosofia, a sociologia, a psicologia, a história, a economia, a antropologia, a ética e a estética enquanto áreas de conhecimento integrantes e subsidiárias à formação de educadores. Deve dominar o conhecimento dos processos de desenvolvimento da criança, e, por conseguinte, ter o domínio e autonomia para atuação na sua área de formação e para o exercício da docência na escola e/ou para a organização dos movimentos sociais. Deve, ainda, procurar obter uma formação contínua e participar sistematicamente de encontros e eventos de interesse da educação. Assim como, divulgar as pesquisas realizadas pelos núcleos de Pedagogia, sobretudo na formação do professor, na relação ensino/aprendizagem, na formação do gestor escolar, na função social da educação e da escola, inclusive a que respeita as minorias, na questão do meio ambiente, na universalização e democratização dos acessos e permanências e na valorização da diversidade humana. (Urca, 2007, p. 5).

Para concluir esta parte da análise dos projetos pedagógicos, apresentamos o PPP do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. O curso é ofertado em três municípios da região do Cariri: Crato, Missão Velha e Campos Sales. No município do Crato, funciona nos turnos diurno e noturno e nos demais municípios, somente no turno da noite.

No documento de contextualização do PPP de Ciências Biológicas, atraiu nosso olhar a parte que menciona a relação entre o curso e os problemas ambientais e econômicos locais. O texto do projeto faz menção à presença significativa da agricultura familiar na Região Nordeste, proporcionando-nos uma reflexão sobre a importância da formação do professor de Biologia num espaço/lugar com muitas riquezas naturais, porém com problemas ambientais que ameaçam a vida humana e não humana na região. Diz o texto:

Além dos problemas ligados ao meio ambiente e qualidade de vida, a região do Cariri possui uma grande carência de professores de Ciências Biológicas devidamente qualificados. Isso também constitui uma preocupação nacional, pois, segundo o Ministério da Educação, a falta de professores de Ciências da natureza é uma situação atual vivenciada pela maioria das Secretarias Estaduais de Educação no país. Vê-se, portanto, que é necessário a formação de profissionais na área das Ciências Biológicas capazes de atuarem na melhoria da qualidade de vida, na educação, no desenvolvimento do conhecimento científico, na conservação dos recursos naturais, na gestão ambiental e no desenvolvimento sustentável. (Urca, 2014d, p. 43).

No projeto de formação de professor idealizado pelo colegiado do curso de Ciências Biológicas registra-se uma concepção de formação cujo horizonte é o desenvolvimento profissional do licenciando – uma concepção que define a formação inicial e a formação continuada como processos orgânicos da profissionalização docente, conforme está descrito no PPP:

Assim, a formação diz respeito ao movimento de formar (dar forma), de constituir o profissional, de torná-lo dotado de saberes inerentes ao desenvolvimento da sua profissão. Essa constituição liga-se à ideia de inacabamento; *tem início e nunca tem fim. É inconcluso (...)*. (Veiga, 2009, p. 26). Esse processo de formação pode ser inicial ou continuado. A primeira etapa é condição para que o sujeito possa ingressar em uma profissão; a segunda ocorre quando o sujeito já possui a certificação que lhe permitiu o acesso ao campo profissional e encontra-se na condição de pesquisador, investigador dos fundamentos que subsidiam a sua prática. (Urca, 2014d, p. 55).

As análises dos PPPs confirmam a presença das diretrizes e dos objetivos do Pibid no perfil do profissional que se quer formar nos cursos de licenciatura. Constata-se também que o Pibid se incorporou à formação de professores como um projeto que desafia, que instiga, que impulsiona a criação de novas práticas de ensino contrapostas às práticas convencionais de formação do professor ensinada nos cursos de formação. A análise também revelou forte intenção da comunidade acadêmica em desenvolver a formação do professor de maneira interdisciplinar, ampla e embasada nos problemas e nas potencialidades da realidade social local.

De modo geral, percebe-se no final da pesquisa que o Pibid protagoniza um movimento para instituir nos cursos de licenciatura uma nova estrutura formativa. Ao que parece, uma resposta do Estado brasileiro à crítica pública feita aos cursos de licenciatura, acusados de implementarem currículos abstratos e distantes dos problemas das escolas. Assim, o Pibid se materializa com essa positividade, de incentivar e criar as condições para que o professor universitário, o licenciando e o professor da escola básica vivenciem e experienciem o “chão da escola” como espaço de aprendizagens, de pesquisa e produção de saberes e práticas. Nesse sentido, concordamos com o relatório elaborado pela Fundação Carlos Chagas (2014, p. 107), que diz:

(...) verifica-se que o Pibid vem criando condições para um processo de formação consequente para o desenvolvimento profissional dos docentes de modo que possam participar do processo de emancipação das pessoas, o qual não pode ocorrer sem a apropriação dos conhecimentos. O papel da docência na educação básica é vital na preservação de nossa civilização e no desenvolvimento das pessoas como cidadãos que possam ter participação efetiva para a melhoria das condições de vida em suas comunidades.

No entanto, cabem estudos mais aprofundados sobre as relações entre Pibid e políticas públicas de formação e valorização docente. Os resultados apresentados neste artigo comprovam que a profissão docente continua sendo uma profissão em busca de valorização. Apesar dos avanços em termos de qualificação, as condições de vida, carreira e salário do professor estão longe de atingir o estágio adequado.

Considerações finais

Este artigo se propôs a apresentar reflexões acerca das contribuições do Pibid como programa federal de suporte e valorização do magistério da educação básica para a formação de professores realizada por uma universidade pública, situada no interior do Ceará. Reportando-se à realidade analisada, buscou revelar que o Pibid se constituiu para essa IES uma experiência singular e significativa de fomento à criação de novos espaços e concepções para os cursos de formação para a docência. O suporte financeiro trazido pelo Pibid permitiu aos estudantes dos cursos de licenciatura, majoritariamente de baixa renda, terem dedicação exclusiva à sua formação, terem tempo para estudar, para repensar e recriar sua visão de educação e de prática educativo-pedagógica e, por conseguinte, para superar deficiências resultantes das determinações sociais que compõem a vida deles como filhos e filhas das classes trabalhadoras.

As novas condições de formação viabilizadas pelo programa, ao menos em parte, incidiram sobre os licenciandos e seus professores, contribuindo para que a própria formação docente fosse pensada e experimentada para além dos bancos universitários, propiciando que variados aspectos da vida social e da escola real adquirissem maior peso e presença nas investigações e nos planos de ação que vão se construindo no decorrer do processo formativo.

Nesse sentido, programas como o Pibid podem ser entendidos como contribuições relevantes para a intensificação de variadas formas de apropriação da escola e da educação públicas como direitos sociais, formas de apropriação que já vinham sendo identificadas como portadoras de esperanças de novas condições de disputa social da escola, como fica evidente na fala de Arroyo (2012, p. 51):

Há mais um motivo para esperança: os alunos, as alunas ocuparam as escolas, se instalaram como legítimos habitantes, ocuparam os espaços, e hoje suas condutas, até agressivas, desconcertantes, são os detalhes que interrogam o conjunto. Trazem novos questionamentos e conseqüentemente novas luminosidades que possam substituir a luz apagada de utopias e sonhos que em outros tempos iluminaram nossas viagens.

O Estado e a sociedade precisam olhar para a escola como lugar em que concretamente se desenvolvem as contradições fundamentais do trabalho docente e da formação básica de nossas crianças e jovens. Precisam, a partir desse olhar, fornecer novas condições e meios que favoreçam a conquista da escola por parte daqueles que devem ocupar efetivamente o seu centro vital: alunos e professores. Pelos diversos aspectos aqui comentados, programas como o Pibid se constituem possibilidades relevantes nessa direção, merecendo nossa atenção e nossas melhores energias na luta por seus sentidos.

Referências

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 7 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

BARROS, Maria Elizabeth B. de. Formação de professores(as) e os desafios para a reinvenção da escola. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Série Cultura, Memória e Currículo).

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Seção 1, p. 7.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do *caput* do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 de jan. 2009. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Decreto nº 7.692, de 2 de março de 2012. Aprova o estatuto e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão da Capes. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 mar. 2012. Seção 1, p. 27.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (Capes). *Edital nº 02/2009*. Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em: 14 maio 2016.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (Capes). *Edital nº 061/2013*. Brasília, 2013. Disponível em: <<https://>

www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf>. Acesso em: 14 maio 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2013*: resumo técnico. Brasília, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse estatística da Educação Superior 2014*. Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (MEC). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (MEC). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 de maio de 2006. Seção 1, p. 11

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (MEC). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução no 02, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 maio 2009. Seção 1, p. 41.

CEARÁ. Associação dos Municípios do Estado do Ceará (Aprece). *Documento-base do Plano Estadual de Educação do Ceará*. Ceará, 2015. Disponível em: <<http://aprece.org.br/wp-content/uploads/2015/05/Documento-Base-PEE-Valorizacao-de-Profissionais-da-Educacao.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

CEARÁ. Conselho Estadual do Ceará (CEE). *Parecer nº 0462/2014*. Renova o Reconhecimento dos Cursos de Graduação: Bacharelado em Ciências Econômicas, Direito e Enfermagem nas cidades de Crato e Iguatu; Licenciaturas em Ciências Biológicas nas cidades de Crato, Missão Velha e Campos Sales; Educação Física, nas cidades de Crato

e Iguatu; Letras, nas cidades de Crato, Missão Velha e Campos Sales; Matemática nas cidades de Juazeiro do Norte e Campos Sales; Pedagogia, Geografia e História na cidade de Crato, na modalidade presencial, sem interrupção, até 31 de dezembro de 2017, ofertados pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Fortaleza, 2014a

CEARÁ. Conselho Estadual do Ceará (CEE). *Parecer nº 0722/2014*. Reconhece os cursos superiores de graduação, Licenciaturas em Artes Visuais e em Teatro, ofertados pela Universidade Regional do CaririURCA, na cidade de Juazeiro do Norte, com validade até 31 de dezembro de 2017. Fortaleza, 2014b.

CEARÁ. Secretaria Estadual de Educação do Ceará (Seduc). *Número de docentes por nível, formação e dependência administrativa, segundo as CREDE's municípios e modalidade/etapa de ensino – Ceará 2007*. Seduc: Fortaleza, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/2009/01/28/estatistica-da-educacao-no-ceara-ano-base-2007/>>. Acesso em: 04 dez. 2019.

CEARÁ. Secretaria Estadual de Educação do Ceará (Seduc). *Número de docentes por nível, formação e dependência administrativa, segundo as CREDE's municípios e modalidade/etapa de ensino – Ceará 2015*. Seduc: Fortaleza, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/2014/02/17/estatistica-da-educacao-no-ceara-ano-base-2015/>>. Acesso em: 04 dez. 2019.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS (FCC). *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo, 2014. (Textos FCC; 41).

HOBSBAWM, E. *A era dos extremos*. Tradução: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 28, n.99, p. 355-375, maio/ago. 2007. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 abr. 2016.

OLIVEIRA, M.L; RODRIGUES, E.G.; SOUZA, M.L. *Efeito supletivo do Fundeb via complementação da União: Análise das receitas e dos valores anuais por aluno efetivos (2007 a 2014)*. Brasília: Inep, 2015. (Textos para Discussão; n.40).

OBSERVATÓRIO DO PNE (OPNE). *Matrículas na educação básica*. [S.l.], 2018. Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/contexto/236>>. Acesso em: 05 dez. 2019.

SUCHODOLSKI, B. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*. 4. ed. Lisboa, Portugal: Horizonte, 1992.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (Urca). *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia*. Crato, CE, 2007.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (Urca). *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Física*. Crato, CE, 2012.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (Urca). *Projeto Político-Pedagógico do Curso de História*. Crato, CE, 2013a.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (Urca). *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Teatro*. Crato, CE, 2013b.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (Urca). *Relatório de Autoavaliação 2013*. Crato, CE, 2014a.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (Urca). *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Ciências Sociais*. Crato, CE, 2014b.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (Urca). *Relatório Analítico: 2011-2013*. Crato, CE, 2014c.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (Urca). *Projeto Político-Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas*. Crato, CE, 2014d.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (Urca). *Relatório Prograd/DTI: 2014*. Crato, CE, 2015.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (Urca). *Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI): 2012-2016*. Crato, CE, [s/d].

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (Urca). Comissão Executiva do Vestibular (CEV). *Edital n° 026/2014-GR*. Fixa as vagas para admissão no primeiro semestre de 2015. Crato, CE, 25 ago. 2014.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (Urca). Comissão Executiva do Vestibular (CEV). *Edital n° 012/2015-GR*. Fixa as normas para processo seletivo simplificado para admissão no primeiro semestre de 2016. Crato, CE, 04 set. 2015a.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (Urca). Comissão Executiva do Vestibular (CEV). *Edital n° 005/2015.2-GR*. Fixa as vagas para admissão no segundo semestre de 2015. Crato, CE, 2 mar. 2015b.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (Urca). Comissão Executiva do Vestibular (CEV). *Edital n° 003/2016-GR*. Fixa as normas para processo

seletivo simplificado 2016.2 para admissão nos cursos de graduação da URCA, com funcionamento nos municípios de Crato, Campos Sales, Iguatu, Juazeiro do Norte e Missão Velha. Crato, CE, 15 abr. 2016.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (Urca). Conselho Universitário (Consuni). *Resolução n° 005/2005*. Cria o curso de Ciências Sociais. Crato, CE, 11 nov. 2005.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (Urca). Conselho Universitário (Consuni). *Resolução n° 002/2012*. Cria o curso de Licenciatura em Teatro. Crato, CE, 15 fev. 2012.

Recebido em 12 de outubro de 2018.

Aprovado em 1 de janeiro de 2019.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

A importância da classe hospitalar Semear do Recife no processo de continuidade da escolarização dos estudantes/pacientes com câncer

Raffael Bruno Gomes dos Santos^{I, II}
Cláudia Cristina da Conceição^{III, IV}
Tícia Cassiany Ferro Cavalcante^{V, VI}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4068>

^I Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: <raffaelbruno@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0003-0515-7915>>.

^{II} Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Pernambuco, Brasil.

^{III} Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: <claudiarommanel@gmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0002-2601-0368>>.

^{IV} Pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica-Institucional pela Faculdade Frassinetti do Recife (Fafire). Recife, Pernambuco, Brasil.

^V Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: <ticiaferro@hotmail.com>; <<https://orcid.org/0000-0001-8963-9609>>

^{VI} Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Recife, Pernambuco, Brasil.

Resumo

As classes hospitalares surgem como espaço institucional importante na continuidade do processo de escolarização dos sujeitos hospitalizados e atuam na garantia de direitos desses estudantes. A presente pesquisa propõe-se a adentrar no campo da pedagogia hospitalar e possui como objetivo geral analisar a importância da classe hospitalar Semear do Recife, localizada no Hospital Universitário Oswaldo Cruz, no processo de continuidade da escolarização dos estudantes/pacientes com câncer. Como procedimentos de coleta de dados, foram realizadas análise documental, observações com diário de campo na classe hospitalar e entrevista com roteiro semiestruturado com a professora. Percebemos claramente a importância da classe hospitalar para a continuidade da escolarização dos estudantes/pacientes, evitando o rompimento do ciclo escolar devido ao momento de internamento, bem como a relevância das atividades pedagógicas e a significação dessa modalidade de ensino para os discentes em tratamento do câncer. Foi possível constatar também que o pedagogo tem papel fundamental na classe hospitalar, pois é ele quem planeja, executa

e analisa o que está dando certo ou não nas atividades diárias da classe. É preciso que os indivíduos hospitalizados sejam vistos como sujeitos de direito, do direito à saúde e também à educação.

Palavras-chave: aluno hospitalizado; aprendizagem; escola em hospital.

Abstract

The importance of the hospital school program Semeiar do Recife in the process to continue the schooling of students/patients with cancer

The hospital school program figures as an important institutional space in the continuity of the schooling process of hospitalized subjects, ensuring the rights of these students. This research enters the field of hospital pedagogy, and its general objective is to analyze the importance of the hospital school program Semeiar do Recife, which functions at the Oswaldo Cruz University Hospital, for the process to continue the schooling of students/patients with cancer. Data collection was carried through documentary analysis, observations with field diary at the hospital-based class, and an interview with the teacher using a semi-structured script. The importance of the hospital school program for the continuity of the education of students/patients was clearly verified, as it was able to avoid the disruption of the school cycle caused by hospitalization. The relevance of the pedagogical activities and the significance of this mode of education to students treating cancer was also verified. The pedagogue plays a key role in the hospital school program, since he is the responsible for planning, putting in place, and analyzing what is producing results or not in the daily activities of the class. Hospitalized subjects must be seen as subjects of law, from the right to health to that of education.

Keywords: hospital school program; hospitalized student; learning.

Resumen

La importancia de la clase hospitalaria Semeiar do Recife en el proceso de continuidad de la escolarización de los estudiantes/pacientes con cáncer

Las clases hospitalarias surgen como espacio institucional importante en la continuidad del proceso de escolarización de los sujetos hospitalizados, actuando en la garantía de derechos de esos estudiantes. La presente investigación se propone adentrar en el campo de la pedagogía hospitalaria, teniendo como objetivo general analizar la importancia de la clase

hospitalaria Semear do Recife del Hospital Universitario Oswaldo Cruz en el proceso de continuidad de la escolarización de los estudiantes/pacientes con cáncer. Como procedimientos de recolección de datos, se realizaron análisis documentales, observaciones con diario de campo en la clase hospitalaria y una entrevista con un guion semiestructurado con la profesora. Se puede percibir claramente la importancia de la clase para la continuidad de la escolarización de los estudiantes/pacientes, evitando el rompimiento del ciclo escolar debido al momento de internamiento, así como la relevancia de las actividades pedagógicas y la significación de esa modalidad de enseñanza para los discentes en tratamiento del cáncer. Fue posible constatar también que el pedagogo tiene papel fundamental en la clase hospitalaria, pues es él quien planea, ejecuta y analiza lo que está funcionando o no en las actividades diarias de la clase. Es necesario que los sujetos hospitalizados sean vistos como sujetos de derecho, del derecho a la salud y también a la educación.

Palabras clave: alumno hospitalizado; aprendizaje; escuela en hospital.

Introdução

A classe hospitalar teve origem na França, em 1935, por meio de uma iniciativa de Henri Sellier, em virtude da necessidade de oferecer continuação do processo educativo às crianças afastadas do ambiente escolar. Essa iniciativa expandiu-se para toda a França e para outros países a fim de atender infantes com tuberculose. O ponto alto do atendimento escolar, por meio de classe hospitalar, ocorreu durante a “Segunda Guerra Mundial, devido ao número elevado de crianças e adolescentes feridos ou impossibilitados de irem à escola” (Esteves, 2008, p. 4). A necessidade era tão grande que uma instituição específica para a formação de professores foi criada em 1939, o Centro Nacional de Estudos e de Formação para a Infância Inadaptada de Suresnes (Cnefei), com o objetivo de formar professores para o trabalho em institutos especiais e em hospitais.

Assim, a pedagogia hospitalar é um processo educativo em que o profissional da área atua fora do espaço escolar, o que traz desafios e possibilita a construção de novos conhecimentos e atitudes. Nesse sentido, a pedagogia e os pedagogos rompem as barreiras das salas de aula consideradas tradicionais e ocupam espaços alternativos de escolarização.

As classes hospitalares surgem com base na garantia do direito à educação. Segundo o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB): “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996). Nesse viés, é preciso garantir às crianças e aos adolescentes hospitalizados uma educação de qualidade e com formação autônoma baseada em princípios fundamentais da vida

humana, para que não lhes sejam negados os direitos de continuidade do processo escolar e que possam continuar o ano letivo sem nenhum déficit de aprendizagem e que não haja a caracterização de um tipo de “evasão escolar” imposta.

No Brasil, o trabalho pedagógico-educacional desenvolvido no ambiente hospitalar teve seu início no Hospital Municipal Jesus, entidade pública infantil que desde o dia 14 de agosto de 1950, na cidade do Rio de Janeiro, presta assistência educacional à criança hospitalizada e se tornou referência para outras classes hospitalares no País.

A partir de 1981, observou-se um aumento significativo no atendimento em classe hospitalar, e tal fato se deveu à criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em “[...] pesquisa realizada pela professora Dra. Eneida Simões da Fonseca, em 1998, foram detectadas 30 classes hospitalares em todo o território brasileiro, com predominância na região Sudeste” (Fonseca, 1998 *apud* Loiola, 2013, p. 44).

Desde o surgimento dessa modalidade de ensino, notou-se que a educação hospitalar era um direito e trouxe inúmeros benefícios, mas na prática nem todas as crianças em tais condições desfrutaram desse tipo de serviço educacional em hospitais públicos. Não podemos negar que muitos avanços ocorreram desde o seu advento até os dias atuais, mas ainda é uma realidade a necessidade de ampliação da oferta desse tipo de assistência à criança hospitalizada em nosso País.

A escolha do tema de pesquisa se deu pelo fato de considerarmos de extrema importância a classe hospitalar Semear do Recife para o processo de continuidade da escolarização dos estudantes/pacientes do Centro de OncoHematologia Pediátrica (CEONHPE) do Hospital Universitário Oswaldo Cruz (Huoc), no bairro de Santo Amaro. Ressaltamos que ela é a primeira classe hospitalar do estado de Pernambuco e, por isso, um marco no que se refere à continuidade do processo escolar em ambiente hospitalar. Como é sabido, as crianças e os adolescentes que se encontram hospitalizados para realizar o tratamento de sua enfermidade são afastados de seu ambiente escolar de origem. Dessa maneira, as classes hospitalares são as únicas formas de garantia da efetivação do direito à educação para esses indivíduos.

A razão de optarmos pela temática em questão também se explica por um dos autores desta pesquisa ter sido paciente de câncer (linfoma de Hodgkin) do hospital supracitado, aos 3 anos de idade, e, posteriormente, ter sido o primeiro estagiário da classe hospitalar Semear, no período de 13 de março a 28 de setembro de 2015, enquanto estudante de pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Este estudo, além disso, tem sua importância por mostrar aos futuros pedagogos e profissionais de educação que a pedagogia hospitalar também é uma área de atuação, como bem destaca Libâneo (2006, p. 215): “o pedagogo é todo profissional que lida com a formação de sujeitos, seja em instituições de ensino, seja em outro lugar”. Todavia, essa área possui especificidades por ser diferenciada da rotina escolar de uma classe regular e pelo público-alvo que dela faz parte.

No Brasil, a legislação reconheceu, no Estatuto da Criança e do Adolescente Hospitalizado, sob a Resolução nº 41, de outubro de 1995, item 9, o “direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar” (Brasil. MJ, 1995). Em 2002, o Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Educação Especial, elaborou um documento de estratégias e orientações para o atendimento nas classes hospitalares, assegurando o acesso à educação básica. Em Santa Catarina, a Secretaria do Estado de Educação (SED) baixou a Portaria nº 30 que “dispõe sobre a implantação de atendimento educacional na classe hospitalar para crianças e adolescentes matriculados na pré-escola e no ensino fundamental, internados em hospitais” (Guimarães, 2011, p. 51).

Sendo assim, resta aos profissionais de educação e futuros pedagogos uma luta incessante pela garantia dos direitos à educação dessa parcela enferma da população. Políticas públicas são necessárias para trazer a possibilidade de efetivação do direito das crianças com câncer à vida escolar, como preconiza enfaticamente o ECA, em seu artigo 53, capítulo IV, ao afirmar que a criança e o adolescente têm direito à educação. Complementando essa questão, trazemos outro dado que consideramos importante relatar com base na observação de Fonseca (1999, p. 36):

[Cerca de] 60% das classes hospitalares existentes no Brasil resultam de convênio entre [os hospitais e] as Secretarias de Educação e de Saúde dos Estados [...], [estabelecendo e fazendo cumprir] as determinações da Política Nacional de Educação Especial [...] [referente à] área física, mobiliário, equipamentos e reaparelhamento, [...] [adequados as] diferentes situações especiais dos alunos, discutindo e sensibilizando a equipe de saúde para que possa encontrar alternativas que levem à oferta de acomodações mais adequadas para o exercício desta modalidade de atendimento pedagógico-educacional.

Apesar do baixo número de classes hospitalares no Brasil, os resultados obtidos em alguns hospitais que têm atendimento pedagógico são bastante estimuladores. Como exemplo, no Hospital das Clínicas em Porto Alegre (RS), foi realizado um levantamento (Ceccim *et al.*, 1997) com o Programa Escolar Hospitalar que detectou que 12% do público atendido na classe hospitalar não frequentava a escola regular e que 28% dos estudantes dessa classe estavam atrasados de um a três anos em sua escolaridade (Fonseca, 1999, p. 37).

Diante de tais problemáticas, o estudo aqui reportado tem como objetivo geral analisar a importância da classe hospitalar Semear no processo de continuidade da escolarização dos estudantes/pacientes com câncer e como objetivos específicos: (i) conhecer como se dá o processo de ensino-aprendizagem na rotina da classe hospitalar Semear; (ii) compreender como se dá a relação de mediação da classe hospitalar Semear com a escola de origem; (iii) entender a importância do pedagogo e o seu papel no campo de atuação da pedagogia hospitalar.

Metodologia

Nosso campo de pesquisa foi a primeira classe hospitalar do Recife, a Semear, localizada no Centro de OncoHematologia Pediátrica do Hospital Universitário Oswaldo Cruz, no bairro de Santo Amaro. A investigação foi desenvolvida pelo método qualitativo. De acordo com Silva e Menezes (2001, p. 20), a pesquisa qualitativa “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. O método qualitativo é o que melhor se adequa ao nosso objeto para obtermos um resultado satisfatório nas análises.

Os alunos e a docente da classe hospitalar Semear foram convidados a participar da pesquisa pela apresentação e leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme previsto pela Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que regula a pesquisa com seres humanos quanto aos aspectos éticos. O projeto foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFPE, tendo a Universidade de Pernambuco (UPE) como coparticipante, sob o Protocolo nº 2.652.177.

A classe hospitalar Semear era composta, até o momento da pesquisa¹, por 17 estudantes/pacientes matriculados, nove do sexo masculino e oito do sexo feminino, variando entre crianças e adolescentes. A estrutura física era constituída por uma sala pequena, localizada entre as enfermarias do 5º andar do CEONHPE, com um único cômodo, equipada com uma pia para higienização das mãos, um armário para guardar os materiais diversos, uma estante de livros e um armário com bandejas.

O presente trabalho consiste em uma pesquisa de campo, que, segundo Gonsalves (2001, p. 67),

é aquela que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu, e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...].

Para entender o processo de escolarização dos estudantes/pacientes internados, nossos principais instrumentos de pesquisa foram a análise documental, a observação e a entrevista. No primeiro momento, realizamos a análise documental, que foi bastante importante para entendermos a história e a dinâmica da classe. De acordo com Lüdke e André (1986), a análise documental é uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Foram analisados relatórios das atividades e de desenvolvimento dos estudantes, projetos de leis e documentos internos da instituição. Alguns deles estão disponíveis em consultas *on-line* e os demais são documentos físicos da classe hospitalar Semear.

¹ A dinâmica de rotatividade de estudantes da classe hospitalar é muito intensa, uma vez que esse fenômeno ocorre a partir do internamento e se encerra, ou dá uma breve pausa, com a alta médica, que pode ser permanente ou provisória.

No segundo momento, realizamos quatro observações na classe hospitalar. Verificamos como acontece a intermediação desta com a escola de origem: as metodologias e as atividades desenvolvidas para continuação do processo escolar. Por isso, foi adotada a observação participante, a qual, conforme Moreira (2002, p. 52), é conceituada como “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental”. Foram escolhidos para esse momento dois estudantes e a professora da classe hospitalar Semear do Recife, pois os consideramos agentes de maior integração nesse processo de escolarização. O período de observação foi de três semanas durante o tempo de 1h30 em cada uma delas, de acordo com a dinâmica da classe hospitalar Semear – dinâmica esta bastante imprevisível e cheia de intervenções da equipe de saúde, sempre dependendo das condições físicas, psicológicas e emocionais e dos procedimentos médicos que os pacientes/estudantes precisavam realizar. O quantitativo de estudantes se explica pela dificuldade de encontrar paciente com condição de saúde favorável para se deslocar do leito para a classe.

No terceiro momento, foi realizada entrevista semiestruturada, que, de acordo com Moreira (2002, p. 54), pode ser definida como “uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”. Foi entrevistada a única professora da classe hospitalar Semear, momento em que buscamos saber da sua visão a respeito da importância da classe hospitalar no processo de continuidade da formação escolar do estudante/paciente. Destaca-se essa escolha também por acreditarmos que essa continuidade da escolarização na vida dos pacientes traz apenas benefícios para sua formação pessoal e profissional e para o restabelecimento da autoestima. Consideramos que os benefícios envolvidos nesse processo educacional contribuam para recuperar emocionalmente e melhorar a saúde como um todo. A entrevista ocorreu dentro do ambiente da classe hospitalar Semear do Recife.

Para o tratamento dos dados, fizemos uso da análise de conteúdo, técnica muito empregada em pesquisas qualitativas para, conforme Olabuenaga e Ispizúa (1989 *apud* Moraes, 1999, p. 2), “ler e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos, que analisados adequadamente nos abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessíveis”. Nesse tipo de análise, o pesquisador busca compreender as características, as estruturas ou os modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens.

Resultados e discussão dos dados

A análise dividiu-se em duas seções: (i) análise documental, que registrou o histórico da classe hospitalar Semear, as atividades realizadas no contexto da classe e a legislação; e (ii) análise das entrevistas, que foram categorizadas com base na análise de conteúdo de Bardin (1979).

Da análise documental

A Legislação

Nossa análise documental se deu com base na apreciação de documentos específicos da classe hospitalar Semear, como o Decreto Oficial do Município, a Instrução Normativa, as normas e rotinas da classe e as atividades pedagógicas dos estudantes/pacientes. Assim, de acordo com o Decreto Municipal nº 28.622, de 6 de março de 2015, em seu artigo 1º:

Fica criada a classe hospitalar como modalidade de ensino que prevê a assistência educativa ao estudante submetido a tratamento de doenças crônicas, internado em estabelecimento hospitalar da rede pública de saúde do Município do Recife, a fim de evitar a ruptura do paciente-estudante com a educação escolarizada, além de propiciar novos conhecimentos para seu desenvolvimento (Recife, 2015a).

Consideramos relevante o referido artigo que traz a existência da classe hospitalar, uma vez que, além de ser uma modalidade de ensino importante para as crianças e os adolescentes hospitalizados, é, sobretudo, um direito, antes negado, que está sendo garantido a eles. Segundo elucida Fonseca (1999, p. 33):

A classe hospitalar ratifica e afirma o acesso da criança ou adolescente aos direitos de cidadania relativos à saúde e à educação, conforme estipulam a Constituição Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei Orgânica da Saúde e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em que o atendimento à saúde deve ser integral (promoção, prevenção, recuperação, reabilitação e educação da saúde) e a educação escolar deve ser adequada às necessidades especiais dos educandos (criação de processos de integração entre sociedade, instituições e escolas e provisão de meios para a progressão pedagógico-escolar sistemática).

Para esse autor, a escola, a família e a sociedade precisam se empenhar na construção de condições favoráveis, de modo a tornar acessível a qualquer estudante, independentemente da necessidade educacional, o direito à educação, que se configura, ao mesmo tempo, como um direito à aprendizagem e à escolarização.

Breve Histórico da Classe Hospitalar Semear

A classe hospitalar Semear iniciou-se de forma embrionária no final de outubro de 2014 a partir do Projeto Girassol², elaborado pelo Grupo de Ajuda à Criança Carente com Câncer (GAC), tornando-se possível em virtude da parceria com outros atores. Uma das parcerias se deu com a Prefeitura da Cidade do Recife³ (PCR). A classe é atualmente uma modalidade de ensino da educação especial de responsabilidade da referida prefeitura – por meio do Decreto nº 28.622, de 6 de março de 2015 –, implementada na gestão de Geraldo Júlio de Mello Filho. A primeira classe hospitalar do estado foi batizada de Semear.

Durante o processo de implantação, foram firmadas parcerias do GAC com o Hospital Universitário Oswaldo Cruz e o Instituto Ronald McDonald⁴.

² O Projeto Girassol foi elaborado em 2012 pelo GAC-PE, instituição responsável por sua implantação e coordenação. Tinha como desafio desenvolver uma proposta pedagógica em um espaço próprio que atendesse às necessidades das crianças e dos adolescentes com câncer em situação de hospitalização, com o objetivo primordial de implantar uma classe hospitalar nas dependências do CEONHPE/Huoc, garantindo aos pacientes internados atividades pedagógicas.

³ Participou nesse processo como responsável pela implantação da classe hospitalar e da lei enquanto mantenedora de ensino no âmbito municipal, contribuindo por meio da participação de servidores públicos, representantes das diversas gerências e divisões subordinadas à Secretaria de Educação.

⁴ É uma organização não governamental sem fins lucrativos, fundada em 8 de abril de 1999, que tem objetivado transformar a história da oncologia pediátrica brasileira e promover a saúde e a qualidade de vida de adolescentes e crianças com câncer. Desenvolve e coordena programas que possibilitam o diagnóstico precoce, o encaminhamento adequado, o acolhimento e o atendimento integral de qualidade para os jovens pacientes e seus familiares.

Este último tornou possível a decoração bastante lúdica nas paredes da classe, antes uma sala de brinquedoteca localizada na enfermaria do 5º andar do prédio do CEONHPE, adaptada para receber a classe hospitalar, garantindo o direito à educação para as crianças e os adolescentes com idade aproximada de 4 a 14 anos, matriculados na faixa de ensino do grupo IV ao 5º ano do ensino fundamental I/anos iniciais.

Destaca-se que a classe é multisseriada e atende a todos os anos escolares supracitados em seu ambiente ou no leito. São assistidos por uma única professora que trabalha em dois turnos pela rede municipal da PCR, lotada na Escola Municipal Cidadão Herbert de Souza⁵, mantida pela Prefeitura do Recife em convênio com a UPE, portanto, inserida no espaço físico da Escola Superior de Educação Física (Esef). A docente é graduada em serviço social com especialização em pedagogia hospitalar e psicopedagogia.

A classe hospitalar Semear, fruto do Projeto Girassol, primeira a ser implantada no Recife, foi inaugurada no dia 2 de março de 2015 em uma solenidade no auditório no 7º andar no CEONHPE/Huoc, de acordo com o Decreto nº 28.622, publicado no Diário Oficial em 6 de março de 2015, instituindo, a partir dessa data, essa modalidade de ensino no Recife, posteriormente estendendo-se para outros municípios do estado.

Cabe enfatizar, no resgate do processo histórico da implantação dessa primeira classe hospitalar do Recife, que a construção desse percurso não aconteceu seguindo uma simples sequência de fatos, mas de forma não linear, considerando um contexto cíclico com diversas ações sendo executadas simultaneamente, com multiplicidades de perguntas e respostas, em um movimento de ida e vinda que perpassou todo o processo.

As Atividades Realizadas

A prática pedagógica na classe hospitalar Semear está pautada em um atendimento individual e personalizado, no intuito de trabalhar as potencialidades dos estudantes/pacientes, desenvolvendo atividades que, mesmo enfermos, as crianças e/ou os adolescentes sejam capazes de desempenhar sem haver comprometimento do estado de saúde deles, sempre respeitando a condição física e emocional no momento da intervenção pedagógica, o que muda bastante a depender do dia.

O trabalho pedagógico no contexto hospitalar possui nuances e condutas bastante específicas que precisam estar em consonância com o espaço físico que ocupa, com os recursos de que dispõe no momento e, sobretudo, com os anseios dos estudantes/pacientes. Além disso, deve-se tomar como base uma abordagem lúdica articulada ao conhecimento. Na visão de Ortiz e Freitas (2001, p. 74), "as práticas das classes hospitalares devem estar centradas em encaminhamentos pedagógico-educacionais que não deixam de incluir programações lúdico-educativas".

As práticas pedagógicas realizadas com as crianças hospitalizadas devem estabelecer um elo com a escola de origem. Esse elo acontece quando, na classe hospitalar, trabalham-se os mesmos conteúdos da escola regular com o estudante/paciente, tendo em vista a importância de

⁵ Em 9 de setembro de 2014, recebeu a primeira transferência de professor de classe hospitalar da Rede Municipal de Educação do Recife, lotando em sua unidade de ensino a professora para contribuir no processo de implantação da classe hospitalar e, concomitantemente, enquanto regente, atuar implementando o atendimento pedagógico hospitalar dessa classe.

dar continuidade aos conteúdos abordados durante o ano escolar em que se encontravam antes da doença. Por isso, foi possível observar o uso de muitas fichas de atividades (provenientes do banco de atividades criado para subsidiar o atendimento pedagógico), elaboradas pela docente, uma vez que não existem livros didáticos específicos para a classe hospitalar, além de atividades lúdicas de desenho, pintura, jogos pedagógicos, recurso do *tablet*, mesa interativa etc.

Análise das entrevistas

Para análise das entrevistas, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (1979). Foram criadas, com base no exame cuidadoso dos dados transcritos das entrevistas, três categorias analíticas apresentadas a seguir.

Processo de Ensino-Aprendizagem na Classe Hospitalar

Sobre a questão que envolve o processo de ensino-aprendizagem, os estudantes/pacientes da Semear não têm uma rotina fixa, mas totalmente flexível e adaptada de acordo com a realidade. Tal hábito também é um fator de contribuição para o processo de ensino-aprendizagem do estudante. Sobre isso, concordamos com Vygotsky (2002) quando nos diz que o aprendizado acontece na relação entre os processos elementares de origem biológica e as funções psicológicas superiores de origem sociocultural. Logo, entende-se que o indivíduo interage no meio em que está inserido, ficando claro na fala da professora que o processo de ensino-aprendizagem é mediado conforme as condições físicas e emocionais do estudante.

Então, é... na realidade existe uma rotina que foi criada lá em 2014 e que a gente vem utilizando. Essa rotina, ela não é fixa, porque a gente precisa considerar que, diferente da escola regular, que os alunos estão para a professora. Aqui a professora está para os alunos, e aí a gente precisa considerar sempre as condições físicas, emocionais, psicológicas de cada um.

A atuação do pedagogo hospitalar está relacionada à visão humanística, reafirmando em sua prática diária que não é só o corpo que deve ser “olhado”, mas o ser em sua integralidade, suas necessidades físicas, psíquicas e sociais. Ao promover essas experiências vivenciais dentro de um hospital – brincar, pensar, criar, trocar –, o pedagogo favorece o desenvolvimento da criança, que não deve ser interrompido em função de uma hospitalização. Sobre isso, Wolf afirma que (2007, p. 48):

A prática do pedagogo se dará através das variadas atividades lúdicas e recreativas como a arte de contar histórias, brincadeiras, jogos, dramatização, desenhos e pinturas, a continuação dos estudos no hospital. Essas práticas são as estratégias da Pedagogia Hospitalar para ajudar na adaptação, motivação e recuperação do paciente, que, por outro lado, também estará ocupando o tempo ocioso.

Destacamos que ensinar exige um planejamento da ação, mas o planejamento nunca é fechado, é sempre passível de mudanças, principalmente no ambiente hospitalar. Ensinar é um ato que envolve interação e compartilhamento entre os envolvidos, seja entre professor-aluno, aluno-professor e até mesmo entre aluno-aluno. Para Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção.

Sobretudo na classe hospitalar, o professor tem o papel de mediador do processo educativo e não de detentor dos conhecimentos sistematizados; ele é o organizador do ambiente para que este seja propício para uma aprendizagem eficaz e humanizada. É preciso considerar que cada estudante/paciente tem sua história de vida, seu contexto, bem como sua linguagem e cultura. Para um trabalho mais articulado e próximo à cultura das crianças e dos adolescentes, o professor da classe hospitalar deve saber lidar com a diversidade encontrada no ambiente educativo do hospital. Levando em consideração tais especificidades, a professora da Semear pontua sobre a forma como as atividades são conduzidas na perspectiva do ensino-aprendizagem. Assim, não existe um tempo determinado para a realização das atividades, e sim um aproximado, que é em torno de 30 minutos para cada atendimento pedagógico, podendo variar para mais ou até para menos, como vemos na fala da professora da Semear:

Professora: as atividades, elas precisam ser significativas e elas precisam ter começo, meio e fim. O tempo pedagógico também é um tempo reduzido, porque, exatamente, porque é uma doença crônica, é câncer. E a escola tem que vir pra dar o suporte e não pra desestabilizar ou trazer qualquer consequência pra esse paciente que é estudante ou esse estudante que é paciente, pode ser uma coisa ou outra. Então as atividades precisam ser significativas, então eu não vou trazer um milhão de atividades, mas eu vou trazer aquela atividade com aquele material didático, com jogo pedagógico, eu posso utilizar o *tablet*, eu posso utilizar... Vou pensar que material e que atividade vou utilizar para fazer a intervenção pedagógica. E, no fim, quando a gente vai concluindo, a gente já vai fazendo a avaliação, avançou, não avançou, porque é imprescindível. Se ele não conseguiu, o que é que eu preciso trazer ou fazer pra que ele consiga? Então a avaliação é contínua, é diária, o planejamento é diário.

Nessa fala, percebemos uma preocupação importante com o processo de ensino-aprendizagem: se houve avanços, se não houve e se o estudante teve alguma dificuldade durante as atividades; ou seja, é uma análise da prática educativa, uma avaliação diária do que funcionou ou não e o que ainda precisa melhorar para que o ensino possa trazer uma aprendizagem eficaz e que faça sentido na vida dos estudantes/pacientes. Essa fala está articulada com o que Vygotsky (1997) discute em relação ao papel do professor de incidir sobre os processos psicológicos superiores. Nessa perspectiva, na continuidade, a professora demonstra uma legítima preocupação com os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Fortalecendo essas questões, separamos outro trecho do depoimento da professora referente ao ensino na Semear:

Professora: a gente faz o deslocamento pro leito, então já ciente disso se separa o material que vai ser utilizado, cada um, porque, como é um atendimento pedagógico individualizado, personalizado e a turma é multisseriada, então cada estudante vai ter uma atividade diferente da outra. Vai ter o material pedagógico que tá sendo utilizado diferente, então vai se organizando a vida de cada um todos os dias. E aí faz-se o atendimento. Ou faz-se na sala quando eles podem vir, a gente faz o deslocamento deles pra virem pra sala, ou a gente se desloca para o leito.

Além da fala da professora, as observações realizadas dentro do ambiente da classe hospitalar Semear nos permitiram constatar essa forma de condução do processo educativo, ora na classe, ora no leito, uma rotina diária com atividades de caráter pedagógico específico para cada estudante, além da inserção de atividades complementares lúdicas, que sempre fazem parte do material organizado para o atendimento pedagógico hospitalar, pois vale lembrar que a pedagogia hospitalar possui suas especificidades, que diferem bastante da rotina escolar de uma classe regular, pelo público-alvo que é assistido nesse tipo de modalidade de educação.

Mediação com a Escola de Origem

O processo de intermediação da classe hospitalar Semear com a escola de origem dos estudantes/pacientes é realizado através dos meios de comunicação, inicialmente por telefone, quando disponibilizado pelos responsáveis dos estudantes, e, quando não, pelo *e-mail* da instituição escolar do município de origem ou, de forma mais atual, pelo aplicativo de mensagens de celular, WhatsApp. Ainda assim, quando não é possível contato por nenhum desses meios, a mediação é realizada de forma presencial pelos próprios familiares e/ou responsáveis quando retornam a sua cidade. Esse fato fica comprovado na fala da docente:

Professora: considerando que a gente tem classe hospitalar, que a gente tem a escola de origem em tudo quanto é local daqui, município ou Estado, e considerando que a gente tem alunos que é do município, que é do Estado, que é particular, então quando os pais, eles têm o telefone, por exemplo, da classe hospitalar, da escola de origem, eu faço já a intermediação pelo telefone e utilizo WhatsApp e o *e-mail* pra gente ficar fazendo essa intermediação indo e vindo. Quando o pai ou a mãe ou o responsável não tem, então o que é que a gente faz, vai fazer, vai esperar que alguém vá na cidade, né, porque aí leva a carta, que é uma carta de encaminhamento para a escola de origem.

A mediação com a escola de origem é fator de extrema importância para o avanço do desenvolvimento pedagógico dos estudantes/pacientes, uma vez que essa mediação visa estabelecer uma base curricular, seguindo os mesmos conteúdos trabalhados na escola de origem, para que o estudante hospitalizado não seja penalizado com a falta de assuntos necessários para sua formação em um determinado ano escolar.

Essa mediação visa, também, em caso de alta médica, que os estudantes/pacientes possam voltar para escola do seu município e acompanhar os

conteúdos trabalhados, sem nenhum déficit na aprendizagem, uma vez que tinham acesso aos mesmos assuntos na classe hospitalar Semear. Sobre essa questão, Fonseca (2003) nos diz que cabe, também, ao professor da classe hospitalar manter contato com o docente da escola de origem do aluno (no caso de educando que já frequentava o ensino regular), como uma maneira de dar continuidade ao cronograma curricular organizado pela sua escola, bem como para manter o professor do ensino regular informado sobre todo o trabalho realizado com esse aluno na classe hospitalar, inclusive se houve ou não desenvolvimento por parte deste. De acordo com Fonseca (2003, p. 8):

A educação em uma classe hospitalar tem como peculiaridade assegurar a manutenção dos vínculos escolares, de devolver a criança para sua escola de origem com a certeza de que poderá reintegrar-se ao currículo e aos colegas sem prejuízos pelo afastamento temporário ou, ainda, de demonstrar, na prática que o lugar da criança [...] é na escola, aprendendo e compondo experiências educacionais mediadas pelo mesmo professor que as demais crianças.

Dessa maneira, torna-se de vital relevância esse contato entre classe hospitalar e escola de origem, fazendo uma ponte de informação imprescindível para o desenvolvimento pedagógico dos estudantes/pacientes, devolvendo para a escola de origem um estudante capaz de acompanhar as atividades escolares sem nenhuma dificuldade, com um bom retorno aos seus colegas de classe e, sobretudo, à família.

Uma fala da professora da classe hospitalar Semear que nos chamou atenção diz respeito à falta de iniciativa da PCR na questão do auxílio ao retorno à escola de origem, visto que a atribuição do envio de atividades, como relatórios de desenvolvimento pedagógico do estudante, tem ficado a cargo dos pais e/ou responsáveis quando retornam à cidade de origem. Essa questão fica bastante marcante na entrevista com a docente.

Professora: aí os pais levam e entregam na escola. Essa não é a melhor forma, essa é a forma que a gente utiliza hoje. É a forma que foi encontrada para que as coisas aconteçam, mas isso não é uma obrigação dos pais, que já estão atribulados com muitas outras circunstâncias. Na realidade, a prefeitura precisa ainda descobrir uma estratégia pra fazer essa intermediação, porque essa é uma obrigação do poder público. E aí eu sou poder público aqui, então eu tenho que fazer e mandar, se não, não acontece.

Percebemos que essa questão ainda é uma problemática na classe hospitalar Semear, apesar de a Instrução Normativa nº 10/2015, do Diário Oficial do Município de 3 de outubro de 2015, estabelecer em seu capítulo III, art. 6º, inc. VII, que enviar os relatórios e acompanhar os retornos do estudante para a escola de origem é uma atribuição que compete aos profissionais da Semear juntamente com a gerência regional da Secretaria Executiva de Gestão da Rede, o que possivelmente tem ficado a cargo somente da classe hospitalar até o momento.

Formação do Pedagogo e seu Papel na Classe Hospitalar

Segundo a professora da Semear, o profissional pedagogo é fundamental para atuar nas classes hospitalares.

Professora: não dá pra você ter outro profissional que não seja o pedagogo. Aí é... Tem algumas classes hospitalares do Brasil que têm o psicopedagogo, mas ele é pedagogo também, né?

Apesar de tal consideração, a docente destaca as lacunas na formação do pedagogo, que, no seu ponto de vista, ainda predominam nos cursos de licenciaturas plenas em pedagogia do estado de Pernambuco.

Professora: na formação inicial eu acho que ainda tem muita lacuna. Quem tá fazendo a formação inicial é... Pernambuco, por exemplo, ainda é falho nesse sentido. Ele não trabalha no âmbito desse novo fazer pedagógico. Então, as faculdades e universidades não têm ainda sequer uma disciplina optativa de classe hospitalar. Então, outros Estados já têm, por exemplo, eu poderia citar Salvador, eu poderia citar Natal que já têm no âmbito da universidade. Porque é um fazer e é um saber específico, não é qualquer pessoa que vai vir pra cá e vai dar aula.

A declaração da docente traz a importância do profissional pedagogo no campo de atuação da classe hospitalar. No entanto, ressalta falhas dos cursos universitários que ainda não ampliaram os olhares para a significação da formação docente voltada para atuação no âmbito da pedagogia hospitalar, que sequer ofertam disciplinas eletivas com a temática para que estudantes que possuem interesse pela área possam se aproximar dessa realidade. Corroborando com essa questão, Freire (1996, p. 39) diz que:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. E pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Assim, o trabalho predominante nas classes hospitalares exige uma formação docente mais apurada, no sentido do preparo profissional para além de outras dimensões, visando também à questão afetiva em virtude dos diversos perfis encontrados no dia a dia da rotina hospitalar, doenças e fragilidades que os alunos possam apresentar. Por essa razão, muitos professores acabam por desistir de atuar com esse segmento de estudantes, pois não se encontram preparados para lidar com um público tão heterogêneo. Por isso, é preciso pensar nessa prática hoje para que possamos melhorar ou sanar essas lacunas, visando a uma aplicação pedagógica futura. Outra questão pontuada foi a necessidade de o pedagogo hospitalar ter um conhecimento básico da área de saúde, a exemplo do tipo de patologia que seu estudante/paciente tem em um determinado momento. Em relação às intervenções pedagógicas a que o pedagogo hospitalar deve estar atento, a docente faz as seguintes observações:

Professora: porque a gente precisa considerar que a escola, ela está levando mais trabalho pro hospital. E ela não pode ser um fardo porque tudo que o professor vai fazer na classe hospitalar, ele precisa de autorização, ele precisa estar em contato. Então, se eu vou tirar uma criança do leito pra trazer pra sala, eu preciso de uma autorização, eu preciso saber se a criança não vai tomar nenhum quimioterápico, se não é horário de verificação de temperatura, verificação de pressão, se essa criança não vai ter um antibiótico que ela vai tomar...

A professora é clara na questão dos conhecimentos prévios de cuidados com a saúde dos estudantes/pacientes a que o profissional da classe hospitalar precisa estar atento, uma vez que educação e saúde caminham juntas no ambiente educacional hospitalar. Nesse viés, Porto (2008) traz sua contribuição em relação às normas de conduta a serem observadas pelo docente que trabalha na classe hospitalar para o bom andamento do seu trabalho, como entrar no hospital com alegria, procurando diminuir o clima pesado.

Dessa maneira, Fonseca (2003) defende que uma boa relação entre o pedagogo e os profissionais da saúde é essencial no ambiente hospitalar, o que traz benefícios diretos para os estudantes hospitalizados, bem como para seus familiares, pois auxilia esses profissionais "em suas percepções e nas decisões para a efetividade das intervenções junto aos pacientes, que também são alunos da escola hospitalar, e seus familiares." (Fonseca, 2003, p. 36).

Considerações finais

Com base neste trabalho, espera-se discutir e trazer em evidência o tema da pedagogia hospitalar dentro da academia e nos demais espaços sociais em que essa discussão se faz bastante necessária, visto que o assunto ainda é escasso e carrega uma sobrecarga de dúvidas e incertezas por parte de estudantes dos cursos de licenciatura plena em pedagogia e até para alguns pedagogos já formados. Assim, procuramos trazer pontos relevantes da atuação do pedagogo dentro do contexto hospitalar, tomando como base o trabalho desenvolvido na primeira classe hospitalar do estado de Pernambuco, Semear, situada no Hospital Universitário Oswaldo Cruz do Recife.

Dessa forma, pretende-se levar ao conhecimento dos profissionais da educação e a outros a questão da importância da classe hospitalar Semear na continuidade da escolarização dos estudantes/pacientes com câncer, como se dá o processo de ensino-aprendizagem, como é feita a mediação com a escola de origem dos estudantes/pacientes, a importância do pedagogo nesse espaço e sua atuação no campo da pedagogia hospitalar.

Com isso, almeja-se que o tema venha a ser evidenciado e sirva de provocação para futuras discussões no campo educacional. Espera-se, ainda, que este artigo sirva de base e estímulo para futuras pesquisas na área de classe hospitalar e que o trabalho desenvolvido na Semear do Recife possa

ser referenciado em outras cidades e estados do Brasil, pois é perceptível o quanto a equipe multidisciplinar do hospital supracitado é composta por profissionais capacitados e interessados nas questões de saúde e nos aspectos educacionais dos estudantes/pacientes atendidos na classe.

Assim, aspira-se que haja expansão das classes hospitalares no Brasil, sobretudo no estado de Pernambuco, pois é preciso dar oportunidade às crianças e aos adolescentes, na condição de sujeitos de direitos, para que possam continuar o processo de escolarização sem que haja evasão escolar. O rompimento do ciclo escolar com a escola de origem não pode significar o fim do processo educativo, mas, sim, o recomeço, quando as classes hospitalares justamente entram para dar continuidade ao processo de escolarização, fortalecendo os laços familiares e comunitários do estudante.

Nossos pressupostos foram confirmados com base nas observações realizadas na classe hospitalar Semear. Percebemos claramente a sua importância para a continuidade da escolarização dos estudantes/pacientes, evitando o rompimento do ciclo escolar devido ao momento de internamento hospitalar, bem como a relevância das atividades pedagógicas e a significação dessa modalidade de ensino para os discentes em tratamento do câncer. Não poderíamos deixar de mencionar todo cuidado, carinho, esforço e empenho da docente na elaboração do seu planejamento e na escolha dos recursos pedagógicos e a sua preocupação com o aprendizado dos alunos.

Foi possível constatar também que o pedagogo tem papel fundamental na classe hospitalar, pois é ele quem planeja, executa e analisa o que está dando certo ou não nas atividades diárias. Assim, deve ser um profissional com olhar atento, passível a mudanças, flexível, aberto ao diálogo, que goste de criança e adolescente, não tenha nenhum tipo de preconceito, tenha conhecimento mínimo da área de saúde, seja organizado, dinâmico, goste de inovar e, sobretudo, seja uma pessoa humanizada.

Reconhece-se que ainda há muito a avançar na pedagogia hospitalar, especialmente em sua ampliação para os demais hospitais da região metropolitana do Recife e do estado de Pernambuco. É preciso que os indivíduos hospitalizados sejam vistos como sujeitos de direito, do direito à saúde e à educação. E que a escolarização em ambiente hospitalar não seja vista como favor ou benefício do governo, mas simplesmente como efetivação do direito à educação, como preconiza o artigo 6º da Constituição Federal.

Durante o trabalho, tivemos dificuldades na realização da coleta de dados em decorrência da dinâmica imprevisível da classe hospitalar. Inicialmente, pretendíamos realizar a entrevista com dois estudantes/pacientes, mas não foi possível. Em futuras pesquisas, sugerimos um olhar direcionado para os estudantes/pacientes, no sentido de investigar como a classe hospitalar vem contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem e para a continuidade da escolarização deles.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. Ministério da Justiça (MJ). Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 out. 1995. Seção 1, p. 16319.
- CECCIM, R. B. et al. Escuta pedagógica à criança hospitalizada. In: CECCIM, R. B.; CARVALHO, P. R. A. (Orgs.). *Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1997. p. 76-84.
- ESTEVES, C. R. *Pedagogia hospitalar: um breve histórico*. 2008. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2013/06/HISTORICO-DA-PEDAGOGIA-HOSPITALAR.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- FONSECA, E. S. Classe hospitalar: ação sistemática na atenção às necessidades pedagógico-educacionais de crianças e adolescentes hospitalizados. *Temas sobre desenvolvimento*, São Paulo, v. 8 n. 44, p. 32-37, 1999.
- FONSECA, E. S. *Atendimento escolar no ambiente hospitalar*. São Paulo: Memnon, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GUIMARÃES, M. *A importância da reabertura do atendimento escolar hospitalar para crianças e adolescentes internados na pediatria do hospital universitário*. 2011. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) – Departamento de Serviço Social, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.
- GONSALVES, E. P. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. Campinas: Alínea, 2001.
- LIBÂNIO, J. C. *Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.
- LOIOLA, F. C. F. *Subsídios para a educação hospitalar na perspectiva da educação inclusiva*. 2013. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

ORTIZ, L. C. M.; FREITAS, S. N. Classe hospitalar: um olhar sobre sua práxis educacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 70-77, jan./dez. 2001.

PORTO, O. *Psicopedagogia hospitalar: intermediando a humanização na saúde*. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

RECIFE. *Decreto nº 28.622, de 6 de março de 2015*. Institui a classe hospitalar na rede municipal de ensino do Recife. 2015a. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a1/pe/r/recife/decreto/2015/2863/28622/decreto-n-28622-2015-institui-a-classe-hospitalar-na-rede-municipal-de-ensino-do-recife?q=28.622>>. Acesso em: 14 out. 2019.

RECIFE. Instrução Normativa nº 10/2015. Dispõe sobre a normatização do atendimento pedagógico-hospitalar no município do Recife para estudantes em tratamento de doenças crônicas e dá outras providências. *Diário Oficial*, Recife, 3 out. 2015b. p. 9.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3. ed. Florianópolis: UFSC/PPGEP, 2001.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas: fundamentos de defectologia*. Madri: Visor, 1997. Tomo V.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WOLF, R. A. P. Pedagogia hospitalar: a prática do pedagogo em instituição não-escolar. *Revista Conexão UEPG*, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 47-51, jan./dez. 2007.

Recebido em 24 de julho de 2018.

Aprovado em 20 de março de 2019.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Os debates sobre educação moral, caráter e conduta do indivíduo nas primeiras décadas do século 20 e seus reflexos na atualidade*

Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati^{I, II}

Alexandre Alves^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4161>

* Agradecemos ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), bem como à Profa. Dra. Maura Corcini Lopes pela colaboração no desenvolvimento e na sistematização deste estudo.

^I Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <auddipizolatti@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-0656-0995>>

^{II} Doutorando em Educação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

^{III} Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <sandoralves@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-0810-650X>>

^{IV} Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

Resumo

A educação moral é um tema que periodicamente volta à pauta das políticas educacionais brasileiras. Essa discussão tem suas raízes nas propostas pedagógicas das primeiras décadas do século 20. Moralizar o corpo social foi um anseio compartilhado por eugenistas, pedagogos, políticos, sanitaristas e higienistas, que temiam que a sociedade se “degenerasse” devido às precárias condições de moradia e higiene e aos maus hábitos da população como vícios e doenças venéreas. Este artigo visa problematizar algumas dessas propostas, analisando como os estudos referentes à hereditariedade biológica e ao determinismo sociocultural pautaram as propostas pedagógicas no início do século passado, quando foram dados os primeiros passos para a construção de um sistema nacional de ensino no Brasil. Para isso, fizemos uma análise histórica dos debates na I Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba, no ano de 1927, assim como de outros documentos da época. A pesquisa pretende contribuir para a compreensão do debate sobre as propostas educacionais relativas à formação moral do caráter e da conduta dos indivíduos. Com

base no estudo desenvolvido, percebe-se que, antes de se pensar a escola, se debateu sobre o tipo de sujeito que seria alvo da ação educativa, o que demonstra que a necessidade de moralização dos hábitos desde a infância era uma das prioridades da época e pautava os debates educacionais. Esses debates oscilaram entre o determinismo biogenético e a influência do meio como fatores determinantes da conduta humana. Ecos dessas discussões ainda ressoam no presente, nas propostas para a formação moral que hoje transitam entre o ideário progressista e o liberal-conservadorismo.

Palavras-chave: determinismo; eugenia; higienismo.

Abstract

Debates on the moral education, character, and conduct of the individual at the first decades of the twenties and their repercussions nowadays

Moral education periodically resurfaces in the agenda of the Brazilian educational policies, which is a discussion that stems from pedagogical proposals of the first decades of the twentieth century. The likes of eugenicists, pedagogues, politicians, sanitarianists, and hygienists have yearned to moralize the social body; they feared that society would "degenerate" due to poor housing and hygiene conditions, as well as to the bad habits of the population – vices, venereal diseases, etc. This article aims to problematize some of these proposals, analyzing how studies referring to biological heredity and socio-cultural determinism guided the pedagogical proposals at the beginning of the last century; when the first steps to build a national education system in Brazil were taken. For that purpose, we made an historical analysis of the debates in the First National Conference of Education, held in Curitiba in 1927, as well as other documents from that period. The research contributes to explain the debate on the educational proposals for the moral formation of individuals' character and conduct. Our analyses revealed that, before considering a national school system, specialists debated the type of subject educational action would target, which shows that the need to moralize habits from childhood was top priority at the time and guided the debate on education. These debates oscillated between biogenetic determinism and the influence of the environment as a determinant aspect of human conduct. Echoes of these discussions still resonate in the present; in the proposals for moral formation that today circulate between progressivist ideas and liberal-conservatism.

Keywords: determinism; eugenics; hygiene.

Resumen

Los debates sobre educación moral, carácter y conducta del individuo en las primeras décadas del siglo XX y sus reflejos en la actualidad

La educación moral es un tema que periódicamente vuelve a la pauta de las políticas educativas brasileñas. Esta discusión tiene sus raíces en las propuestas pedagógicas de las primeras décadas del siglo XX. Moralizar el cuerpo social fue un deseo compartido por eugenistas, pedagogos, políticos, sanitaristas e higienistas, que temían que la sociedad se "degenerara" debido a las precarias condiciones de vivienda e higiene y a los malos hábitos de la población como vicios y enfermedades venéreas. Este artículo tiene como objetivo problematizar algunas de estas propuestas, analizando cómo los estudios referentes a la herencia biológica y al determinismo sociocultural guiaron las propuestas pedagógicas a principios del siglo pasado, cuando se dieron los primeros pasos para la construcción de un sistema nacional de enseñanza en Brasil. Para ello, hicimos un análisis histórico de los debates en la I Conferencia Nacional de Educación, realizada en Curitiba, en 1927, así como de otros documentos de la época. La investigación pretende contribuir a la comprensión del debate sobre las propuestas educativas relacionadas con la formación moral del carácter y de la conducta de los individuos. Con base en el estudio desarrollado, está claro que, antes de pensar en la escuela, se debatió sobre el tipo de sujeto que sería el objetivo de la acción educativa, lo que demuestra que la necesidad de moralización de los hábitos desde la infancia era una de las prioridades de la escuela y guiaba los debates educativos. Estos debates oscilaron entre el determinismo biogenético y la influencia del medio ambiente como factores determinantes de la conducta humana. Los ecos de estas discusiones aún resuenan en el presente, en las propuestas de formación moral que hoy transitan entre el ideario progresista y el conservadurismo liberal.

Palabras clave: determinismo; eugenesia; higienismo.

Introdução

Como num movimento pendular próprio de nossa história, propostas de educação moral e disciplinamento da conduta dos indivíduos retornam periodicamente às políticas educacionais no Brasil. Recentemente, projetos de lei em diversos municípios têm reivindicado o retorno da educação moral e cívica às escolas. Por exemplo, a Proposta de Lei nº 6.122, de 1º de março de 2018, aprovada pela Câmara dos Deputados do Distrito Federal (DF), define que:

Art. 1º Fica incluído na grade curricular das escolas das redes pública e privada de educação infantil e ensino fundamental do Distrito Federal, como conteúdo transversal, o tema educação moral e cívica.

Art. 2º O tema citado no art. 1º deve abordar princípios de moralidade e civilidade, devendo ser elaborado pelo setor técnico responsável da Secretária de Estado de Educação do Distrito Federal.

Art. 3º A carga horária é estipulada de acordo com o calendário letivo anual.

Art. 4º A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal deve proporcionar cursos de qualificação e formação específica para os professores, bem como incluir em seus processos seletivos a necessidade de profissionais qualificados no referido tema, como forma de assegurar o cumprimento do disposto nesta Lei.

Art. 5º O tema a que se refere esta Lei é incluído na grade curricular após ratificação pelo Conselho de Educação do Distrito Federal.

Art. 6º Esta Lei deve ser regulamentada em até 120 dias da data da sua publicação.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (Distrito Federal, 2018).

Os defensores do projeto negam que ele seja um puro e simples regresso à ideologia do Regime Militar, mas essa inspiração fica evidente se nos atentarmos para a ênfase do texto sobre noções de disciplina, hierarquia, família e pátria.¹ Para constatar isso, basta compará-lo ao Decreto nº 869, de 1969, que reinstalou a obrigatoriedade da disciplina de educação moral e cívica em todas as escolas do País:

Art. 2º A Educação Moral e Cívica, apoiando-se nas tradições nacionais, tem como finalidade:

[...]

e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;

[...]

g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum; [...]. (Brasil, 1969).

Instituído logo após o Ato Institucional nº 5 (AI-5), que cerceou liberdades e restringiu direitos políticos no País, o Decreto nº 869 visava controlar os movimentos de contestação da juventude, inculcando ideias como o patriotismo ufanista e a obediência incondicional às leis e aos governantes.² Vale ressaltar que, antes dos militares, educação moral e cívica já fora disciplina obrigatória no Governo Vargas, mais precisamente durante o período do Estado Novo (1937-1940).

Formar moralmente o indivíduo, com base em condutas predefinidas, tem sido alvo de discussões e de repúdio entre ativistas, profissionais e intelectuais de diversos órgãos vinculados aos direitos humanos e à área da educação. Diante das polêmicas que a proposta gerou e da reprovação do texto pelo Conselho de Educação do DF, o ex-governador, Rodrigo Rollemberg, acabou vetando o projeto de lei. Contudo, pouco depois o veto foi derrubado pela Câmara Legislativa do DF, que deu ao Conselho de Educação um prazo para que a nova disciplina seja integrada aos currículos escolares brasileiros. O Conselho decidiu que a disciplina seguirá sendo aplicada de modo transversal, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e os professores deverão passar por um curso de formação sobre o tema.

¹ O deputado Raimundo Ribeiro (Partido Popular Socialista – PPS), autor do projeto na Câmara Legislativa do DF, defendeu-o afirmando que seu objetivo não seria “adestrar nem catequizar”, mas “promover o fortalecimento do caráter” e o “preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas, com fundamento moral no patriotismo e na ação construtiva, visando o bem comum” (Taves, 2018).

² Para um estudo mais detalhado acerca do currículo e da educação moral que contrapõem o período militar com a atualidade, sugerimos a leitura de Oliveira (2001) e Georgen (2005).

A proposta de lei gerou uma forte rejeição por parte do Conselho Nacional de Entidades (CNE), resultando em uma moção de repúdio:

O Conselho Nacional de Entidades – CNE, instância deliberativa da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, que reuniu em Salvador nos dias 13 e 14 de março de 2018 representantes de suas entidades de base filiadas de todo o Brasil, REPUDIARIA a lei aprovada pela Câmara Legislativa do Distrito Federal – CLDF que institui nas escolas da cidade o retorno da disciplina Educação Moral e Cívica. (CNTE, 2018).

De acordo com a nota emitida pelo CNE, os legisladores, ao alvitarem a disciplina de educação moral e cívica, não levaram em consideração que esta matéria já consta nos currículos atuais, devendo figurar de maneira transversal às disciplinas escolares. A oposição de diversas organizações ligadas à educação sobre a promulgação dessa lei se deve também ao fato de que a iniciativa não foi debatida com a comunidade escolar e a sociedade civil, tendo sido imposta, de maneira arbitrária, e, inclusive, ao arrepio do texto constitucional. Os assuntos de natureza educacional só podem ser alterados pelo Poder Legislativo por meio de uma proposta de emenda à Constituição.

As propostas para o ensino da educação moral e cívica causam celeuma porque, em geral, o que se visa é instituir condutas e comportamentos predefinidos com base em supostos valores absolutos, contribuindo, assim, para legitimar crenças e hábitos hegemônicos. No que diz respeito à moral, não há consenso sobre quais valores deveriam ser transmitidos e quais comportamentos e condutas deveriam ser reprimidos nas crianças e nos jovens.³

Sob a perspectiva do pós-estruturalismo, que adotamos aqui, a problematização do campo da moral e dos valores deve ser posta de outra forma: “[...] de quem são os valores, para quem e para que servem.” (Silva, 2002, p. 39, grifos do autor). É necessário investigar as relações de poder e os jogos de interesses envolvidos na definição do bem e do mal, do certo e do errado, do desejável e do indesejável. Não se trata, portanto, de balizar uma verdade, e sim de compreender como enunciados sobre a moralidade, o caráter e a conduta dos indivíduos foram utilizados em um campo discursivo para legitimar determinadas práticas socioculturais em distintos contextos histórico-educacionais, em particular no que diz respeito à construção do currículo escolar. Nesse sentido, ainda de acordo com Silva⁴ (2002, p. 47), podemos dizer que “o currículo (que compõe a Educação) é, assim, além de um empreendimento epistemológico, um empreendimento moral. A questão torna-se, então, em saber quais são os valores que devem fazer parte do currículo e quais suas possíveis fontes.”

Como evidencia o caso do currículo escolar, podemos afirmar com base em Michel Foucault que o “poder produz saber [...], não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.” (Foucault, 2010, p. 30). Campos discursivos, portanto, sempre envolvem relações de poder (Alves, 2018). Nessa perspectiva, Veiga-Neto e Lopes, fundamentados em Foucault, definem discurso como:

³ “Valores: critérios para decidir o que, na conduta humana, é bom e o que é mau, o que é desejável e o que é indesejável. Reunidos, esses critérios formam a ‘moral’.” (Silva, 2002, p. 42).

⁴ Neste estudo, optamos por não fazer diferenciações rígidas entre moral, moralidade e moralismo. Com base em uma postura relativista e interpretativa, própria do campo de estudos pós-estruturalistas, tratamos a moral e outros conceitos correlacionados como um campo de problematização, no qual estão em questão jogos de interesses e relações de poder. Nesse sentido, é muito mais relevante para o estudo o significado e o uso que esses termos têm nas práticas discursivas historicamente situadas dos agentes do que alguma definição apriorística do que seria o domínio da moralidade.

[...] um conjunto de enunciados que, mesmo pertencendo a campos de saberes distintos, seguem regras comuns de funcionamento. Dado que, de um lado, tais discursividades colocam em circulação determinados regimes de verdade e que, de outro lado, tais regimes articulam-se segundo determinados saberes, o que sempre está em jogo, nessas campanhas, são o governo e as relações de poder, ambos sustentados discursivamente. (Veiga-Neto; Lopes, 2007, p. 958).

Neste estudo, no entanto, o objetivo não é fazer uma análise de discurso, arqueológica ou genealógica, mas uma análise histórica que destaca alguns dos elementos do arquivo, que nos permitem articular presente e passado, ao investigar como enunciados em torno da moralidade e da formação moral do indivíduo estiveram presentes nas discussões do campo educacional nas primeiras décadas do século 20.

Ainda hoje se debate sobre a influência da biogenética e/ou do ambiente como fator determinante do caráter e da conduta humana. Esses debates sobre o que constitui a conduta moral dos sujeitos e de que forma a educação poderia modelar o seu caráter foram discutidos por distintas autoridades, como políticos, médicos, higienistas, eugenistas, sanitaristas e pedagogos nas primeiras décadas do século 20, período em que se articulou um sistema nacional de ensino no País. O objetivo dessas polêmicas, à época, era evitar que a sociedade se “corrompesse” e se “degenerasse” devido à disseminação de vícios e comportamentos considerados “impróprios”. Acreditava-se, então, que o País se encontrava em situação de calamidade pública e haveria o risco de a espécie se “corromper” devido à falta de instrução, às péssimas condições sanitárias e à disseminação de vícios e doenças. Nesse jogo de forças, em que se buscava a legitimação de ideias no campo da educação, duas correntes de pensamento se destacaram: os apologistas da hereditariedade biológica e os adeptos do determinismo sociocultural.

Os debates não se restringiram à necessidade de educar uma parcela da sociedade ou uma região específica, e sim todo o território nacional. Para tanto, de acordo com o médico e eugenista Renato Kehl, o Brasil necessitaria de um plano de ensino que abarcasse sistematicamente a eugenia⁵, o higienismo e o sanitarismo (Kehl, 1929a). Foi com esse intuito que se debateu sobre como deveriam ser estabelecidos os processos de educação e de moralização por intermédio da escola.

Articulando presente e passado, percebe-se que tais práticas discursivas se mantêm e se reconfiguram na atualidade de outras maneiras. Sendo assim, nosso objetivo é investigar como os discursos que transitavam entre a hereditariedade biológica e a influência do meio pautaram as propostas pedagógicas nas primeiras décadas do século 20, tendo por cenário a I Conferência Nacional de Educação (I CNE), em 1927.⁶

Independentemente do viés, se biogenético ou antropossociológico, antes mesmo de se pensar a formação moral dos indivíduos se debateu sobre quais seriam os meios utilizados para moralizá-los. Nesse processo indagava-se se o desenvolvimento do caráter seria intrínseco à natureza ou fruto do meio social ao qual estariam expostos os indivíduos. Portanto, antes de planejar o modelo de escola que deveria formar esses sujeitos

⁵ No ano de 1875, o matemático, antropólogo e estatístico britânico, Francis Galton, criou o termo “eugenia” – “O estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente.” (Galton, 1875 *apud* Goldim, 1998). De acordo com a professora Guacira Lopes Louro, define-se a eugenia como: “Nos anos antecedentes à I Guerra Mundial, estava em voga a eugenia, a procriação planejada dos melhores indivíduos. Embora nunca dominante, ela teve influência significativa em alguns países, na modelação de políticas de bem-estar e na tentativa de reordenar as prioridades nacionais em face da competição internacional. Ela também alimentou um racismo florescente nos anos entreguerras, visto que os políticos temiam a degradação da população, possibilitando o domínio das ‘raças inferiores’.” (Louro, 2000, p. 53).

⁶ Para um estudo detalhado referente ao discurso médico-eugênico presente na I CNE (1927), sugerimos a leitura de Alves e Pizolati (2019).

– física, cognitiva e moralmente –, levou-se em consideração o tipo étnico-racial e social dos alunos que iriam frequentá-la. Isso porque, ao traçar esse diagnóstico, se pensaria no ensino mais adequado para atender às necessidades desses sujeitos, de acordo com o que a sociedade e as autoridades esperavam deles.

Este estudo foi dividido em quatro partes. Na primeira parte, problematizamos o contexto educacional das primeiras décadas do século 20, em que foram pensadas e debatidas distintas proposições sobre a formação moral. Na segunda parte, analisamos os debates sobre a suposta hereditariedade biológica do caráter e da conduta do indivíduo de acordo com as teorias eugênicas. Em seguida, investigamos as teorias higienistas que ofereciam contraponto às propostas eugênicas, destacando a influência do meio sociocultural como fator de modelação de hábitos e de condutas tanto individuais quanto sociais. Por fim, na quarta parte, retornamos ao presente, no intuito de demonstrar como os debates sobre a formação moral e o determinismo biológico ressoam de outros modos na atualidade, transitando entre o ideário progressista cosmopolita e o viés liberal-conservador.

O contexto educacional brasileiro nas primeiras décadas do século 20

A seleção da I Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba, no ano de 1927, como materialidade investigativa se justifica pelo fato de que foi nessa conferência que, pela primeira vez, ampliou-se a discussão sobre educação para o nível nacional. Somado a isso, também utilizamos alguns excertos do Manifesto dos Pioneiros (1932), bem como outros materiais de época, no intuito de expandir as análises sobre educação e formação moral.

Para melhor entender esse período é necessário observar o contexto no qual a Associação Brasileira de Educação (ABE), organizadora do evento e principal referência na época, desenvolveu-se. As primeiras décadas do século 20 ficaram marcadas pela estruturação nacional do ensino público. Nessa conjuntura, o espírito modernista e progressista que influenciou a Semana de Arte Moderna, em 1922, em São Paulo, também se fez presente no campo pedagógico. Em celebração ao centenário da independência, o Ministério da Justiça promoveu diversas conferências estaduais e municipais sobre educação, com o objetivo de promover discussões sobre a estruturação do ensino público no País. No ano de 1923, foi fundada a ABE. Composta inicialmente por profissionais não vinculados diretamente ao campo educacional como advogados, médicos, sanitaristas, eugenistas, higienistas e engenheiros, independentemente da área de atuação, a ABE esforçou-se para reunir todos os intelectuais e profissionais interessados na sistematização pedagógica do ensino público brasileiro.

Conforme apontam Abreu Júnior e Carvalho (2012b), intelectuais de renome como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Belisário Penna, Afrânio Peixoto e Manoel Bonfim, entre outros, assumiram

para si a responsabilidade de estruturar as políticas pedagógicas no País. Dentre os temas presentes no âmbito da ABE que reverberaram na I CNE, destacam-se a homogeneização cultural, a moralização dos costumes e a educação para o trabalho. O ano escolhido para a realização do evento foi o de 1927, para marcar o centenário da primeira lei sobre educação no País – a Lei de 15 de outubro de 1827, conhecida como “Lei das Primeiras Letras”. De acordo com Nestor dos Santos Lima:

Em todo caso, se a tentativa esboçada na lei de 15 de outubro de 1827, cujo centenário agora celebramos, quando despertava mais ou menos esclarecida a nossa consciência de povo organizado, não chegou a produzir seus benéficos efeitos, criando o magistério nacional, uno, garantido e solidário, foi porque os anseios e as necessidades federalistas do povo brasileiro, consubstanciados no ato adicional de 12 de agosto de 1834, vieram arrear e entravar esse movimento que poderia ser hoje vitorioso para o bem da grande pátria comum. (Lima, 1997, p. 311).

O insucesso da Lei de 1827 era notório, uma vez que o baixo investimento em educação promoveu uma escola restrita à parcela seleta e elitizada da sociedade, não atingindo seus fins – o acesso universal de todos os brasileiros à escola elementar. No início do século 20, a educação permanecia precária e inacessível a grande parte da população, o que, segundo os conferencistas, seria um dos principais problemas a serem enfrentados. Havia o pensamento de que o atraso social da Nação estaria atrelado ao fracasso do País em proporcionar educação a seus cidadãos. Diante desses fatos, organizou-se um evento que deveria debater amplamente, nas mais distintas áreas, as falhas da educação brasileira e os caminhos para transformá-la.

Nesse início de século 20, o País se tornava cada vez mais urbanizado e industrializado, e os ventos da modernidade sopravam as esperanças de um futuro melhor, de uma nação menos atrasada, arcaica e oligárquica, mais politizada e disposta a realizar as mudanças socioculturais que a levariam a igualar-se às nações europeias e aos Estados Unidos da América (EUA). Para tanto, seria de suma importância que o brasileiro do século 20 fosse educado, civilizado e moralizado (Ferreira, 2006); somente assim a Nação seria liberta das amarras retrógradas do antigo sistema sociopolítico.

A necessidade de ampliação da oferta do ensino público norteou os debates sobre a estruturação de uma educação pública que abrangesse todo o território nacional, o que já vinha sendo realizado em algumas regiões do País por meio das reformas estaduais de ensino. Dentre essas reformas de caráter regional, destacam-se: a de Lourenço Filho, no Ceará (1923); de Anísio Teixeira, na Bahia (1925); de Sampaio Dória, em São Paulo (1920); e de Francisco Campo, em Minas Gerais (1927). Apesar de sua abrangência local e de seu escopo limitado, essas reformas serviram como fonte de inspiração para a organização de um sistema de ensino público nacional.

A industrialização brasileira exigia das autoridades competentes uma formação para o trabalho que fosse capaz de se incorporar à atividade laboral de todos os brasileiros, independentemente de origem ou classe social (Xavier, 1997; Magalhães, 1997). Foi com esse ímpeto modernizador

que os organizadores da I CNE dividiram-na em quatro eixos temáticos, que deveriam ser debatidos e trabalhados de modo transversal nas diferentes teses apresentadas durante a conferência:

1. A Unidade Nacional, pela cultura literária, pela cultura cívica e pela cultura moral.
2. A uniformização do Ensino Primário nas suas ideias capitais, mantida a liberdade de programas.
3. A criação de Escolas Normais Superiores em diferentes pontos do País para o preparo pedagógico.
4. A organização dos quadros nacionais, corporações de aperfeiçoamento técnico, científico e literário (Ferreira, 2006, p. 79).

Os temas relativos à melhoria do ensino, à validação do diploma dos professores, à expansão de escolas e à obrigatoriedade da educação para crianças entre 8 e 11 anos de idade também estiveram em pauta durante a conferência. O País almejava o progresso e, para que esse anseio se concretizasse, seria necessário que a escola viesse a moldar os indivíduos conforme as aspirações nacionais da época, cuja intenção era fortalecer fisicamente o corpo, moralizar os hábitos e as condutas, e desenvolver o intelecto.

Determinismo biológico e ancestralidade do caráter nas propostas pedagógicas do início do século 20

O processo de modernização que o Brasil vivenciava nas primeiras décadas do século 20, com a constituição de aglomerados urbanos totalmente desprovidos de infraestrutura e condições sanitárias mínimas, trouxe consigo o aumento no número de casos de pessoas acometidas por doenças como tuberculose, febre amarela, chagas, malária e sífilis. As más condições de moradia, de saneamento e de trabalho também eram atribuídos "vícios" como o alcoolismo. Conforme o pensamento das autoridades médicas, essa catástrofe anunciada ocorria em grande parte devido ao baixo grau de instrução do brasileiro, uma vez que, em um país arcaico e semicolonial como o Brasil, poucos dispunham do conhecimento necessário para prevenir riscos, evitando maus hábitos que conduzem às doenças e aos vícios.

Na I CNE, portanto, concomitantemente aos debates sobre a estruturação de um sistema nacional de ensino, discutia-se o tipo de indivíduo que deveria ser forjado moralmente por meio da educação. Nesse ato de pensar, *a priori*, que sujeito se pretendia produzir por meio da ação educativa, discutiu-se também sobre o planejamento pedagógico, precisamente sobre se a educação daria conta desse propósito tendo em vista os casos de sujeitos que estariam supostamente em situação de degenerescência em razão de fatores congênitos ou de maus hábitos adquiridos. Sendo assim, as teorias alicerçadas na eugenia e no higienismo moldaram o pensamento intelectual da época sobre a viabilidade social desses indivíduos.

Se o objetivo das autoridades na época era o de aprimorar a sociedade por meio da eugenia e da higiene, um ensino que forjasse o indivíduo em tais preceitos se faria necessário, ideia que permeou, de diferentes modos, os discursos de uma parcela dos conferencistas presentes na I CNE. Dentre os principais apologistas da eugenia que participaram do evento, destacam-se Belisário Penna e Renato Kehl. Para Penna (1997), a missão desses homens instruídos seria a de popularizar a educação eugênica e higiênica a fim de se desenvolver uma consciência nos indivíduos acerca dos perigos de uma vida “disgênica”.

Antes, a educação teria de lidar com os ditames da natureza, uma vez que, conforme defendia Maria Luisa da Motta Cunha Freire, o psiquismo humano já traria em si uma herança atávica, responsável por moldar moralmente sua descendência (Freire, 1997). Em sua opinião, o comportamento humano seria hereditário e os traços dessa conduta estariam gravados em sua gênese biológica:

[...] conjunto complexo de nossas tendências e inclinações inatas — patrimônio em grande parte legado por nossos antepassados — constitui o nosso “caráter psicológico”, que os entendidos na matéria têm classificado e subdividido em numerosos “tipos”. E o que mais correntemente chamamos “o temperamento individual” (Freire, 1997, p. 410).

Nessa perspectiva, Manoel Pedro de Macedo entendia que o atavismo seria inerente à conduta humana (Macedo, 1997). As “boas” ou as “más” ações seriam resultado de inclinações ditadas pela própria natureza, e não produto da ação livre do indivíduo. Ao observarmos alguns termos presentes nesses discursos, tais como “atavismo”, “hereditariedade” e “taras hereditárias”, percebe-se claramente que elementos pertinentes a outras áreas do saber, como no caso da própria eugenia, gradativamente permearam o campo da educação. Contudo, Macedo (1997), mesmo ao reconhecer a carga atávica presente na constituição biológica do indivíduo, não descartou a ação do meio na formação desse sujeito. Para tanto, seria necessário instituir uma educação moralizadora, que se fundamentaria na imagem do professor e em sua relação com o educando⁷, em suma: “[...] a prática da moral a partir de seu próprio exemplo, e não com verbalismos.” (Müller; Alencar, 2012, p. 457).

O risco maior que a educação moralizadora visava prevenir era o da “degeneração” da sociedade e da própria espécie, como alertava o sanitarista e eugenista Belisário Penna:

Se mais de 90% dos brasileiros não sabem ou não têm suficientemente educadas a inteligência e a vontade para defender e melhorar incessantemente a própria vida, é evidente que não contribuem para a defesa e melhoramento da vida da família, da sociedade e da espécie. (Penna, 1997, p. 30).

No tocante aos vícios e aos comportamentos condenados, como o alcoolismo, entendido como algo por natureza imoral e degenerado, uma parcela do corpo médico supunha que o vício teria uma origem congênita,

⁷ Essa concepção do professor como exemplo a ser imitado permaneceu em algumas correntes educacionais recentes. Corroborando a opinião de Macedo, a imitação ou “memética” (Blackmore, 1999) seria o cerne do processo formativo, algo já enaltecido pelo discípulo de John Dewey, Kilpatrick (1978), para quem o mestre deveria se constituir como um parâmetro moral para o educando. Atualmente, conforme os documentos educacionais, a ação moralizadora não se dá mais pela exemplificação, e sim pela inspiração. O aluno terá no professor uma fonte inspiradora, e não um exemplo tácito a ser seguido. Assim, mantêm-se as características do indivíduo, aquilo que o torna único, e não uma réplica moral do docente conforme outrora.

o que culminaria na degradação progressiva de seus descendentes (Maciel, 1927). De acordo com o ideário da época, conforme a ancestralidade do progenitor, a prole seria igualmente alcoólatra e/ou criminosa (Ribas, 1927, p. 45-46). Para Azevedo (1920, p. 46), essa hereditariedade da "disgenia" alcoólica seria definida como "heredo-alcoolismo", fruto da "degeneração" moral que acometia a sociedade brasileira.

O determinismo biológico dos eugenistas, portanto, encontrava força em argumentos inspirados nas teorias da hereditariedade que circulavam nesse período, como o mendelismo e o lamarckismo (Mayr, 1982). Para melhor explicar essa questão, é preciso compreender como o discurso médico-eugênico brasileiro propagou, no meio pedagógico, suas ideias sobre a "boa" herança biológica ou atavismo. Segundo Renato Kehl, o "bem-nascido" seria o "[...] indivíduo dotado de saúde, vigor, robustez e que apresentasse uma compleição *physica* e *psychica* normaes." (Kehl, 1923, p. 26). Dentre os atributos desejáveis para a definição de um indivíduo eugenizado, destacam-se os dotes físicos, morais e intelectuais (Kehl, 1923). Sendo assim, sob a perspectiva dos eugenistas, supunha-se que a "[...] educação eugênica é imprescindível para o progresso biológico, moral e social dos homens, devendo figurar, obrigatoriamente, no programma dos cursos gymnasiais e normaes, como matéria à parte ou, não sendo possível, como parte da história natural ou da hygiene." (Kehl, 1931, p. 5).

No entanto, para os apologistas da linha dura eugênica, havia o entendimento de que não valeria a pena tentar educar os indivíduos "disgênicos" e portadores de atavismos crônicos e "taras hereditárias". Nesses casos, a educação não apresentaria os resultados desejados, sendo "ineficaz" e até mesmo um investimento "inútil" (Kehl, 1929b; Domingues, 1929). Antes de educar os indivíduos, far-se-ia necessário eugenizar a "raça" brasileira por meio de "casamentos felizes", entre indivíduos caucásicos e dotados de "boa constituição biológica".

Para os eugenistas mais radicais, a mestiçagem e a "raça inferior" (negros, mulatos e índios) seriam os principais causadores da "degeneração" biossocial e moral do brasileiro. Na visão dos defensores da eugenia dura⁸, a miscigenação, que caracteriza e singulariza o País, era considerada culpada por seu atraso socioeconômico diante de outras nações mais desenvolvidas, como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos, dotados de "melhores" espécimes humanos, ou seja, indivíduos "eugenizados". Nas palavras do médico Renato Kehl:

O mestiço brasileiro de branco e preto (mulatos), são, na maioria, elementos feios e fracos, apresentando com frequência, os vícios dos seus ancestrais. De grande instabilidade de caráter constituem, pois, elementos perturbadores do progresso nacional, sob o ponto de vista étnico e social. (Kehl, 1933, p. 13).

No entanto, os debates que pressupunham a condição "imutável" desses sujeitos, compreendidos como "degenerados", não configuravam um consenso sequer entre os próprios eugenistas. Se para uma parcela dos apologistas da linha dura eugênica a educação seria "ineficaz", para

⁸ Entende-se como práticas eugênicas radicais a esterilização dos indivíduos considerados "inaptos", o estabelecimento de exames pré-nupciais e a reclusão compulsórias de indivíduos "degenerados" em instituições especializadas (Kehl, 1929a).

os adeptos da eugenia "suave" (Stepan, 2005, p. 79), como o zootecnista e eugenista moderado Octavio Domingues, o ato de "[...] educar não é só alfabetizar. É despertar a máquina humana para a produção, de acordo com as suas tendências inatas. É fazer o homem adquirir hábitos sociais proveitosos, em detrimento dos maus hábitos, que fatalmente adquiriria, dadas as possíveis tendências hereditárias." (Domingues, 1929, p. 132-133).

Em um país mestiço e recém-saído do regime escravista, não se podia dispensar mão de obra útil e, portanto, os sujeitos classificados como "disgênicos" teriam o seu lugar porque seriam essenciais na cadeia produtiva, embora em uma posição subordinada. Segundo Abreu Júnior e Carvalho (2012b, p. 72): "[...] seu destino era o de serem úteis à pátria de acordo com suas 'aptidões', provavelmente, para realizar trabalhos braçais, obedecer às normas cívicas, morais e religiosas e estar desinteressados de qualquer pretensão de ascensão social."

Mesmo com o pressuposto de que as aptidões seriam inatas, por conseguinte, definidas pela herança biológica, ainda assim essa tomada de posição não significaria a exclusão dos sujeitos considerados "disgênicos" do processo educativo. A educação não teria em si a capacidade de eugenizar, porque nessa perspectiva caberia ao ensino a missão de moralizar os hábitos e de direcionar os indivíduos ao trabalho conforme suas "tendências" congênicas. Referente à educação dos indivíduos "degenerados", Domingues (1929, p. 132-133) argumenta que "[...] se a educação, não tem o privilégio de mudar as más heranças em boas, tem essa tríplice função de controlar as tendências inatas do indivíduo, de tornar mais eficazes todos os humanos, bons ou maus hereditariamente, salvo os tipos geneticamente patológicos."

Além do preparo para o trabalho, a educação teria também a finalidade de alertar os indivíduos, sobretudo os jovens, a respeito dos riscos biológicos contidos nos vícios, nas doenças venéreas e nos demais hábitos que poderiam acarretar dano permanente ao genótipo. A constituição biológica, uma vez danificada, os tornaria "inaptos" para o trabalho e colocaria sob risco os indivíduos já eugenizados. Sob a perspectiva eugênica, os "prejuízos" causados pela falta de conscientização acerca dos benefícios da eugenia seriam de ordem individual, social e econômica. A importância de uma educação moral que abarcasse a educação sexual e a orientação matrimonial teria, assim, o intuito de salvaguardar a integridade do patrimônio biológico humano. Nas palavras de Kehl (1930, p. 2):

Não é por simples meios legais e educativos e nem sempre por processos correctivos, que se obtêm typos fortes, bellos e moralizados de homem, – mas sim, pelos fructos de uniões matrimoniaes entre individuos sadios, portadores, portanto, de sementes eugenizadas e em seguida pela protecção pré-natal dos mesmos.

Na perspectiva eugênica suave ou moderada, portanto, a educação seria sobretudo conscientizadora, um instrumento auxiliar no aprimoramento da humanidade. No entanto, havia também uma linha vermelha no argumento, que demarcava a distância entre o normal e o patológico, entre aqueles que eram suscetíveis à ação educacional moralizadora e eugenizadora e aqueles que deveriam ser encarcerados em instituições fechadas por

representarem risco ao corpo social. O ensino não seria capaz de promover a plena autonomia de indivíduos cuja “degeneração” trouxesse risco aos demais membros da sociedade. A proliferação de leprosários e de institutos manicomiais no Brasil tinha por propósito retirar do convívio social os sujeitos considerados indesejáveis – alcoólatras, sífilíticos, criminosos, prostitutas, mães solteiras, indigentes, mendigos, vadios, negros e homossexuais (Arbex, 2013, p. 26).

Assim, nas primeiras décadas do século 20, a preocupação maior das autoridades brasileiras era a de aprimorar o indivíduo e com isso fortalecer o corpo social para o trabalho, algo considerado necessário diante dos planos de desenvolvimento socioeconômico para o País. Por meio de exercícios físicos, se educaria o corpo, e, mediante um ensino calcado em “bons hábitos”, se desenvolveria a moralidade. Dessa forma, valores como disciplina, obediência e respeito à hierarquia seriam as bases para essa nova sociedade que florescia. Nesse sentido, a escola era vista como um operador na disseminação dessas práticas, que teriam por finalidade a melhoria biossocial da população brasileira (Abreu Júnior; Carvalho, 2012a; Rocha, 2003).

O meio como fator de influência na formação moral do indivíduo

No que tange à hereditariedade biológica da moralidade e da conduta, sob a perspectiva antropsociológica, os fatores de “degeneração” biossocial seriam atribuídos ao meio e não à herança biológica. Os adeptos dessa opinião se distinguiam dos eugenistas e das ideias que estes defendiam, e faziam contraponto ao seu determinismo biológico.

Em oposição ao discurso biologicista e eugenista, o antropólogo brasileiro Edgar Roquette-Pinto (1933) entendia que somente os indivíduos cujas influências “degenerativas” fossem patentes e inegáveis não seriam plenamente educáveis. Logo, ele descartava a “raça” como sendo um fator de morbidez moral e a hereditariedade dos vícios e das demais “taras” e “imoralidades”. Nesse sentido, não seria necessário o extermínio dos indivíduos “disgênicos”, porque “a antropologia prova que o homem, no Brasil, precisa ser *educado* e não *substituído*.” (Roquette-Pinto, 1929, p. 147, grifos do autor). Em consonância com Roquette-Pinto, Fonseca (1929, p. 79) argumentava que “[...] como o têm reconhecido todos os grandes espíritos que têm procurado pôr em equação o nosso futuro, o problema fundamental é o da educação em geral e o da higiene em especial.” De acordo com Schvarzman (2004, p. 97), Roquette-Pinto:

[...] não acredita na transmissão hereditária de caracteres adquiridos nem vê nos cruzamentos entre brancos e negros fator de degeneração da raça. Como presidente do I Congresso Brasileiro de Eugenia em 1929, opôs-se ao viés racista de Kehl, advogado paulista, fundador da Sociedade Eugênica de São Paulo.

Diante disso, a educabilidade essencial de todo ser humano seria sobreposta em importância à segmentação da humanidade por meio do

conceito de raça (Hochman; Lima; Maio, 2010; Levine, 2017). Educar seria a prioridade intervindo sobre o meio, e não sobre a hereditariedade humana. Roquette-Pinto não via a mestiçagem como o grande mal do Brasil; contudo, para ele, o processo educativo deveria ser realizado à luz do higienismo (Roquette-Pinto, 1933, p. 23). Recorrendo às teorias da hereditariedade em voga, ele acreditava que o germinoplasma (atavismo) seria o responsável pelas características biológicas hereditárias, ao passo que o somatoplasma viria a ser a modificação do corpo em vida, não transmissível aos descendentes (Maio; Santos, 2010; Roquette-Pinto, 1933). Os bons hábitos, os exercícios físicos e os cuidados com a alimentação somariam benefícios à saúde, tornando os indivíduos longevos e produtivos. Mesmo seguindo essas prescrições, no entanto, não estaria garantida a eugênização do indivíduo, tampouco de sua prole. Estando o genoma danificado, tais perícias de pouco adiantariam no processo de "regeneração" biológica, daí a importância da educação como conscientizadora dos riscos sobre a "degenerescência". Em sua opinião, os "degenerados", vítimas de males congênitos ou adquiridos (como as pessoas acometidas em vida pela sífilis, por exemplo), deveriam abdicar voluntariamente da procriação, porém sempre pelo ensino e pela persuasão, nunca pela violência repressiva (Roquette-Pinto, 1933).

A confluência entre diferentes teorias fomentou o entendimento sobre a importância da educação e do ambiente na formação moral do indivíduo. Não se tratava de aderir ao neolamarckismo, teoria da hereditariedade já considerada ultrapassada, mas de reconhecer que o social exerceria um papel importante e considerável nesse processo. A modelagem do comportamento e do caráter humano passaria necessária e invariavelmente pela escola.

Conforme define Lobo (2008), as influências externas deveriam se sobrepor às medidas eugênizadoras, pois o meio, e não a constituição biológica, seria o principal fator determinante na formação humana. Seguindo essa linha de raciocínio, Prado (1997) se contrapôs à hereditariedade da conduta do indivíduo, mais precisamente da conduta moral. Em seu entendimento, os argumentos em prol do determinismo biológico não passariam de falácias.

Houve tempo em que os pedagogos, baseados nas teorias de Wallace e Darwin, julgavam que as faculdades mentais da criança eram transmitidas por seus ascendentes. Era um ponto de vista falso que, felizmente, já vai desaparecendo do domínio da ciência moderna. O indivíduo pode ser uma resultante do meio sob o aspecto social, mas nunca um herdeiro intelectual por lei atávica. Vejamos: os métodos mais modernos ou sistemas pedagógicos para instruir crianças anormais ou retardadas têm surtido para o educador moderno o melhor resultado (Prado, 1997, p. 103).

Corroborando essa perspectiva, Angelis (1997) se atentou para a necessidade de planejar o ensino observando a criança como parte de um todo, pois a educação, quando deslocada do meio social, resultaria em fracasso. O educando vive em sociedade e esta o molda; conseqüentemente, em uma ação reflexiva, o indivíduo moldaria a sociedade. Essa simbiose

social, em que o homem e o meio seriam forjados em uma espécie de colônia humana, não se daria de maneira natural. Os princípios morais deveriam ser considerados a partir da inserção do indivíduo em sociedade. Os sujeitos que não se adequassem às regras morais vigentes deveriam ser normalizados por meio de processos educativos cujo intuito era o bom convívio em comunidade.

Sendo o objetivo principal da educação a conscientização dos indivíduos, conforme analisamos, modificar-se-ia a conduta mediante uma educação balizada por preceitos higiênicos. Assim, “[...] as deformidades físicas e mentais causadas pelas doenças endêmicas, o bócio, ao lado das endemias de leishmaniose, tuberculose, sífilis, disenterias, ancilostomíase, malária, febre amarela [...]” (Monarcha, 2009, p. 93) e demais males “degenerativos” poderiam ser evitados, salvando tanto o indivíduo quanto o corpo social.

O alcoolismo, por exemplo, não seria resultado da hereditariedade, e sim do meio malsão e corrompido ao qual o indivíduo estaria exposto desde o nascimento. O vício não comprometeria sua gênese, porque a mácula patológica não seria hereditária, conforme defendiam os eugenistas radicais e os demais adeptos do determinismo biológico. Sob esse prisma, a educação seria o instrumento essencial e necessário, e não apenas auxiliar no processo de formação física, cognitiva e moral dos indivíduos. Muitos intelectuais na época entendiam que modelar a nação sob o ponto de vista eugênico “radical” – eliminar sujeitos mediante critérios como “raça” e constituição biológica – não era o cerne da questão, o que não significaria descartar por completo alguns dos preceitos eugênicos que eram compartilhados pelos higienistas. O problema do País seria de ordem da higiene e do sanitarismo, ou seja, da intervenção do poder público no meio. Solucionando esses problemas, o Brasil desenvolveria as condições necessárias para o pleno progresso que tanto se almejava.

Uma vez que os desníveis culturais tendiam a reverberar nas disparidades sociais, o dilema da educação e também da política consistia em equilibrar e compensar essas desigualdades (Calvino, 2009). Esse pensamento está em consonância com o que apregoava Roquette-Pinto (1931, 1933), porque a inferiorização e o insucesso social de determinados grupos étnico-raciais seriam de ordem sociocultural e não biológico-racial.

A formação moral entre o progressismo cosmopolita e o liberal-conservadorismo

Na disputa pela definição do caminho do Brasil para a superação de seu arcaísmo e de seu atraso histórico, a perspectiva antropossociológica de Roquette-Pinto e dos sanitaristas venceu a visão eugênica e racista de Renato Kehl e da linha dura do eugenismo. A linha de Kehl sempre foi minoritária, mesmo dentro do próprio movimento eugênico, e jamais teve influência suficiente para implementar no País políticas de eugenia negativa como a esterilização forçada e o teste pré-nupcial obrigatório, como ocorreu em diversos países europeus, nos EUA e no Canadá (Proctor, 1988; Kevles,

1985; Black, 2003). Além disso, já no contexto do pós-guerra, na medida em que o pensamento eugênico passou a ser associado às atrocidades cometidas pelos nazistas, a eugenia e com ela o próprio determinismo biológico tenderam a ser abandonados pelas autoridades e pela comunidade científica. No campo educacional, a ideia da educabilidade como traço essencial e básico do ser humano se impôs na definição da formação moral que deveria ser ministrada nas escolas. Em todos os países que adotaram as pedagogias progressistas, orientadas no plano teórico pela Psicologia do Desenvolvimento e pelas Ciências Sociais, a ação saneadora, moralizadora e educadora do poder público se sobrepôs às propostas de intervenção na hereditariedade humana. No Brasil, apesar de um "flerte" inicial de alguns de seus membros com ideias eugênicas (Monarcha, 2009), o movimento Escola Nova adotou a perspectiva antropsociológica associada a Roquette-Pinto.

O escolanovismo brasileiro sofreu forte influência de pensadores da linha progressista, sobretudo dos Estados Unidos. Para o filósofo e educador estadunidense John Dewey, um dos maiores expoentes dessa corrente pedagógica, a cultura é um corpo de crenças normativas e reguladoras (chamadas por ele de *common sense*) que determinam a conduta humana e o uso que fazemos da linguagem. O processo educacional consistiria em conduzir o educando do senso comum, ou seja, dos hábitos culturais em que se encontra imerso, ao conhecimento fundamentado nas ciências empíricas e na experiência. Ao lado dessa função epistemológica da educação, a formação do caráter numa sociedade democrática deveria figurar como um objetivo amplo da disciplina e da instrução escolar, pois o desenvolvimento do intelecto e do caráter devem ser vistos como processos complementares e indissociáveis (Dewey, 2007).

Para esse autor, o caráter reflete o interior do indivíduo, ao passo que a conduta remete ao lado exterior de suas ações (Dewey, 2007). Retomando o conceito de autonomia moral da razão prática kantiana, Dewey afirma que a vontade constitui unicamente o bem moral, a "[...] corporificação da razão." (Dewey, 2007, p. 114). Porém, diferentemente de Kant, para Dewey os valores éticos não podem ser definidos, *a priori*, pois são condicionados pelo seu uso social em situações específicas. Mesmo apoiando o papel diretor e condutor do professor, para o pragmatismo deweyano a ação educativa só é possível indiretamente por meio do ambiente. No caso da formação do caráter, o importante seria estimular atitudes como concentração, compromisso, reflexão, senso de propósito, persistência e autocontrole por meio de experiências colaborativas e educativas em que os educandos sejam conduzidos a cooperar e mobilizar suas energias para promover objetivos comuns. A moralidade social e individual está no centro do pensamento de Dewey sobre a democracia, que dependeria da formação de cidadãos ativos, participativos e aptos a cooperar para o bem comum.

Como Dewey, o pensamento social e educacional progressista rejeitou valores absolutos e a religião como base para o juízo ético e a formação do caráter, o que incomodou os círculos conservadores. No contexto das chamadas "guerras culturais", que dividiram a opinião pública nos Estados Unidos a partir dos anos 1980, Dewey e a pedagogia progressista foram

acusados pelos críticos conservadores de serem os responsáveis pela suposta “crise de caráter” que estaria assolando o país, com a disseminação da violência, do *bullying* e do comportamento antissocial nas escolas e na sociedade (White, 2015).

O choque dos conservadores com a onda de mudança de costumes e a revolução dos comportamentos entre os jovens dos anos 1960 e 1970 os levou a defender uma agenda religiosa fundamentalista para a educação e a atacar o ensino público e laico como causa de todos os males sociais. Mas os fantasmas do determinismo biológico e do racismo científico também foram ressuscitados para explicar a crise. Um exemplo é o livro *A curva de Bell*, publicado na década de 1990, por Richard Herrnstein e Charles Murray. Os autores afirmaram que a inteligência era determinada por fatores hereditários e que o quociente de inteligência (QI) médio dos norte-americanos estaria declinando devido à tendência de as pessoas mais inteligentes terem menos filhos do que as menos inteligentes (como habitantes de comunidades pobres, em geral, negros e imigrantes de países latino-americanos). Para prevenir uma catástrofe econômica e social, Herrnstein e Murray (1994) defenderam a supressão de benefícios sociais voltados aos pobres, restrições à imigração e estímulos fiscais para que os mais inteligentes e afluentes tivessem mais filhos. Era o retorno das receitas eugênicas, que ofereciam aos conservadores razões científicas para atacar as políticas distributivas dos progressistas e legitimar valores como hierarquia, pátria e supremacia racial.

No Brasil, a onda conservadora que se iniciou com as manifestações de 2013, mas que tem raízes no autoritarismo e no racismo estrutural presentes na história do País (Schwarcz, 2019), inspirou-se no conservadorismo norte-americano, que influenciou a opinião pública brasileira por diferentes canais, em particular as igrejas neopentecostais (Almeida, 2019), think tanks ultraliberais, como o Instituto Milenium e o Instituto Mises (Alonso, 2019), além de sites, fóruns e comunidades na internet, que alimentam a “guerra cultural”, utilizando as redes sociais para disseminarem suas mensagens (Dunker, 2019). Aliando uma agenda econômica ultraliberal e uma agenda de costumes ultraconservadora, a nova direita também ressuscitou no País os fantasmas do determinismo biológico, com sugestões de esterilização forçada de mulheres pobres, extermínio extrajudicial como solução para o problema da criminalidade urbana e supressão da assistência do Estado para populações vulneráveis.⁹

As escolas e universidades públicas foram eleitas como alvo privilegiado da “guerra cultural” promovida pelo movimento Escola sem Partido, que acusa os docentes de doutrinação ideológica e defende a adoção de medidas anticonstitucionais para limitar a liberdade de ensinar e aprender por meio da vigilância, da denúncia e da perseguição dos professores (Louzano; Moriconi, 2019). No ataque à escola básica, nega-se o caráter laico do ensino, a pluralidade social e a legitimidade da ciência em nome do fundamentalismo religioso e autoritário, que defende o retorno da educação moral e cívica como base para doutrinar crianças e jovens no credo ultraconservador.

⁹ Uma declaração de Jair Bolsonaro, representante de ultradireita do campo conservador, logo antes das eleições de 2018, exemplifica essa posição: “Não estou autorizado a falar isso, que botei na mesa, mas eu gostaria que o Brasil tivesse um programa de planejamento familiar. Um homem e uma mulher com educação dificilmente vão querer ter um filho a mais para engordar um programa social.” Em 1992, o então deputado federal declarou: “Devemos adotar uma rígida política de controle da natalidade. Não podemos mais fazer discursos demagógicos, apenas cobrando recursos e meios do governo para atender a esses miseráveis que proliferam cada vez mais por toda esta nação.” (Bragon, 2018).

Considerações finais

Como constatamos, o tema da moralização dos costumes retorna periodicamente à agenda das políticas públicas brasileiras. A onda conservadora, que se disseminou e ganhou parcela significativa da opinião pública em 2010, conseguiu recolocar o clamor pela moralização no topo das discussões, posicionando em segundo ou terceiro plano os problemas estruturais da sociedade brasileira, como as desigualdades (sociais, de raça, de gênero e regionais) e o conflito distributivo. A semelhança com as discussões que ocorreram nas primeiras décadas do século 20 saltam aos olhos. No período da Primeira República, o medo da degeneração do corpo social em razão da disseminação de doenças e vícios mobilizou os intelectuais e a sociedade em torno da formação moral e da modelagem das condutas. Nesta segunda década do século 21, o clamor público contra a corrupção política e o temor das novas demandas sociais e da pluralidade cultural têm causado um pânico moral que impulsiona a máquina conservadora.

Como demonstramos neste estudo, a educação moral não é um tema que ficou relegado ao passado. No contexto da “guerra cultural” promovida pelas forças conservadoras, o campo da moralidade se tornou uma arena em que se batem diferentes projetos políticos e por meio da qual se projetam contradições e tensões sociais antes latentes. Se, no início do século 20, a moral esteve relacionada às questões que envolviam o controle de hábitos e atitudes para construir um corpo social saudável e “civilizado” para uma nação que começava a se urbanizar e se industrializar, hoje ela se tornou palco de uma disputa de valores e concepções de mundo inconciliáveis. De um lado, no campo progressista (considerando todo o gradiente ideológico que vai da esquerda socialista ao socioliberalismo), a ênfase recai sobre a instituição de valores morais que primam pelo respeito à diversidade sociocultural, à autonomia e ao pensamento crítico. De outro lado, no campo conservador, defende-se uma educação a princípio moralizadora, que visa paralisar o processo de transformação social e cultural, instituindo um dogmatismo religioso e fundamentalista calcado em valores como pátria, família, hierarquia e autoridade. Junto com esse ideário, retornam os fantasmas do determinismo biogenético que pensávamos sepultados no passado.

Referências

ABREU JÚNIOR, L. M.; CARVALHO, E. V. O discurso médico-higienista no Brasil do início do século XX. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 427-451, nov. 2012a.

ABREU JÚNIOR, L. M.; CARVALHO, E. V. Relações entre educação, higienismo, moral e patriotismo na I Conferência Nacional de Educação

(1927). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 45, p. 62-77, mar. 2012b.

ALMEIDA, R. Deus acima de todos. In: ABRANCHES, S. et al. *Democracia em risco?: 22 ensaios sobre o Brasil hoje*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 35-51.

ALONSO, A. A comunidade moral bolsonarista. In: ABRANCHES, S. et al. *Democracia em risco?: 22 ensaios sobre o Brasil hoje*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 52-70.

ALVES, A. *Crítica e genealogia: a recepção de Nietzsche na obra de Foucault*. Curitiba: Juruá, 2018.

ALVES, A.; PIZOLATI, A. R. C. Eugenia, educação e saber médico: o discurso eugênico na I Conferência Nacional de Educação (1927). *História & Ensino*, Londrina, v. 25, n. 1, p. 427-451, jan./jun. 2019.

ANGELIS, N. M. Normas didáticas a que se deve obedecer no ensino do português aos filhos de colonos estrangeiros. In: COSTA, M. J. F. F.; SHENA, D. R.; SCHIMIDT, M. A. (Orgs.). *I Conferência Nacional de Educação: Curitiba, 1927*. Brasília: MEC/SEDIAE; Inep; Ipardes, 1997. p. 143-152.

ARBEX, D. *Holocausto brasileiro: genocídio: 60 mil mortos no maior hospício do Brasil*. São Paulo: Geração, 2013.

AZEVEDO, F. *Da educação physica: o que ela é – o que tem sido – e o que deveria ser*. São Paulo: Irmãos Weiszflog, 1920.

BLACK, E. *War against the weak: eugenics and America's campaign to create a master race*. New York: Four Walls Eight Windows, 2003.

BLACKMORE, S. *The meme machine*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

BRAGON, R. Bolsonaro defendeu esterilização de pobres para combater miséria e crime. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 11 jul. 2018. Caderno Eleições. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/06/bolsonaro-defendeu-esterilizacao-de-pobres-para-combater-miseria-e-crime.shtml?loggedpaywall>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 set. 1969. Seção 1, p. 7769.

CALVINO, Í. *Assunto encerrado: discursos sobre a literatura e a sociedade*. Tradução de Roberta Barti. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CONSELHO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). *Moção de repúdio à lei aprovada pela Câmara Legislativa do Distrito Federal que institui a disciplina Educação Moral e Cívica nas suas escolas*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/images/stories/2018/2018_03_22_mocoes_cne_salvador%202.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2018.

DEWEY, J. *Democracia e educação: capítulos essenciais*. São Paulo: Ática, 2007.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 6.122, de 1 de março de 2018. Dispõe sobre a inclusão do tema educação moral e cívica como conteúdo transversal no currículo das redes pública e privada de ensino do Distrito Federal e dá outras providências. *Diário Oficial do Distrito Federal*, Brasília, DF, 9 mar. 2018. Seção 1, p. 4.

DOMINGUES, O. *A hereditariedade em face da educação*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1929. (Bibliotheca de Educação, v. 6).

DOMINGUES, O. O meio revela... Separata de: *Medicamenta*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 16, p. 1, abr. 1930. Disponível em: <<http://old.ppi.uem.br/gephe/BE/BEAno2N16Abr1930.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2019.

DUNKER, C. I. L. Psicologia das massas digitais e análise do sujeito democrático. In: ABRANCHES, S. et al. *Democracia em risco?: 22 ensaios sobre o Brasil hoje*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 116-135.

FERREIRA, S. C. I Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação (ABE, Curitiba, 1927): revendo significados da sua relação com a origem da Escola Nova no Brasil. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 26, n. 12, p. 69-92, maio/ago. 2006.

FONSECA, A. F. Os grandes problemas da anthropologia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EUGENIA, 1., 1929, Rio de Janeiro. *Actas...* Rio de Janeiro: [s. n.], 1929. p. 63-87. Disponível em: <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=acebibcoc_r&pagfis=9788>. Acesso em: 18 dez. 2016.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2010.

FREIRE, M. L. M. C. Sobre a necessidade de prestar atenção, na escola, à educação do caráter, assim como ao cultivo da personalidade da criança. In: COSTA, M. J. F. F.; SHENA, D. R.; SCHIMIDT, M. A. (Orgs.).

I Conferência Nacional de Educação: Curitiba, 1927. Brasília: MEC/ SEDIAE; Inep; Ipardes, 1997. p. 410-415.

GEORGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, out. 2005. Número especial.

GOLDIM, J. R. Eugenia. In: GOLDIM, J. R. *Bioética*: página de bioética: áreas temáticas básicas. Porto Alegre, 1998. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/bioetica/eugenia.html>>. Acesso em: 6 dez. 2017.

HERRNSTEIN, R. J.; MURRAY, C. *The Bell Curve*: intelligence and class structure in American life. New York: Free Press, 1994.

HOCHMAN, G.; LIMA, N. T.; MAIO, M. C. The path of eugenics in Brazil: dilemmas of miscegenation. In: BASHFORD, A.; LEVINE, P. (Ed.). *The Oxford Handbook of the history of eugenics*. Oxford: Oxford University Press, 2010. p. 493-510.

KEHL, R. F. *A cura da fealdade*: eugenia e medicina social. São Paulo: Monteiro Lobato & Co. Editora, 1923.

KEHL, R. F. *Lições de eugenia*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1929a.

KEHL, R. F. Em defesa do capital "homem". Separata de: *Medicamenta*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 9, p. 2, set. 1929b. Disponível em: <<http://old.ppi.uem.br/gephe/BE/BEAno1N9Set1929.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2019.

KEHL, R. F. Crescei e multiplicai-vos. Separata de: *Medicamenta*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 18, p. 2, jun. 1930. Disponível em: <<http://old.ppi.uem.br/gephe/BE/BEAno2N18Jun1930.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2019.

KEHL, R. F. O ensino da eugenia nas escolas secundarias. Separata de: *Medicamenta*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 30, p. 5, jun. 1931. Disponível em: <<http://old.ppi.uem.br/gephe/BE/BEAno3N30Jun1931.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2019.

KEHL, R. F. *Aparas eugênicas*: sexo e civilização. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1933.

KEVLES, D. *In the name of eugenics*: genetics and the uses of human heredity. Berkeley: University of California Press, 1985.

KILPATRICK, W. H. *Educação para uma civilização em mudança*. Tradução de Noemy S. Rudoulfer. 16. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LEVINE, P. *Eugenics*: a very short introduction. New York: Oxford University Press, 2017.

LIMA, N. S. Unidade nacional pela cultura pedagógica: a unificação do magistério nacional. In: COSTA, M. J. F. F.; SHENA, D. R.; SCHIMIDT, M. A. (Orgs.). *I Conferência Nacional de Educação*: Curitiba, 1927. Brasília: MEC/SEDIAE; Inep; Ipardes, 1997. p. 311-314.

LOBO, L. F. *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOUZANO, P.; MORICONI, G. Uma guinada equivocada na agenda da educação. In: ABRANCHES, S. et al. *Democracia em risco?: 22 ensaios sobre o Brasil hoje*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 247-255.

MACEDO, M. P. A unidade nacional: pela cultura literária; pela cultura cívica; pela cultura moral. In: COSTA, M. J. F. F.; SHENA, D. R.; SCHIMIDT, M. A. (Orgs.). *I Conferência Nacional de Educação*: Curitiba, 1927. Brasília: MEC/SEDIAE; Inep; Ipardes, 1997. p. 317-322.

MACIEL, P. R. *Do alcoolismo e suas consequências*. 1927. Tese apresentada como requisito necessário para a conclusão do curso de Medicina, Faculdade de Medicina, Rio de Janeiro, 1927

MAGALHÃES, L. Seleção e estalonagem das classes infantis pela psicometria e pela fisiometria. In: COSTA, M. J. F. F.; SHENA, D. R.; SCHIMIDT, M. A. (Orgs.). *I Conferência Nacional de Educação*: Curitiba, 1927. Brasília: MEC/SEDIAE; Inep; Ipardes, 1997. p. 107-115.

MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. (Orgs.). *Raça como questão: história, ciência e identidades no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz; Faperj, 2010.

MAYR, E. *The growth of biological thought: diversity, evolution and inheritance*. Cambridge: The Belknap Press, 1982.

MONARCHA, C. *Brasil arcaico, escola nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2009.

MÜLLER, A.; ALENCAR, H. M. Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 453-468, abr./jun. 2012.

OLIVEIRA, R. J. Ética na escola: (re)acendendo uma polêmica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 76, p. 212-231, out. 2001.

PENNA, B. Por que se impõe a primazia da educação higiênica escolar. In: COSTA, M. J. F. F.; SHENA, D. R.; SCHIMIDT, M. A. (Orgs.). *I Conferência Nacional de Educação*: Curitiba, 1927. Brasília: MEC/SEDIAE; Inep; Ipardes, 1997. p. 29-33.

PRADO, R. A educação no futuro. In: COSTA, M. J. F. F.; SHENA, D. R.; SCHIMIDT, M. A. (Orgs.). *I Conferência Nacional de Educação*: Curitiba, 1927. Brasília: MEC/SEDIAE; Inep; Ipardes, 1997. p. 103-107.

PROCTOR, R. N. *Racial hygiene: medicine under the nazis*. Cambridge: Harvard University Press, 1988.

RIBAS, E. *Exame pré-nupcial*. 1927. Tese apresentada como requisito necessário para a conclusão do curso de Medicina, Faculdade de Medicina, São Paulo, 1927.

ROCHA, H. H. P. *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925)*. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2003.

ROQUETTE-PINTO, E. Nota sobre os typos anthropologicos do Brasil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EUGENIA, 1., 1929, Rio de Janeiro. *Actas...* Rio de Janeiro: [s. n.], 1929. p. 119-147. Disponível em: http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=acebibcoc_r&pagfis=9788. Acesso em: 18 dez. 2016.

ROQUETTE-PINTO, E. Prometheus: or, biology and the advancement of man. *Boletim de Ariel*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 31-33, out. 1931.

ROQUETTE-PINTO, E. *Ensaio de antropologia brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933. (Coleção Brasileira, v. 22).

ROQUETTE PINTO, E. Os fundamentos biológicos da sociologia. *Jornal do Commercio*, Rio de Janeiro, p. 1, 25 mar. 1936.

SANTOS, B. S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática, v. 4).

SCHVARZMAN, S. *Humberto Mauro e as imagens do Brasil*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2004.

SCHWARCZ, L. M. *Sobre o autoritarismo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, T. T. Dr. Nietzsche curricularista: com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: MOREIRA, A. F.; MACEDO, E. F. (Orgs.). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades*. Porto: Porto Editora, 2002. p. 35-52.

STEPAN, N. L. *A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. (Coleção História e Saúde).

TAVES, R. Educação moral e cívica deverá voltar às salas de aula na capital do país: lei foi aprovada na Câmara Legislativa do DF e deve entrar em vigor em 2019. *O Globo*, Rio de Janeiro, 13 mar. 2018.

Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao-moral-civica-devera-voltar-as-salas-de-aula-na-capital-do-pais-22484311>>. Acesso em 14 jul. 2019.

VEIGA-NETO, J. A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007. Número especial.

WHITE, B. Scapegoat: John Dewey and the character education crisis. *Journal of Moral Education*, Abingdon, v. 44, n. 2, p. 127-144, 2015.

XAVIER, L. Necessidades da pedagogia moderna. In: COSTA, M. J. F. F.; SHENA, D. R.; SCHIMIDT, M. A. (Orgs.). *I Conferência Nacional de Educação*: Curitiba, 1927. Brasília: MEC/SEDIAE; Inep; Ipardes, 1997. p. 65-73.

Recebido em 9 de outubro de 2018.

Aprovado em 2 de setembro de 2019.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

O planejamento da educação na contemporaneidade: a visão de gestores de escolas públicas de Recife e Olinda

Alex Vieira da Silva^{I, II}

Givanildo da Silva^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4135>

Resumo

Esta pesquisa se voltou para o estudo do planejamento da educação, tendo por foco o Plano Municipal de Educação das cidades de Recife e de Olinda. O estudo foi realizado por meio de uma abordagem com caráter exploratório. Os sujeitos entrevistados foram três gestores escolares, quatro vice-gestores e quatro coordenadores pedagógicos de quatro escolas, sendo duas de Recife e duas de Olinda, os quais contribuíram para a concepção de planejamento educacional vivenciado em escolas públicas. Como principais resultados, foi possível perceber que os Planos de Recife e de Olinda sinalizaram uma concepção de planejamento educacional global, sistematizando diferentes dimensões para a concretização de uma educação pública de boa qualidade. Ficou perceptível que os gestores escolares das instituições pesquisadas não têm a mesma visão sobre o planejamento da educação apresentada nos Planos.

Palavras-chave: escola pública; gestores escolares; planejamento; Plano Municipal de Educação.

^I Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Maceió, Alagoas, Brasil. *E-mail*: <alexpedufal@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-8084-9148>>.

^{II} Doutorado em Educação na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Maceió, Alagoas, Brasil.

^{III} Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Maceió, Alagoas, Brasil. *E-mail*: <givanildopedufal@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-5490-6690>>.

^{IV} Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). João Pessoa, Paraíba, Brasil.

Abstract

Educational planning in contemporaneity: managers' vision over public schools at Recife and Olinda

This research focuses on the study of educational planning, aimed at the Municipal Education Plan of two cities – Recife and Olinda. The research followed an exploratory approach. Three school administrators, four vice-managers and four pedagogical coordinators from four schools were interviewed, two from Recife and two from Olinda; they added to the notion of the educational planning experienced in public schools. Main findings show that Recife and Olinda's plans signaled towards a global notion of educational planning, systematizing different dimensions to accomplish a quality public education. It was noticeable that the school administrators do not share the same view about the educational planning presented in the plans.

Keywords: public school; school administrators; educational planning; Municipal Plan of Education.

Resumen

La planificación de la educación en la contemporaneidad: la visión de los gestores de escuelas públicas de Recife y Olinda

Esta investigación se dirigió al estudio de la planificación de la educación, centrándose en el Plan Municipal de Educación de las ciudades de Recife y de Olinda. El estudio se realizó por medio de un enfoque exploratorio. Los sujetos entrevistados fueron tres gestores escolares, cuatro vicegestores y cuatro coordinadores pedagógicos de cuatro escuelas, dos de Recife y dos de Olinda, los cuales contribuyeron a la concepción de la planificación educativa experimentada en escuelas públicas. Como resultados principales, fue posible notar que los Planes de Recife y de Olinda señalaron una concepción de la planificación educativa global, sistematizando diferentes dimensiones para la concretización de una educación pública de buena calidad. Se notó que los gestores escolares de las instituciones investigadas no tienen la misma visión sobre la planificación de la educación presentada en los Planes.

Palabras clave: escuela pública; gestores escolares; planificación; Plan Municipal de Educación.

Introdução

Esta pesquisa se voltou para o estudo do planejamento da educação, tendo por foco o Plano Municipal de Educação (PME) das cidades de Recife

e de Olinda. No ano de 2014, foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, para ter vigência por um período de dez anos. Em seu texto ficou prevista a elaboração, pelas municipalidades, dos planos municipais de educação, em sintonia com o PNE.

Como demonstram vários estudos (Mannheim, 1982; Dewey, 1959; Teixeira, 1957; Saviani, 1989; Cury, 2009; Dourado, 2010), o planejamento educacional tem sido considerado, pelas forças progressistas, mesmo situadas em distintas vertentes teóricas, como um fator relevante para a melhoria da qualidade da educação pública, sobretudo quando não é concebido apenas como uma técnica neutra, e sim como um importante instrumento de ação que possibilita a busca por soluções para os problemas, com base em princípios democráticos que orientam a educação, a gestão e as práticas escolares.

Entendemos o planejamento educacional como um dos instrumentos das políticas públicas educacionais; estas, na contemporaneidade, são instrumentos na organização das práticas educativas dos sistemas de ensino, assim como das escolas, sendo as principais referências para a vivência das ações planejadas nas políticas educacionais (Cury, 2009).

Nesse contexto, a retomada da discussão sobre o planejamento da educação no Brasil – após o restabelecimento da ordem democrática que havia sido quebrada com o golpe de 1964 – se concretizou a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, promulgada em 1996, e, conseqüentemente, configurou-se no primeiro Plano Nacional de Educação (2001-2011) e, em seguida, por meio do segundo PNE (2014-2024), construído em um processo aparentemente mais democrático. Lembramos que a elaboração do PNE é uma determinação da LDB/1996, sendo a União responsável por elaborar esse planejamento em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, como previsto no artigo 9º (Brasil, 1996).

Mediante o atual Plano Nacional de Educação (2014-2024), novas configurações e roupagens foram planejadas para os sistemas de ensino e para a organização das suas respectivas escolas. A referida política de Estado¹, como dimensão relevante para os próximos dez anos, prevê que todos os municípios tenham seu PME, configurando-se com base nas metas e nas estratégias propostas no atual PNE (2014-2024).

O planejamento educacional dos municípios para a próxima década, por meio do PME, caso as prescrições e as orientações que foram previstas no PNE sejam seguidas, pode se configurar como um instrumento relevante, especialmente na perspectiva de um planejamento coletivo, democrático e participativo. No cenário brasileiro, o planejamento educacional participativo poderia proporcionar o diálogo entre diferentes atores, mediante o reconhecimento das tensões e da abertura de espaços legítimos para negociações relativas às disputas de caráter social, econômico e cultural que cercam os interesses educacionais.

A consolidação de um PME construído coletivamente tende a representar diferentes segmentos, podendo contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária ao permitir a ampliação dos níveis de

¹ "As políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade" (Oliveira, 2011, p. 329).

escolarização da população por meio de práticas educativas socialmente referenciadas, fator essencial para essa construção. Considerando o PME como um meio de se pensar a educação, podemos entender o Plano como um “conjunto de informações sistematizadas por meio das quais princípios, objetivos, metas e estratégias apresentam as políticas que devem ser estabelecidas visando atingi-los” (Azevedo, 2014, p. 3).

Nesse sentido, o Plano Municipal de Educação, atendendo aos princípios da gestão democrática, pode se constituir como um instrumento relevante para atender ao desenvolvimento da educação local, e a escola deve ser o principal espaço de concretização das políticas públicas educacionais definidas no planejamento (Azevedo, 2004). Assim, os diferentes atores que formam a instituição são importantes personagens para a consolidação das metas e das estratégias elaboradas no PME.

O objetivo deste texto é evidenciar o planejamento da educação, no âmbito municipal, nas cidades de Recife e de Olinda, a partir da visão de profissionais da gestão escolar (gestor escolar, vice-gestor e coordenador pedagógico). Trata-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado, desenvolvida na Universidade Federal de Pernambuco, cuja finalidade foi perceber as repercussões dos Planos Municipais de Recife e de Olinda na visão de gestores escolares.

Cabe sinalizar que a perspectiva apresentada no texto sobre o planejamento é extraída da visão dos gestores participantes. No entanto, destacamos que a comunidade educacional é formada por mais profissionais (professores, pessoal de apoio em geral, pais, responsáveis, pessoas da comunidade local), mas, para atender ao recorte da pesquisa, esses sujeitos não fizeram parte da amostra.

A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, que se caracteriza pelo contato direto que o pesquisador tem com a realidade, ou seja, com o campo a ser pesquisado (Ludke; André, 1986). Desse modo, foi possível apreender as principais concepções das vivências cotidianas do espaço em análise, assim como perceber os desafios e os dilemas que perpassam esse ambiente. Para chegar a esses caminhos, foi necessário que os próprios atores envolvidos no processo se expressassem e dialogassem acerca das experiências, dos embates e dos conflitos vivenciados na escola.

A pesquisa foi executada em dois municípios pernambucanos, Recife e Olinda, e entrevistamos sujeitos de quatro escolas – duas em Recife e duas em Olinda. Os sujeitos entrevistados foram três gestores escolares, quatro vice-gestores e quatro coordenadores pedagógicos, os quais contribuíram para a concepção de planejamento educacional vivenciado em escolas públicas. Os critérios de escolha das escolas se pautaram em duas perspectivas: a primeira diz respeito à participação dos gestores no processo de elaboração do plano municipal de seus respectivos municípios; e a segunda, à disponibilidade de todos os gestores da escola em participar da pesquisa.

Foi utilizada a pesquisa de campo exploratória, tendo em vista que esse tipo de pesquisa tem como objetivo “conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta,

ou de uma hipótese que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” (Marconi; Lakatos, 2015, p. 69). Por meio desse princípio, fizemos uma análise das concepções de gestores escolares da rede pública dos municípios de Recife e de Olinda a respeito do Plano Municipal de Educação e sobre o planejamento no cotidiano escolar, para melhor compreender a realidade das escolas e a sua vivência em relação ao PME.

Com base na perspectiva de Bauer (2010), utilizamos a análise de conteúdo como uma estratégia metodológica para analisarmos os dados obtidos por meio dos documentos examinados, bem como durante as entrevistas, a fim de alcançarmos os objetivos propostos na pesquisa, uma vez que a análise de conteúdo “nos permite reconstruir indicadores e cosmovisões, valores, atitudes, opiniões, preconceitos e estereótipos e compará-los entre comunidades” (Bauer, 2010, p. 202).

O texto está estruturado em duas partes que se completam, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, discute-se sobre o atual PNE e os PMEs como referências para a política educacional, uma vez que são políticas de Estado e requerem compromissos no cumprimento de suas metas. Na segunda parte, reflete-se sobre as concepções de planejamento da educação postas nos PMEs de Recife e de Olinda, bem como sobre as concepções de gestores dos referidos municípios.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) e os planos municipais de educação: referências para a política educacional

O PNE corresponde ao planejamento das metas que abrangem todos os aspectos relativos à organização da educação nacional. Esse mecanismo marcou avanços significativos na sociedade brasileira, pois buscou unificar as políticas educacionais, uma vez que apresentou um panorama geral da educação nacional, possibilitando um avanço no modo de pensar as políticas para a educação.

A elaboração do II PNE foi palco de muitas disputas, embates e tensões, uma vez que a sociedade civil organizada e os diversos movimentos da educação estiveram presentes durante todo o processo de elaboração, discussão e aprovação. Sua elaboração foi coordenada pelo Ministério da Educação, que contou com as contribuições dos documentos desenvolvidos a partir das conferências de educação realizadas em todo o território nacional, com a presença de diversos movimentos representativos da sociedade civil.²

Contribuindo com a discussão acerca do PNE, Bordignon (2011, p. 62) destaca:

[...] O PNE é situado no contexto do projeto nacional de desenvolvimento com inclusão social, ou seja: faz parte de uma política nacional de construção de uma sociedade mais justa, solidária e inclusiva. Neste sentido, estabelece os patamares educacionais nacionais necessários à construção da sociedade preconizada, traduzidos no direito à educação com qualidade social, ações afirmativas e respeito à diversidade, garantidas por uma organização de sistema nacional, com o Conselho

² Cabe destacar algumas entidades educacionais que participaram do processo de elaboração do PNE, como: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), Conselho Nacional de Educação (CNE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum Nacional de Educação (FNE), entre outros interlocutores.

Nacional como órgão normativo e o Fórum Nacional como instância de mobilização e participação.

O PNE visa contribuir para a implantação de políticas públicas educacionais que tenham como objetivo a construção de uma sociedade voltada para o desenvolvimento de uma educação capaz de transformar os sujeitos em indivíduos que sejam conscientes de sua participação no processo de tomadas de decisões, construindo uma sociedade justa, igualitária e referenciada socialmente.

Sobre esse aspecto, Marino (2013, p. 180) acrescenta:

A criação do PNE tem como principal objetivo ordenar o planejamento educacional para que algumas metas sejam alcançadas. Tais metas são estabelecidas a partir de estudos feitos para evidenciar os principais problemas da educação do país. Partindo então da situação atual, o PNE tende a modificá-la a partir do ordenamento de políticas que já estão previstas dentro do próprio Plano.

Diante desse contexto, cabe ao Estado brasileiro levar em consideração o documento do Plano, a fim de promover as políticas públicas educacionais para os próximos dez anos. Somente assim o PNE ganha força, tornando-se elemento efetivo do planejamento educacional brasileiro.

Em relação ao processo de elaboração do PNE, este passou a tramitar na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei (PL) nº 8.035/2011. O PL definia as diretrizes e as disposições para realização e avaliação do PNE, a saber: 1) realização de duas conferências nacionais, com intervalo de quatro anos entre elas; 2) criação do Fórum Nacional de Educação; 3) regime de colaboração entre os entes federados; 4) acompanhamento das metas por meio da adoção de mecanismos locais, estaduais e municipais; 5) adoção do regime de colaboração específico para a educação escolar indígena; 6) elaboração, no prazo de um ano, de planos decenais dos estados, Distrito Federal e municípios; 7) edição, no prazo de um ano, pelos estados, Distrito Federal e municípios, de leis específicas para a gestão democrática; 8) formulação, pela União, estados, Distrito Federal e municípios, de planos plurianuais e diretrizes orçamentárias; e 9) utilização do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para a avaliação da qualidade da educação básica (Bordignon, 2011).

O PL nº 8.035/2011 durou cerca de quatro anos em tramitação, sendo aprovado em 3 de junho de 2014 o texto do PNE (2014-2024) com 20 metas e 254 estratégias. Segundo Martins (2014, p. 23), a "Lei nº 13.005/2014 traz importantes instrumentos para viabilizar as ações conjuntas em regime de colaboração e o monitoramento contínuo do processo de execução do PNE". Assim, o artigo 5º estabelece:

Art. 5º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias:

I - Ministério da Educação - MEC;

II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;

III - Conselho Nacional de Educação - CNE;

IV - Fórum Nacional de Educação (Brasil, 2014).

O PNE é um instrumento de planejamento da educação brasileira que permite à sociedade civil organizada participar da sua implantação, bem como possibilita aos órgãos competentes avaliar periodicamente se suas metas estão sendo cumpridas. Para tanto, torna-se necessário pensar o Plano Nacional de Educação “não como um produto, mas como um processo, que tem distintos níveis de elaboração, que estabelecem entre si relações de mútua determinação” (Kuenzer, 2001, p. 84).

Dourado (2014, p. 232) destaca que:

O PNE envolveu a mobilização da sociedade civil, da sociedade política e do campo educacional, um campo em disputa de projetos, de concepção de mundo, de homem e de sociedade. E, certamente, um plano decenal para a educação cuja regência é de 2014 a 2024 traz um conjunto de questões. Se entendido como epicentro da política educacional, ele pode propiciar avanços importantes na educação, enfrentando questões centrais como o analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, a melhoria da qualidade, uma formação mais ampla, humanística, científica, cultural e tecnológica, a valorização dos profissionais, o respeito aos direitos humanos, à diversidade, sustentabilidade ambiental e ao princípio da gestão democrática.

Entendemos que o PNE se caracteriza como parte integrante do planejamento educacional brasileiro, permitindo a participação e a mobilização da sociedade civil organizada nas tomadas de decisões, discutindo-se por meio de conferências, encontros e seminários as necessidades e perspectivas do País em relação à educação. Desse modo,

o PNE foi um avanço, mas é preciso a participação da sociedade civil e da sociedade política para fazer valer as metas e diretrizes. Para que não se torne letra morta, é imprescindível que ganhe materialidade e seja plenamente executado (Dourado, 2014, p. 233).

No âmbito do planejamento educacional, os planos municipais de educação surgem como instrumentos para que os municípios possam desenvolver suas políticas para a educação, por meio das metas e das estratégias definidas no documento.

A elaboração dos PME's foi alvo de discussões, embates, conflitos, contradições e debates em todo o território nacional, isso porque a LDB/1996 incorporou o princípio da gestão democrática no sistema público de ensino, pressupondo o envolvimento coletivo na gestão dos processos administrativos, pedagógicos e financeiros. Monlevade (2002) aponta que a discussão para a elaboração de planos municipais de educação teve início nos anos de 1930, com o Movimento dos Pioneiros. Com a aprovação do atual PNE, foi exigido legalmente que todos os municípios elaborassem ou reformulassem seus planos municipais no prazo de um ano de vigência da referida lei, como está previsto na Lei nº 13.005/2014, em seu artigo 8º:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei. (Brasil, 2014).

O processo de elaboração dos planos municipais mobilizou diferentes segmentos sociais e educacionais, o que pode ter sido construído de modo coletivo e participativo, uma vez que a CF/1988 e a LDB/1996 preconizam o princípio da gestão democrática na organização dos processos de gestão. Para Diniz (2015, p. 1), “os Planos não se constituem tão somente em uma exigência legal, são também uma reivindicação por parte de educadores e da sociedade, como forma de fazer um planejamento educacional em longo prazo”. Desse modo, a elaboração dos PMEs favorece a superação das discontinuidades das políticas educacionais.

A concepção de planejamento e sua implementação, bem como a melhoria da qualidade em educação, precisam ser consideradas pela União, pelos estados, municípios e pelo Distrito Federal, a fim de que estes definam as metas e as estratégias para a educação de acordo com as necessidades dos sistemas públicos de ensino. Essa ação só será possível se houver um planejamento articulado e participativo envolvendo todos os segmentos da sociedade.

A construção do PME deve estar em consonância com os planos nacional e estadual de educação, verificando as metas e as estratégias de cada plano. De acordo com Argolo (2014, p. 49), o PME deve

impactar, decisivamente, sobre os resultados educacionais em todo o Estado, elevar os indicadores educacionais, e contribuir, diretamente, para a organização dos Sistemas Municipais de Ensino e, conseqüentemente, resultar em uma educação de qualidade.

Dessa forma, o PME se constitui como instrumento de elaboração das políticas públicas para a educação municipal. Para Bordignon (2009, p. 92):

O plano municipal de educação é o instrumento de gestão para tornar efetiva a cidadania e a sociedade preconizada nas bases e diretrizes do Sistema Municipal de Educação. Quando o município não tem plano fica à mercê de ações episódicas que, mesmo planejadas caso a caso, representam improvisações. Sem plano não há visão de Estado nas ações, não há caminho a percorrer, mas apenas ao saber das circunstâncias de cada Governo.

De acordo com a regulamentação em vigência, o PME deveria ser um documento que estabelece metas e estratégias para serem cumpridas em um prazo de dez anos, caracterizando-se como uma política de Estado e não como uma política de governo³. Logo, as ações traçadas para a educação municipal perpassam mais de uma gestão, sempre procurando atender aos objetivos e às reais necessidades de cada realidade. Assim, todo município, com a determinação do PNE, deve construir seu plano, tornando-o o norte para a definição das políticas públicas educacionais,

³ “Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas” (Oliveira, 2011, p. 329).

dimensionando os recursos financeiros para o cumprimento das metas em regime de colaboração com a União e o estado.

Conforme apresenta Monlevade (2002, p. 41):

O PME não é um fim em si mesmo. Ele se faz e é exigido pela construção de uma cidadania democrática nacional que respeita a conquista paulatina do que se convencionou chamar de “Desenvolvimento do Município”, célula autônoma de um país soberano. A colaboração é, em última instância, uma exigência da inserção política do Município em um Estado e em uma Nação.

Para Monlevade (2002), o PME é o epicentro para a consolidação de um projeto de desenvolvimento em que todos os municípios precisam ter o conhecimento da situação econômica e social a fim de contribuírem de forma significativa para seu processo de elaboração. O PME não pode ser um planejamento de gabinete, construído a partir da visão do gestor local e seus representantes, mas um plano pautado pelas decisões políticas, que atenda aos aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e educacionais da sociedade. Desse modo, a consolidação do PME pelos municípios é uma recomendação da legislação educacional que, por sua vez,

[...] reforça o conceito de democracia participativa, sistematiza as ações, visando a garantia do cumprimento das metas e prazos, garante a continuidade das ações, incorpora inovações consistentes e bem projetadas, otimiza os recursos, promove a participação efetiva dos cidadãos (Argolo, 2014, p. 51).

O Plano Municipal de Educação deve ser elaborado, segundo Monlevade (2011, p. 92), da seguinte forma:

1ª) analisar as bases legais do Regime de Colaboração; a existência de um Plano de Educação do município; as demandas e recursos da rede municipal de ensino; 2ª) determinar os objetivos gerais e específicos do município; 3ª) os antecedentes de colaboração com o Estado; a convocação dos atores: comissão ou fórum; o estudo geográfico e demográfico do município; o histórico do município; a história da educação escolar e da rede municipal de ensino; as demandas atuais de escolarização: mini censo ou amostragem; o levantamento dos recursos financeiros; o estudo das alternativas de atendimento escolar; as tomadas de decisão estratégicas: comissão ou conferência; a descrição das metas, ações e prazos; os mecanismos de acompanhamento e avaliação; 4ª) o roteiro de redação e a tramitação do ante-projeto na Câmara Municipal.

Nessa mesma direção, Souza (2010, p. 19) destaca que:

Um plano é importante que seja construído com todos os envolvidos na sua execução e de acordo com as circunstâncias específicas do ambiente em que as ações nele previstas serão realizadas. Dessa forma, destaca-se a relevância em ser construído conjuntamente com a comunidade local, quando o plano for local, como é o caso de um plano de ação municipal. Só a comunidade local é capaz de identificar e de diagnosticar as reais necessidades do seu mundo circundante.

O processo de elaboração do PME deve ser articulado com os diversos segmentos da sociedade, uma vez que, para atender às demandas e às

necessidades da comunidade, precisa estar atento às problemáticas que circundam o cotidiano. Por isso, a elaboração de um plano implica “efetiva interação entre os sujeitos, isto é, em abertura de um diálogo que permita a manifestação das opiniões de todos quantos são convidados a se engajar no processo de sua construção” (Souza, 2010, p. 20).

Em relação ao processo de elaboração do PME no Brasil, estudos (Argolo, 2014; Silva, 2014) revelam que, em sua grande maioria, os sujeitos participaram da sua elaboração, incluindo os movimentos e entidades sociais, os profissionais da educação, alunos, pais de alunos, enfim, todos os segmentos que compõem a sociedade civil. Isso significa dizer que houve um processo mais aberto, democrático e participativo, o que nos faz perceber uma abertura para as decisões políticas no campo educacional. O envolvimento dos sujeitos nas formulações das políticas públicas pode favorecer um planejamento voltado para as prioridades da comunidade, como sinaliza Souza (2010, p. 21):

Um plano de ação educacional tem um caráter fortemente político, já que sua intenção é interferir direta ou indiretamente na vida da sociedade. As decisões quanto às ações e prioridades administrativas referentes à educação, por exercerem influência na vida das pessoas, devem ser discutidas em conjunto com a comunidade atingida.

Nesse sentido, quanto maior for o envolvimento dos sujeitos na elaboração do planejamento voltado para atender às necessidades da comunidade, mais sentido terá para a educação e, sobretudo, para a escola. Porém, estudos (Paiva, 2009; Augusto, 2010; Mendes, 2012) também apontam que, em alguns municípios brasileiros, os sujeitos não participaram ativamente da elaboração do PME, o que pode indicar uma centralidade na gestão e nas decisões políticas. No entanto, a participação dos cidadãos nos mecanismos de proposições e controle das políticas públicas está assegurada pela Constituição de 1988, quando ressalta, no artigo 1º, parágrafo único, que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição” (Brasil, 1988).

O processo de elaboração do PME constitui-se como um instrumento de transformação nos moldes da democratização, uma vez que surge nas correlações de forças entre o governo e a sociedade civil no intuito de solucionar as necessidades sociais. Assim, faz-se necessário destacar as concepções de Boneti (2007, p. 74) sobre políticas públicas, afirmando-as como “resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil”.

Corroborando essa discussão, Gadotti (1993, p. 11) salienta que:

A eficiência do PME só terá resultado na medida em que for elaborado, criado e implementado pelos principais agentes de educação municipal sob a coordenação do Conselho Municipal de Educação, a partir do conhecimento das realidades e necessidades locais. Sendo assim, o PME poderá se firmar e significar uma ferramenta e uma promessa de melhoria da qualidade dos sistemas locais de ensino.

A participação dos sujeitos nas tomadas de decisões, na elaboração, no monitoramento e na avaliação das políticas/planos implica a criação de mecanismos legais do governo, a fim de ouvir as opiniões, as propostas e os encaminhamentos de um povo que deseja construir uma sociedade igualitária, justa e inclusiva.

Os planos municipais de educação de Recife e Olinda: concepções de planejamento educacional

Abordaremos as concepções de planejamento educacional com base na visão da equipe de gestão escolar, sujeitos da pesquisa, bem como dos planos municipais de educação de Recife e de Olinda. A discussão sobre o planejamento da educação é relevante, uma vez que é por meio desse mecanismo que as políticas educacionais são planejadas para o desenvolvimento de ações estratégicas com a intenção de possibilitar melhorias para o campo educacional. Desse modo, analisar a concepção da equipe de gestão escolar sobre o planejamento educacional nos permite perceber as nuances do processo de organicidade da gestão escolar e dos conflitos e das tensões vivenciadas entre os diferentes setores da sociedade, isso porque cada grupo tem interesses distintos (Freitas, 1987).

De acordo com o PME de Recife, pensar sobre o planejamento educacional implica:

[...] na melhoria da infraestrutura física das escolas, com investimentos do poder público em recursos didáticos apropriados, salas e serviços de apoio, formação continuada do corpo docente, mediante planejamento próprio e realização de parcerias com as demais instâncias governamentais, bem como com as Instituições de Ensino Superior, tendo em vista o atendimento das necessidades das escolas que integram a rede municipal. (Recife, 2015, p. 105).

O planejamento educacional perpassa questões políticas referentes à construção de uma educação pública que atenda às necessidades de construção de um espaço propício para o desenvolvimento das atividades educativas nas diferentes etapas de escolarização. Assim, a concepção que mais atende a esses objetivos é o planejamento participativo, uma vez que esse paradigma possibilita “apreender as aspirações e interesses da comunidade escolar e dos setores organizados da população e cotejá-las com as diretrizes educacionais” (Aguilar, 2014, p. 204).

Por meio dos depoimentos dos participantes, foi possível identificar diversas concepções de planejamento educacional, destacando-se o planejamento participativo, o planejamento como processo de organicidade, o projeto político-pedagógico e o plano de aula. A visão que os integrantes participantes da pesquisa têm sobre planejamento educacional é limitada, pois não veem o planejamento em uma perspectiva mais global, no campo da política e dos embates para a sua configuração. O sentido atribuído ao planejamento educacional pelos participantes nos faz perceber a visão que os gestores têm sobre a relevância do planejamento.

Em relação às visões sobre a concepção de planejamento educacional, a equipe de gestão escolar mencionou que:

É a base pra tudo que você faz, mas tem que ser uma coisa muito bem pensada com o grupo todo e também sendo reconhecido que tem vários níveis no grupo. Pensar com o pessoal de serviços gerais, com o pessoal de professores, com todo o grupo, mas devo saber que nunca eu vou ter um grupo que tem vários níveis de participação (Gestora da escola 1 de Recife).

O planejamento educacional que a gente pode tratar aqui é o que a gente trabalha na escola, é o de integração, é o de realmente fazer a escola funcionar como escola, é a participação de todos os segmentos tomando as decisões necessárias para a escola (Gestora da escola 2 de Recife).

A gente não pode pensar uma política educacional, a gente não pode pensar num planejamento da educação se a gente também não olhar pra sociedade civil. Eu respeito muito o planejamento feito por técnicos porque eu acho que foi pra isso que eles foram formados, mas eu também compreendo que tem que ser uma coisa participativa (Gestora da escola 2 de Olinda).

Os depoimentos dos entrevistados sinalizam que a concepção de planejamento educacional vinculada aos gestores é o planejamento no qual todos participam, mesmo que em diferentes graus de participação. Para os entrevistados, com a participação de todos os envolvidos é possível planejar ações que possibilitem o bom funcionamento da unidade educativa. O planejamento participativo possibilita o envolvimento dos diversos segmentos na elaboração, na implantação, na execução e na avaliação das questões políticas, pedagógicas e financeiras da escola.

Para Lück (2013), por meio do planejamento participativo é possível a vivência de práticas democráticas, isso porque essa atividade representa a possibilidade de oferecer oportunidade para que os sujeitos exponham suas ideias e opiniões, expressando seus pensamentos de forma interativa, tomando as decisões necessárias para o encaminhamento das atividades, visando alcançar os objetivos que foram formulados por todos democraticamente, mesmo que nesse processo surjam pensamentos contrários entre o grupo, gerando tensões e embates nas ideias.

O depoimento da gestora da escola 1 de Recife não faz referência ao processo de negociação necessário no contexto das escolhas e decisões. A integração sinalizada pela gestora da escola 2 de Recife produz a interpretação da ausência de interesses e de conflitos que fazem parte de todos os grupos sociais. Outro fator importante evidenciado pela gestora da escola 2 de Olinda é a percepção do planejamento integrado com as questões sociais e os seus movimentos, os quais geram embates necessários para a construção da concepção de educação que se pretende vivenciar. A gestora percebe que o planejamento construído apenas pelos técnicos não viabiliza a visão da sociedade civil, apontando que o planejamento como política educacional se configura pela participação de todos, com diferentes representações. Para a gestora, o planejamento é um aspecto macro, ou seja, vai além dos muros da escola.

A iniciativa de vivência de um planejamento participativo compete aos responsáveis pela gestão escolar. Isso implica promover situações de participação ativa nos processos de tomadas de decisões, envolvendo todos os profissionais da escola, os alunos e seus pais, para que se crie uma cultura de participação na qual todos são envolvidos no processo de aprendizagem, consolidando uma prática de reflexão, de crítica e de construção de cidadania. Esse envolvimento nas discussões do planejamento participativo evidencia uma gestão compartilhada, gerando autonomia e descentralização nas decisões, rompendo com estruturas que evidenciam apenas o poder de decisão do líder escolar.

A concepção de planejamento que predominou entre os participantes foi a de planejamento educacional como processo de organização da escola.

Se não há um planejamento, se a equipe da manhã não sabe o que é que a equipe da tarde vai fazer uma coisa simples se torna um redemoinho. *O planejamento é a gente planejar as ações, a gente tem um calendário, a gente tem um organograma, mesmo que não seja determinante pra engessar a dinâmica da escola, mas a gente precisa de um planejamento, sim* (Vice-gestor da escola 1 de Recife, grifo nosso).

O planejamento é o norte que nos leva aos resultados que a gente idealiza, que vai realizar, que vai dar certo. Porque como *o planejamento é dinâmico*, então a gente pensa, a gente organiza, mas a gente sabe que no decorrer do dia a dia ele pode haver alguma modificação ou acréscimo, ou até a retirada de alguma coisa que a gente idealizou (Coordenadora da escola 2 de Recife, grifo nosso).

O planejamento educacional *é uma diretriz pra você planejar enquanto pessoa, enquanto gestor, enquanto aluno* porque a gente tá aí num projeto, uma gincana, mas tudo tem um planejamento. Dentro de uma escola ou qualquer instituição você não tem como trabalhar sem o planejamento e o planejamento educacional é muito amplo (Vice-gestora da escola 1 de Olinda, grifo nosso).

O planejamento na realidade é fazer, dar a cara da comunidade, *você se planejar, ver as metas, as ações que você pretende atingir* dentro de cada realidade (Coordenadora da escola 1 de Olinda, grifo nosso).

O planejamento educacional é a gente *traçar as metas, os nossos objetivos, as ações que vão fazer as nossas metas serem alcançadas* e ter um programa de avaliação dessas metas que em relação à estrutura é similar a um plano de aula só muda a dimensão (Vice-gestora da escola 2 de Olinda, grifos nosso).

Para os gestores, o planejamento educacional caracteriza-se como um processo de organização escolar, pois possibilita planejar as ações, as metas e os objetivos que se deseja alcançar, no intuito de organizar a dinâmica da escola e suas atividades cotidianas. De acordo com os depoimentos, o planejamento é um mecanismo importante para o desenvolvimento das atividades da unidade educativa, mas não ficou explícito na fala dos gestores como esse planejamento deve ser elaborado, quem deve participar do processo de elaboração e quais mecanismos são utilizados para o planejamento das ações da escola. Pensando por esse prisma, o planejamento educacional torna-se um instrumento apenas de elaboração das ações

escolares e as intenções dos sujeitos estão inseridas nesse processo, a fim de atingir os resultados educacionais.

Nessa lógica, a percepção que se tem é que a política municipal e as políticas nacionais não estão articuladas com as propostas que as escolas desenvolvem, como se as ações não fossem articuladas para se cumprir os mesmos objetivos. Pelos depoimentos, percebemos que a concepção de planejamento refere-se, exclusivamente, ao caráter técnico, segundo o qual os profissionais planejam atividades alheias aos sentidos da política local e nacional. Assim, o PME de Olinda, na Estratégia 7.3, apresenta:

Estimular o processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática (Olinda, 2015).

Por meio da Estratégia 7.3 do PME de Olinda, podemos sinalizar que a visão do planejamento educacional está imbricada no contexto da política global em uma perspectiva macro de educação e de planejamento, indo além das propostas da escola para o desenvolvimento de suas atividades. O PNE também sinaliza, na Estratégia 7.4, que o planejamento da educação corresponde a um processo que envolve várias dimensões:

induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos(as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática.

A coordenadora da escola 2 de Recife destacou que o planejamento é dinâmico, uma vez que pode ser alterado de acordo com a necessidade da escola. O entendimento de que o planejamento é dinâmico nos chama atenção, pois considerar que ele faz parte de um processo de construção é um aspecto positivo na concepção dos gestores, levando em consideração que a realidade de cada contexto está sempre em processo de mudança. No entanto, se faz necessário refletir que o planejamento educacional, como algo inerente apenas à escola, não está voltado para uma dimensão mais ampla como a formulação de políticas educacionais que englobam contextos e ambientes distintos, necessitando, assim, da participação igualitária de todos os sujeitos.

Compreender o planejamento como uma política que congrega todas as ações políticas, educacionais, sociais e culturais de uma sociedade é um aspecto significativo na construção de um espaço coletivo e democrático. Sem essa percepção, as diferentes dimensões se fragmentam, impossibilitando a visão macro dos fatos e das intenções sociais e políticas (Dalberio, 2009; Freitas, 1987). Dessa forma, as visões dimensionadas pelos integrantes da pesquisa não conseguem refletir acerca da relevância do

processo macro do planejamento educacional, o qual repercute diretamente no “chão da escola”.

A visão de planejamento que prevaleceu nos depoimentos dos gestores trata-se de um planejamento voltado para a elaboração de metas e de estratégias para alcançar os objetivos determinantes da instituição. No entanto, o depoimento do coordenador da escola 2 de Olinda nos faz refletir sobre o planejamento educacional em uma visão mais ampla, no contexto macro da política educacional.

O plano municipal de educação é uma maneira de você organizar estrategicamente metas, ações por um período médio ou a longo prazo que possibilitem você delimitar os seus caminhos no que se refere a sua atuação enquanto profissional da educação mas penso também que essa elaboração estratégica ela pode indicar também coisas muito mais pontuais, o próprio plano de ensino, ela direciona você também para a elaboração do seu projeto político pedagógico dentro das instituições (Coordenador da escola 2 de Olinda, grifo nosso).

De acordo com o depoimento, podemos perceber uma concepção de planejamento educacional que vai além da sala de aula e da escola, considerando-o como elemento de uma política educacional, destacando-se o Plano Municipal de Educação. Ainda segundo o coordenador, o PME “é uma maneira de você organizar estrategicamente metas, ações por um período médio ou a longo prazo”. O coordenador destacou que o PME é o planejamento das ações por meio de metas a serem alcançadas. Essa ideia de planejamento é a que mais se aproxima da política macro da educação. Por meio dessa política, a educação planeja as ações, as metas e as estratégias que serão implementadas mediante a colaboração dos entes federativos no intuito de oferecer uma educação de boa qualidade para todos os sujeitos (Monlevade, 2002).

Há um importante destaque no depoimento do coordenador da escola 2 de Olinda: a referência que o profissional faz ao planejamento como uma dimensão que apresentará resultados a longo prazo. Pensando sobre o planejamento em uma perspectiva global, as ações planejadas só apresentam resultados alguns anos depois, haja vista que os planos de educação (nacional, estaduais e municipais) têm o tempo de dez anos para a sua vigência. Dessa forma, o planejamento em educação é desenvolvido como instrumento para percepções futuras, com atribuições importantes para todo o processo educacional, como sinaliza o PME de Recife:

Objetiva-se que as forças e esforços ganhem a convergência necessária à execução das estratégias estabelecidas tecnicamente e legitimadas pela sociedade, bem como, a adesão do conjunto constituído pelas lideranças políticas, profissionais da educação e sociedade civil organizada, na perspectiva de que este Plano Municipal de Educação represente uma alavanca propulsora da melhoria dos serviços e dos resultados educacionais e, sobretudo, funcione como a principal peça de planejamento e fomentação das políticas públicas educacionais do município de Recife (Recife, 2015, p. 190).

Dentro da concepção de planejamento educacional intrínseca ao espaço escolar, a vice-gestora da escola 2 de Recife apresenta o projeto

político-pedagógico como dimensão desse referencial educacional, mesmo sendo um plano que fica apenas entre os muros da escola.

Nós fazemos o PPP, todo final de ano nós revemos o que foi feito. Ele é pra ser revisto todo conselho pedagógico do professor, mas todo bimestre tem um projeto pra ser cumprido pela prefeitura que já vem o título, de acordo com o ano letivo do ano, mas o PPP no final do ano participa todos, o que foi visto, o que não foi, o que quer mudar (vice-gestora da escola 2 de Recife).

O projeto político-pedagógico das instituições escolares é visto pela vice-gestora como mecanismo do planejamento educacional. De acordo com a concepção da gestora, esse instrumento de planejamento coletivo vai direcionar as ações planejadas pela escola na busca pela realização dos resultados, a partir dos objetivos que foram traçados durante o seu processo de formulação. Assim, pensar o projeto pedagógico como um planejamento da educação é relevante, pois trata-se de um elemento que contribui para o desenvolvimento das atividades educativas, uma vez que é o norte para a organização e a elaboração das ideias, concepções e práticas no contexto escolar.

No entanto, reduzir o sentido do planejamento educacional à elaboração do projeto político-pedagógico das escolas não é interessante, pois esse é apenas um dos caminhos do planejamento no contexto educacional. Lück (2013, p. 88) destaca que o planejamento na perspectiva do projeto pedagógico da instituição “se constitui em uma abordagem sistêmica de orientação e coordenação do processo educacional”. Logo, é oportuno que a concepção de planejamento em um viés participativo esteja vinculada à ideia de coletividade, na qual a comunidade escolar e local estejam envolvidas, tendo o projeto pedagógico como um dos instrumentos de trabalho que orientam toda a ação pedagógica, administrativa e financeira da instituição.

Outra concepção de planejamento educacional é apresentada pela coordenadora da escola 1 de Recife, quando sinaliza que o planejamento “é uma organização didática do professor”. No entendimento da coordenadora, o planejamento educacional remete ao plano de aula do professor, pois este se utiliza do planejamento para elaborar suas atividades em sala de aula, organizando a dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem. Esse tipo de planejamento é utilizado para a organização do trabalho educativo do professor, mas não condiz com um planejamento macro, que pensa as políticas educacionais para a sociedade. Segundo Vasconcelos (2002), o planejamento diferencia-se do plano, pois trata-se do processo de tomada de decisões, do momento de reflexão, de discussão de uma política; é um processo dinâmico e contínuo. Já o plano é o produto do planejamento, caracterizando-se como algo provisório.

Compreender a concepção de planejamento educacional a partir da visão dos gestores escolares torna-se um elemento necessário para entender as nuances e as práticas vivenciadas no cenário da escola pública. Com base nos depoimentos, ficou visível que os gestores têm visões distintas sobre o planejamento educacional. Para uns, este é desenvolvido

no contexto da sala de aula, outros o analisam como mecanismo da política educacional maior e, ainda, apontam que o planejamento é um mecanismo que deve ser elaborado em uma perspectiva participativa, envolvendo todos que frequentam a instituição, mesmo que apenas tenham como referências educacionais seus muros.

A partir das visões apresentadas, podemos compreender que diferentes concepções de educação gestam no cenário da educação. Assim, o paradigma que ficou predominante entre os gestores de Recife e de Olinda, com base nos depoimentos, foi o planejamento limitado aos muros da escola, apresentando uma visão simplória de planejamento educacional. Apenas dois participantes – a gestora da escola 2 de Olinda e o coordenador da escola 2 de Olinda, que compõem a equipe de gestão escolar da mesma instituição – destacaram o planejamento como uma questão global, interligado à política educacional, a qual é a referência para todos os processos educativos, pedagógicos, administrativos e financeiros.

O processo de vivência da gestão escolar está pautado nos princípios que regem a educação brasileira, destacando-se a CF/1988, a LDB/1996 e o PNE (2014-2024). Todos os dispositivos legais apresentados enfatizam a gestão democrática como a concepção de gestão escolar a ser vivenciada no âmbito das escolas públicas estaduais e municipais. Para Sander (2005), essa concepção de gestão escolar é uma conquista, uma construção histórica que se insere nos movimentos sociais.

A forma de condução dessa concepção de gestão escolar é definida por cada rede de ensino, mediante suas condições e peculiaridades, uma vez que os dispositivos destacados não definem ações precisas que direcionem características para a vivência da gestão democrática. Sander (2005) aponta que a participação e a autonomia dos diferentes segmentos são princípios necessários para a concretização de uma gestão compartilhada.

Nesse sentido, há que se destacar mecanismos relevantes para a concretização da gestão compartilhada, mediante o conselho escolar, a construção coletiva do projeto político-pedagógico, a escolha dos dirigentes escolares (Libâneo, 2004), enfim, ações que demandem participação no planejamento e nas atividades educativas, nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira da escola pública.

Considerações finais

O planejamento é considerado um mecanismo necessário para a concretização das metas e dos objetivos que se pretendem alcançar em diferentes esferas da política educacional. No caso específico do PME, a perspectiva democrática contribui para que todos os envolvidos possam se articular e discutir sobre os caminhos e as intenções que devem nortear a educação, a fim de construir uma sociedade desejável. Essa perspectiva de planejamento é defendida pelos dispositivos legais (CF/1988; LDB/1996; PNE/2014-2024) que regulamentam a educação brasileira favorecendo a construção coletiva do modelo de homem, de educação e de sociedade.

Os Planos de Recife e de Olinda sinalizaram uma concepção de planejamento educacional global, sistematizando diferentes dimensões para a concretização de uma educação pública de boa qualidade. Por meio dos resultados da coleta de dados, ficou perceptível que os gestores escolares das instituições pesquisadas não têm a mesma visão sobre o planejamento da educação apresentada nos planos. A partir dessa constatação, pode-se inferir que o epicentro das políticas educacionais não teve a visibilidade necessária para que os gestores pudessem compreender suas concepções e sinalizações políticas. Talvez um dos motivos para que esse fato ocorra é a não viabilização dos planos no contexto das escolas públicas, assim como a falta de estratégias para estudá-los e divulgá-los entre os diferentes setores da sociedade.

A título de problematização, é importante sinalizar que a concepção de planejamento apresentada pelos gestores pesquisados sintetiza a visão micro sobre essa dimensão educacional, a qual assume um relevante papel no campo da educação, sistematizando, refazendo, avaliando e proporcionando novas configurações sociais, políticas e educacionais. Desse modo, o olhar sobre o planejamento da educação e sua relevância para a formação dos profissionais da educação é uma prática que deve estar presente nas formações inicial e continuada.

Ademais, como indicaram outros estudos, percebemos a necessidade de que a prática do planejamento parta do “chão da escola”, com o envolvimento mais efetivo dos atores que são encarregados da materialização das políticas de educação, para que estas, por esse ângulo, sejam mais bem vivenciadas, mesmo que se adequem a cada contexto local e sempre sejam modificadas.

Diante do contexto político e social contemporâneo do País, podemos afirmar que estamos vivenciando um retrocesso no que diz respeito às conquistas alcançadas nos últimos tempos pela sociedade civil por meio das lutas e dos embates dos movimentos sociais, dos sindicatos e das entidades e organizações em geral. Direitos como a participação da sociedade civil nas decisões e nos momentos de elaboração das políticas públicas, entre elas as políticas educacionais, estão sendo desconsiderados, configurando-se em políticas impostas pela equipe do atual governo.

Com o golpe instaurado no Brasil em 2016, não se vivenciam mais aspectos do planejamento participativo, não há debates para se discutir as problemáticas, necessidades e relevâncias da população para a educação, pois, mesmo que as pessoas tenham reivindicado a participação, o governo de Michel Temer trabalhou na perspectiva vertical, na qual os próprios tecnocratas foram os responsáveis por elaborar os documentos, as diretrizes e as políticas para a educação. Esse momento pode ser relacionado com o já vivenciado nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), em que as políticas neoliberais/tecnocráticas tinham um enfoque central.

Assim, “a extensa e profunda agenda do golpe, que tem a EC nº 95, de 2016, como ‘carro-chefe’ da retomada do neoliberalismo no Brasil, já ameaça todos os avanços socioeducacionais da última década” (Retratos da Escola, 2016, p. 644). Os retrocessos políticos, sociais e educacionais são visíveis e grande parte da sociedade civil é contrária a essas perdas.

A atual configuração política não é favorável à participação e aos movimentos que lutam em prol de um planejamento democrático, que imprima a visão do coletivo sobre a educação e em seus caminhos futuros. Estamos vivenciando dias de lutas, de retrocessos e de inquietações políticas e sociais. No entanto, a resistência aos desmandos é o principal itinerário para rompermos os ditames históricos e governamentais. O fortalecimento e a luta coletiva podem ser alternativas políticas para superar os ataques à educação pública e aos seus profissionais na contemporaneidade. Eis, portanto, o desafio.

Referências

- AGUIAR, M. Â. S. Política educacional e planejamento participativo: a experiência dos fóruns itinerantes de educação em Pernambuco. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 201-209, maio-ago. 2014.
- ARGOLO, F. K. S. R. *O processo de elaboração do Plano Municipal de Educação de Santo Antônio de Jesus-BA (2005-2014): uma análise sobre a participação dos sujeitos*. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Santo Antônio de Jesus/BA, 2014.
- AUGUSTO, B. B. *Gestão dos sistemas de ensino: análise das relações democráticas na construção do Plano Municipal de Educação de Volta Redonda*. 2010. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2010.
- AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- AZEVEDO, J. M. L. Plano Nacional de Educação e planejamento: a questão da qualidade da educação básica. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, jul./dez. 2014.
- BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BONETI, L. W. *Políticas públicas por dentro*. Ijuí: Unijuí, 2007.
- BORDIGNON, G. *Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- BORDIGNON, G. *O planejamento educacional no Brasil*. Brasília, 2011.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988

BRASIL. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011/2020)*: projeto em tramitação no Congresso Nacional - PL nº 8.035 / 2010. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. (Ação Parlamentar, n. 436).

CURY, C. R. J. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. *RBPAAE*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2009.

DALBERIO, M. C. B. *Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade*. São Paulo: Paulus, 2009.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DINIZ, A. V. S. A construção dos novos planos estaduais e municipais de educação: fundamentos, desafios e perspectivas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 27., 2015, Olinda. *Anais...* Olinda: Anpae, 2015. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio2015/#/gt4-com>> Acesso em 14 de out. de 2016.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001 - 2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, set. 2010.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação, Conferência Nacional de Educação e a construção do Sistema Nacional de Educação: dilemas e proposições. *Revista Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, n. 16, p. 03-11, jul./dez. 2014.

FREITAS, B. *Escola, Estado e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1987.

GADOTTI, M. *Município e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

KUENZER, A. Z. Política educacional e planejamento no Brasil: os descaminhos da transição. In: KUENZER, A.; CALAZANS, M. J. C.; GARCIA, W. (Orgs.). *Planejamento e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas, 2015.

LIBÂNIO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜCK, H. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis: Vozes, 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U. 1986.

MANNHEIM, K. *Sociologia*. FORACCHI, M. M. (Org). São Paulo: Ática, 1982.

MARINO, D. J. *O planejamento da educação básica no contexto do novo Plano Nacional de Educação 2011-2020*. 2013. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo/RJ, 2013.

MARTINS, P. S. *A história do PNE e os desafios da nova lei*. Brasília: Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, 2014.

MENDES, M. F. *Plano Municipal de Educação: implementação e participação social*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

MONLEVADE, J. A. *Plano Municipal de Educação: fazer para acontecer*. Ideia, Brasília, 2002.

MONLEVADE, J. A. Planos Municipais de Educação: orientações para sua elaboração e consolidação. In PARENTE, C. M. D.; PARENTE, J. M. (Orgs.) *Avaliação, política e gestão da educação*. São Cristóvão: UFS, 2011.

OLINDA. Lei nº 5940, de 29 de julho de 2015. Dispõe sobre a adequação do Plano Municipal de Educação de Olinda, conforme disposição do art. 8º da Lei nº 13.005/2011, que aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Olinda, 2015.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011.

PAIVA, J. S. *Plano Decenal Municipal de Educação: uma análise sobre a participação da sociedade civil no processo de elaboração*. 2009. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

RECIFE (PE). Lei nº 18.147/2015. Aprova o Plano Municipal de Educação. Recife, 2015. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br/a/pe/r/recife/lei-ordinaria/2015/1814/18147/>

lei-ordinaria-n-18147-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao>.
Acesso em: 04 nov. 2019.

RETRATOS DA ESCOLA. *Dossiê 20 anos de LDB*. V. 10, n. 19, 2016.

SANDER, B. *Políticas públicas e gestão democrática da educação*.
Brasília: Liber Livro, 2005.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da
vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo: Cortez: Autores
Associados, 1989.

SILVA, M. A. *Plano Municipal de Educação de Rio Claro – SP: desafios e
perspectivas na garantia do direito à educação*. 2014. 186f. Dissertação
(Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho, Rio Claro, 2014.

SOUZA, E. P. *O desafio da construção democrática e participativa de um
Plano Municipal de Educação*. Dissertação (Mestrado em Educação das
Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande
do Sul, Ijuí, 2010.

TEIXEIRA, A. *Educação não é privilégio*. São Paulo: Cia. Editora
Nacional, 1957.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e
projeto político-pedagógico*. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

Recebido em 15 de setembro de 2018.

Aprovado em 19 de agosto de 2019.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Técnicas de produção e tratamento de dados qualitativos em teses e dissertações sobre tecnologias educacionais digitais utilizando a pesquisa-ação

^I Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <andressafalcade@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-6651-1685>>.

^{II} Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

^{III} Faculdade Integrada de Santa Maria. Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <laisfalcade@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-4570-8518>>.

^{IV} Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

^V Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <ilse.abegg@ufsm.br>; <<http://orcid.org/0000-0001-8621-6985>>

^{VI} Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

^{VII} Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farrroupilha (Iffar). Santo Augusto, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <eduardo.dalcin@iffarroupilha.edu.br>; <<http://orcid.org/0000-0001-8519-3849>>.

^{VIII} Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

Andressa Falcade^{I, II}

Laís Falcade^{III, IV}

Ilse Abegg^{V, VI}

Eduardo Dalcin^{VII, VIII}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4141>

Resumo

São muitas as técnicas de produção e tratamento de dados utilizadas em pesquisas qualitativas, como entrevistas, observações, diários de campo, fotografias, vídeos, entre outras. Essa grande quantidade de técnicas gera certa dúvida no momento de escolher quais se enquadram melhor na pesquisa a ser realizada. Nesse sentido, este estudo tem por objetivo analisar as técnicas de produção e tratamento de dados empregados em dissertações e teses que tenham como concepção a pesquisa-ação. Para tanto, foi realizado um mapeamento sistemático dividido em três etapas: o planejamento, a realização/condução e a análise dos resultados. A questão da pesquisa a ser respondida com este mapeamento sistemático é: quais ferramentas e técnicas de produção e tratamento de dados são utilizadas em teses e dissertações brasileiras que abordam tecnologias educacionais digitais e têm como concepção de pesquisa a pesquisa-ação? A busca foi

realizada no Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por meio da *string* de busca: “tecnologias” or “digital” or “virtual” and “pesquisa-ação” or “investigação-ação”. A fundamentação teórica deste estudo está amparada em autores que seguem a abordagem da pesquisa qualitativa em educação, como Flick (2004), Gatti (2002) e Gibbs (2009). Além disso, foi considerado para o desenvolvimento da pesquisa o autor Kitchenham (2004), que estuda o planejamento de mapeamentos sistemáticos. Após a leitura dos trabalhos selecionados, observou-se que as técnicas mais utilizadas foram a observação e a construção de diários de campo, complementadas por entrevistas, imagens e análise documental.

Palavras-chave: pesquisa-ação; tecnologia educacional; produção e tratamento de dados.

Abstract

Techniques for producing and processing qualitative data in theses and dissertations on digital educational technologies using action research

Many data production and processing techniques are used in qualitative surveys, such as interviews, observations, field journals, photographs, videos, among others. These many techniques raise doubts when it comes to pairing one to any given research. In this sense, this study looks into the techniques for producing and processing data used in dissertations and theses that have as basis methodology the action research. For this reason, a systematic mapping was drawn in three stages: the planning, the accomplishment/conducting and the analysis of the results. The research question to be answered with this systematic mapping is: which tools and techniques of data production and processing are used in the Brazilian theses and dissertations that approach educational technologies and have action research as their research concept? The examination was performed in the catalogue of theses and dissertations of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (respectively acronymed in Portuguese as Capes and CTD), by employing the search string: “technologies” or “digital” or “virtual” and “search-action” or “action research”. The theoretical basis for this study is supported by authors who follow the approach of qualitative research in education such as: Flick (2004), Gatti (2002) and Gibbs (2009). In addition, the author Kitchenham (2004), who studies the planning of systematic mappings, was used in the development of the research. After reading the studies chosen, it was observed that the techniques used more often were the observation and construction of field journals complemented by interviews, images and documentary analysis.

Keywords: action research; data production and processing; educational technology.

Resumen

Técnicas de producción y tratamiento de datos cualitativos en tesis y disertaciones sobre tecnologías educativas digitales utilizando la investigación-acción.

Existen muchas técnicas de producción y tratamiento de datos utilizadas en investigaciones cualitativas, como entrevistas, observaciones, diarios de campo, fotografías, videos, entre otras. Esta gran cantidad de técnicas genera algunas dudas en el momento de elegir cuáles se ajustan mejor a la investigación a ser realizada. En este sentido, este estudio tiene como objetivo analizar las técnicas de producción y tratamiento de datos utilizados en disertaciones y tesis que tengan como concepción la investigación-acción. Para ello, se realizó un mapeo sistemático dividido en tres etapas: la planificación, la realización/conducción y el análisis de los resultados. La pregunta de investigación que debe responderse con este mapeo sistemático es: ¿Qué herramientas y técnicas de producción y tratamiento de datos se utilizan en tesis y disertaciones brasileñas que abordan las tecnologías educativas digitales y tienen como concepción la investigación-acción? La búsqueda fue realizada en el Catálogo de Tesis y Disertaciones (CTD) de la Coordinación de Mejoramiento de Personal de Educación Superior (Capes) a través de la string de búsqueda: "tecnologías" or "digital" or "virtual" and "investigación-acción". La base teórica de este estudio está respaldada por autores que siguen el enfoque de la investigación cualitativa en educación, como Flick (2004), Gatti (2002) y Gibbs (2009). Además, fue considerado para el desarrollo de la investigación el autor Kitchenham (2004), quien estudia la planificación de mapeos sistemáticos. Después de la lectura de los trabajos seleccionados, se observó que las técnicas más utilizadas fueron la observación y la construcción de diarios de campo, complementadas por entrevistas, imágenes y análisis de documentos.

Palabras clave: investigación-acción; tecnología educativa; producción y tratamiento de datos.

Introdução

Atualmente, existem diversas técnicas de produção e tratamento de dados de pesquisas na área da educação, como entrevistas, diários de campo, vídeos, entre outras, que são utilizadas a fim de promover a investigação de estudos qualitativos (Gibbs, 2009). Nesse sentido, é importante identificar quais técnicas e instrumentos são mais empregados para realizar o levantamento e tratamento de dados e quais mais se adequam à abordagem metodológica da pesquisa-ação quando esta é mediada pelas tecnologias educacionais digitais (TED). Segundo Belloni (2009), o uso de tecnologias educacionais digitais no meio acadêmico vai muito além do uso de máquina digital, celular, computador, *notebook*, *tablet*, *pen drive*, *internet*

(webconferência, Wikipédia, Google, Skype, Facebook), *Wi-Fi*, robótica, gamificação e Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (Avea). O uso das TED busca explorar uma metodologia que aprimore a (re)construção do conhecimento por meio de processos de ensino e de aprendizagens potencializadas pelos recursos digitais.

Nesse contexto, o objetivo deste artigo é analisar quais as técnicas de produção e tratamento de dados estão sendo utilizadas em teses e dissertações brasileiras que abordam a pesquisa-ação no desenvolvimento de estudos sobre tecnologias educacionais digitais.

A fim de concretizar esta investigação, foi realizado um mapeamento sistemático (MS), que, segundo Kitchenham (2004), serve para investigar o estado da arte em determinada área de conhecimento, analisando, avaliando e interpretando materiais relevantes, pesquisados de forma a gerar uma base bibliográfica confiável e organizada, além de permitir a identificação de indícios e evidências de estudo.

Assim, além desta introdução, este trabalho apresenta um referencial teórico sobre as técnicas de produção e tratamento de dados qualitativos e expõe o método da pesquisa junto às informações pertinentes para a busca inicial – como a questão da pesquisa, a *string* de busca e os critérios de inclusão e exclusão. Realiza as análises dos resultados e discute os principais motivos de exclusão de trabalhos e informações relevantes com relação a origem, ano e tecnologias educacionais utilizadas, além da resposta à questão da pesquisa. Posteriormente, são discutidas as propostas desenvolvidas em cada trabalho escolhido nesta revisão, sendo o texto concluído nas considerações finais.

Técnicas de coleta e tratamento de dados qualitativos

Pesquisar é uma forma de solucionar problemas e responder incógnitas que surgem ao longo da história. Para realizar uma pesquisa, é necessário estabelecer critérios que retornarão em seu resultado informações das quais “nos servimos para a geração de algum conhecimento que acrescente alguma coisa à compreensão do problema que nos interessa” (Gatti, 2002, p. 11).

A pesquisa educacional, diferentemente de outras áreas, não pode ser realizada por meio de experimentos controlados, pois envolve a participação de seres humanos que possuem suas próprias características culturais e sociais (Gatti, 2002). Na pesquisa em educação, os métodos utilizados, sejam eles depoimentos, questões abertas e/ou fechadas, testes, anotações livres ou histórias de vida, estão “sujeitos a distorções e imprecisões oriundas de valores e atitudes do pesquisador, porque há um sujeito falante que pergunta, que usa determinadas palavras, que intervém e tem um referencial pessoal, valores, escolhas e que nessa condição dialoga com seus interlocutores na pesquisa” (Gatti, 2002, p. 50-51).

Gibbs (2009) aborda a pesquisa qualitativa, da mesma forma que a educacional, defendendo a importância de estudos que identifiquem

aspectos sociais dos indivíduos, analisando experiências, interações e comunicações e investigando documentos que remetem às interações e experiências, dando enfoque às suas particularidades. O mesmo autor aponta que a pesquisa qualitativa inclui "qualquer forma de comunicação humana – escrita, auditiva ou visual; por comportamento, simbolismos ou artefatos culturais" (Gibbs, 2009, p. 8).

As principais técnicas que podem ser utilizadas em pesquisas qualitativas são, segundo Gibbs (2009, p. 17):

- entrevistas individuais ou grupos focais e suas transcrições;
 - observação participante etnográfica;
 - correio eletrônico;
 - páginas, notícias e conversas em bate-papos da internet;
 - propaganda impressa, filmada ou televisionada;
 - vídeos;
 - documentos como livros e revistas;
 - diários;
 - fotografias;
 - filmes;
- [...].

Das técnicas apresentadas por Gibbs (2009), a maioria – como vídeos, entrevistas e diários – é transcrita e analisada posteriormente em formato de texto, tipo de dado mais comum em análises qualitativas. Para ele, os aspectos práticos da análise qualitativa envolvem duas atividades: a) reconhecer o tipo de dado que pode ser produzido, analisado e explicado; e b) desenvolver atividades práticas que se adéquem à coleta dos dados de acordo com o objetivo da pesquisa a que se quer chegar.

Com base na visão de Gibbs (2009), sentiu-se a necessidade de identificar quais as técnicas de produção e tratamento de dados são mais utilizadas em teses e dissertações brasileiras que estudam tecnologias educacionais digitais e que são desenvolvidas na abordagem da pesquisa-ação. Para que isso fosse possível, este trabalho busca realizar um mapeamento sistemático, exposto nas seções a seguir, a fim de solucionar essa necessidade.

Método da pesquisa

A pesquisa qualitativa envolve diferentes técnicas de coleta e tratamento de dados, como já exposto. Devido a essa grande gama de opções, é importante identificar quais dessas técnicas são mais utilizadas dentro das pesquisas no âmbito acadêmico, visando a um aprofundamento maior da aplicação de cada uma em diferentes contextos, analisando as potencialidades e as dificuldades enfrentadas pelos autores nas discussões dos resultados.

Para atender ao objetivo desta pesquisa, será realizado um mapeamento sistemático que permita identificar as principais técnicas de produção

e tratamento de dados utilizados em teses e dissertações brasileiras sobre tecnologias educacionais digitais com abordagem de pesquisa em pesquisa-ação.

Foram escolhidas as três fases definidas por Kitchenham (2004), que são o planejamento, a realização/condução e a análise dos resultados do mapeamento sistemático, dispostas a seguir.

Planejamento do mapeamento sistemático

A fase de planejamento do MS (Kitchenham, 2004) envolve a definição da questão de pesquisa que norteará todo o desenvolvimento deste estudo. A partir da questão de pesquisa é escolhida a *string* de busca, que consiste em termos que permitirão uma seleção específica das temáticas que abarcam a questão principal. Além disso, são estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão que ajudarão na escolha dos trabalhos que mais se encaixam no objetivo apresentado na questão da pesquisa.

Como questão de pesquisa, definiu-se: quais ferramentas e técnicas de produção e tratamento de dados são utilizadas em teses e dissertações brasileiras que abordam tecnologias educacionais digitais e têm como concepção de pesquisa a pesquisa-ação?

Posteriormente, foram escolhidos termos a serem utilizados na *string* de busca por englobarem melhor o objetivo deste estudo e por resultarem em teses e dissertações mais adequadas à questão da pesquisa, sendo eles: "tecnologias" or "digital" or "virtual" and "pesquisa-ação" or "investigação-ação".

As teses e dissertações foram escolhidas por apresentarem textos completos das pesquisas realizadas no âmbito acadêmico brasileiro, permitindo uma visão mais ampla de cada estudo, bem como da aplicação das técnicas de produção e tratamento de dados qualitativos, sendo o Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) definido como banco de dados para este estudo.

De forma a demarcar a busca, delimitou-se o período de cinco anos, com o intuito de encontrar estudos mais atuais que apliquem, integrem e/ou desenvolvam tecnologias educacionais digitais, pois há uma constante evolução destas dentro do ambiente educativo. Além disso, escolheram-se ciências humanas como grande área do conhecimento e educação como área específica e de avaliação, visto que a pesquisa se desenvolve em um curso de pós-graduação em educação, em nível de doutorado.

O planejamento de um MS também aborda os critérios de inclusão e exclusão, que, segundo Kitchenham (2004), são os parâmetros que auxiliam na seleção dos trabalhos relevantes e na eliminação dos não relevantes. Esses critérios permitem estabelecer um melhor panorama sobre as principais causas de supressão de estudos dos resultados finais. No Quadro 1, podem ser observados os critérios de inclusão e exclusão desta pesquisa.

Quadro 1 – Critérios de inclusão e exclusão

Critérios de inclusão	Critérios de exclusão
CI1 – Apresenta como abordagem de pesquisa a pesquisa-ação.	CE1 – Textos que não apresentem como abordagem de pesquisa a pesquisa-ação.
CI2 – Apresenta desenvolvimento, aplicação e/ou integração de ferramentas tecnológicas em ambientes educacionais.	CE2 – Textos que não apresentam desenvolvimento, aplicação e/ou integração de ferramentas tecnológicas em ambientes educacionais.
	CE3 – Apresenta apenas a utilização de ambiente virtual de aprendizagem para desenvolvimento de uma pesquisa, não sendo o ambiente tecnológico o foco do estudo.
	CE4 – O texto na íntegra não foi encontrado.

Fonte: Elaboração própria.

Os critérios de inclusão (CI) e exclusão (CE), expostos no Quadro 1, complementam a investigação inicial delimitada pela *string*, permitindo uma seleção mais apurada dos trabalhos que realmente se enquadram na questão de pesquisa. Essa seleção deve ser realizada, pois, mesmo que a *string* seja escolhida conforme as necessidades do estudo, dissertações e teses resultantes de sua aplicação podem englobar apenas um ou outro termo, não estando completamente de acordo com as necessidades do escopo da busca.

Condução do mapeamento sistemático

Proposta por Kitchenham (2004), a segunda fase do MS é a condução, que se distribuiu em três etapas: na primeira, ocorre a aplicação da *string* de busca no Catálogo de Dissertações e Teses (Capes); a segunda é dada pela seleção dos trabalhos, dentre os encontrados pela *string* de busca, que se encaixam nos critérios de inclusão e exclusão, a partir da leitura do título, resumo e palavras-chave; e a terceira se refere à extração, ou seja, à leitura integral dos trabalhos já selecionados, aplicando-se novamente os critérios apresentados no Quadro 1.

A aplicação da *string* e dos filtros no CTD gerou uma busca inicial de 258 trabalhos. A etapa de seleção diminuiu esse número para 13 e a etapa de extração resultou em 9 teses e dissertações a serem analisadas na pesquisa. Esses valores estão na Tabela 1.

Tabela 1 – Condução do MS

Base eletrônica	Busca inicial	Fase de seleção		Fase de extração	
		Incluídos	Excluídos	Incluídos	Excluídos
Banco de dissertações e teses	258	13	245	9	4

Fonte: Elaboração própria.

Os trabalhos que resultaram dessas três etapas do processo de condução foram lidos novamente de forma a explorar o objetivo previsto na questão da pesquisa, bem como permitir uma análise mais aprofundada dos dados encontrados. A pesquisa iniciou-se no mês de outubro de 2017 e foi concluída no mês de dezembro do mesmo ano.

Análise dos resultados

Esta seção se refere à terceira fase do MS definida por Kitchenham (2004), em que são apresentados os resultados obtidos na condução do mapeamento, mostrando, primeiramente, os dados preliminares após a aplicação da *string* de busca, posteriormente, os textos resultantes da seleção e, por fim, os estudos oriundos da etapa de extração analisados para a consolidação desta revisão de literatura.

A aplicação da *string* de busca e dos filtros no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes gerou um total de 258 estudos, que, ao passarem pela etapa de seleção, foram limitados a 13 publicações. O motivo da exclusão de 58 trabalhos foi a combinação dos critérios CE1, CE2 e CE3. O CE1 exclui estudos cuja concepção de pesquisa não apresenta aplicação da abordagem pesquisa-ação; o CE2 rejeita os que não apresentam integração, desenvolvimento e/ou aplicação de ferramentas tecnológicas em ambientes educacionais; e o CE3 suprime aqueles que apresentam apenas a utilização de ambiente virtual de aprendizagem para desenvolvimento de uma pesquisa, sem que este seja o foco do trabalho. O motivo da exclusão de 183 estudos se deu pelo critério CE1, e outros quatro foram excluídos pela combinação dos critérios CE1 e CE2.

Na etapa de extração, as 13 publicações resultantes da seleção foram lidas na íntegra, gerando a exclusão de mais quatro trabalhos. Um deles não foi encontrado para leitura, sendo excluído pelo CE4 da Tabela 1. Outro foi excluído por não apresentar a pesquisa-ação como concepção de pesquisa (CE1), um terceiro por não apresentar integração, desenvolvimento e/ou aplicação de recursos tecnológicos em ambientes educacionais (CE2) e o último por envolver algum recurso tecnológico, porém sem analisar essa integração com a pesquisa executada (CE3).

A leitura final para discussão dos resultados foi realizada com os nove trabalhos resultantes da fase de extração, oriundos de cinco instituições diferentes: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (um),

Centro Universitário La Salle (um), Universidade de Santa Cruz do Sul (um), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Rio-Grandense (um) e Universidade Federal de Santa Maria (cinco). Dessas nove pesquisas, apenas uma foi realizada no doutorado (tese), as demais são dissertações de mestrado (oito).

Apesar de o período pesquisado ser constituído de cinco anos – entraram nesse MS análises concluídas entre 2013 e 2017 –, os resultados apresentaram trabalhos apenas de 2013 (dois), 2014 (quatro) e 2015 (três). Supõe-se que a ausência de estudos no âmbito dessa busca, a partir do ano de 2016, deu-se em razão da não divulgação de pesquisas, solicitadas pelos autores junto às coordenações dos cursos pelo tempo de um ano após a defesa.

O público-alvo da maioria das pesquisas analisadas (cinco) é composto de estudantes do ensino fundamental ou médio, com faixa etária entre 12 e 18 anos; outra envolve alunos da educação de jovens e adultos (EJA), com idades entre 17 e 60 anos; uma trabalha com jovens de 13 a 21 anos com algum tipo de deficiência intelectual; e duas com equipes multidisciplinares de educação a distância (Universidade Aberta do Brasil e Escola Técnica Aberta do Brasil).

Com relação ao recurso tecnológico utilizado nos trabalhos selecionados, identificou-se que cinco deles fizeram uso das ferramentas do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem Moodle, como Wiki, fórum e glossário, sendo que um deles desenvolveu, a partir desse Avea, o Ambiente Virtual de Aprendizagem e Letramento (Avaler). Três dissertações usaram a ferramenta *blog*, e, destas, uma utilizou como complemento a rede social Facebook e outra fez uso de *e-mail*, jogos no Xbox e editores de texto. Uma das pesquisas utilizou simuladores virtuais para experiências dentro do conteúdo de física a fim de complementar as aprendizagens ocorridas por meio de experiências reais e livro didático.

A partir das análises dos resultados obtidos no MS, foi possível responder à questão de pesquisa: quais ferramentas e técnicas de produção e tratamento de dados são utilizadas em teses e dissertações brasileiras que abordam tecnologias educacionais digitais e têm como concepção de pesquisa a pesquisa-ação? Percebeu-se que todos os trabalhos envolveram a técnica de observação e desenvolvimento de diário de campo. Isso ocorreu devido à abordagem metodológica da pesquisa-ação, que tem em uma de suas fases a observação como aspecto fundamental para a reflexão sobre a prática. Essa técnica também é destacada por Flick (2004) como clássica na produção e na documentação dentro da pesquisa qualitativa.

Além da observação e da construção do diário de campo, seis das pesquisas analisadas utilizaram o questionário como forma complementar de produção de dados e três aplicaram entrevistas semiestruturadas e não estruturadas para a coleta dos dados com os participantes. Segundo Duarte (2004), as entrevistas, quando bem realizadas, permitem ao pesquisador coletar indícios da percepção dos sujeitos sobre a realidade em que estão inseridos. Apenas dois estudos realizaram pesquisa documental e dois utilizaram a técnica de análise crítica de imagem como complemento à análise.

Na próxima seção, serão apresentadas as sínteses dos trabalhos selecionados como adequados a este MS, expondo seus objetivos, metodologia e resultados alcançados.

Discussão dos resultados

Nesta seção, serão expostas as descrições e análises dos trabalhos selecionados oriundos do mapeamento sistemático, subdivididos em três categorias, com base nas tecnologias utilizadas: *blog* no processo educativo; Moodle como ferramenta de aprendizagem e colaboração; e integração de simuladores no ambiente educacional.

Blog no processo educativo

A partir da leitura completa dos estudos resultantes do MS, identificou-se a utilização do blog em três dissertações que serão discutidas a seguir.

O estudo de Araújo (2013), intitulado *Virtualidade e narrativas: o ambiente digital como complexificador da autoconstituição/cognição*, foi realizado na Universidade de Santa Cruz do Sul e buscou refletir sobre a auto-organização de 15 estudantes do ensino fundamental e médio dentro de um ambiente digital, escolhendo o *blog* como ferramenta tecnológica, a fim de proporcionar um processo contínuo de autoconstituição e complexificação pessoal. A autora realizou 25 encontros de duas horas cada, visando permitir a interação dos jovens com os colegas, com a máquina e com o ambiente digital. Como técnicas de produção e tratamento de dados qualitativos foram utilizadas autonarrativas, análise documental e diário de pesquisa. As ferramentas digitais *e-mail* e editores de textos foram complementares à produção das narrativas e jogos no Xbox para criação de experiências a serem utilizadas no desenvolvimento dos textos. Nesses encontros, foi incentivada a construção de narrativas pessoais, o que acabou aproximando os participantes entre si, bem como da professora e da universidade. Além disso, a autora concluiu que a utilização do *blog* motivou os estudantes na construção de narrativas de suas vidas, sendo uma importante ferramenta de apoio à produção de textos.

Já o estudo de Cordeiro (2014), intitulado *O trabalho colaborativo na geografia: em busca de uma aprendizagem com significado*, foi desenvolvido no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-Grandense e analisou a contribuição do percurso formativo amparado no trabalho colaborativo e nas dimensões do protagonismo discente, a partir do uso do *blog*, na aprendizagem dos estudantes e no seu envolvimento com a educação. A pesquisa ocorreu em sala de aula, onde os 23 participantes, estudantes de 14 anos, realizaram atividades colaborativas e reflexivas de forma individual e em grupo sobre temáticas da disciplina de geografia, como localização e mapeamento de fenômenos, utilização de escalas e

elaboração de croquis, criando textos que eram postados no *blog* para socialização e discussão com os colegas. Os procedimentos para análise e produção dos dados qualitativos foram: questionário, análise documental e diário de campo. Segundo o autor, a utilização dessa ferramenta contribuiu com a articulação do percurso formativo, porém, apesar de os jovens reconhecerem o *blog* como instrumento de interação e aprendizagem, na prática, ele foi encarado como uma obrigação.

A pesquisa de Frank (2014), intitulada *O ensino de língua espanhola por meio das tecnologias digitais virtuais na educação de jovens e adultos*, foi implementada no Centro Universitário La Salle de Canoas (Rio Grande do Sul), buscando verificar se a utilização de tecnologias facilita o desenvolvimento da autonomia e da interação de estudantes da educação de jovens e adultos nas aulas de língua espanhola. Os alunos com faixa etária entre 17 e 60 anos criaram um *edublog*, bem como um grupo fechado na rede social Facebook para postagem das discussões sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula e no laboratório de informática. As atividades foram construídas com o auxílio de ferramentas, como sites de busca, de apresentações gráficas, além do *software Hot Potatoes*. Os dados foram coletados por meio de observação, entrevista semiestruturada e diário de campo registrado pela autora, bem como gravações de áudio e vídeo e análise documental do material produzido pelos estudantes. Segundo a autora, os trabalhos em grupo beneficiaram a interação e o desenvolvimento da autonomia dos alunos, além de propiciarem a integração das tecnologias digitais virtuais no processo de aprendizagem, incentivando-os na construção de seus conhecimentos com relação à língua espanhola.

Moodle como ferramenta de aprendizagem e colaboração

Nesta seção, serão apresentadas as cinco pesquisas que envolveram direta ou indiretamente o ambiente virtual de aprendizagem Moodle, bem como os seus recursos e atividades.

A tese de Cruz (2013), intitulada *Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual*, desenvolvida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, teve como objetivo analisar a interação de nove alunos, com idades entre 13 e 21 anos, que possuem deficiência intelectual referente à linguagem escrita em um ambiente virtual de aprendizagem criado para explorar atividades de letramento. No laboratório de informática, foram realizados encontros semanais de aproximadamente duas horas para a execução de atividades denominadas de práticas reflexivas de letramento. Essas práticas foram exploradas por meio de *softwares* de apresentação gráfica e editores de textos, em conjunto com recursos da internet, como o envio de mensagens por correio eletrônico, atividades em *sites* de busca, a exibição de vídeos e o Avaler, criado a partir do Moodle, a fim de disponibilizar textos em formato hipertexto. O levantamento dos dados foi realizado a partir de diário de campo, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas, no início e

no fim da investigação, com os professores e os responsáveis legais dos estudantes, a fim de identificar informações sobre o uso do computador, leitura e escrita e as suas impressões referentes ao estudo realizado, além de uma autoavaliação feita pelos estudantes ao final de cada encontro. Ao longo das sessões, foram observadas produções escritas motivadas pelo uso do computador e da internet, em um contexto de comunicação oral e escrita. Segundo a autora, o uso da hipermídia e a disponibilização de textos acessíveis favoreceram a aproximação dos estudantes do mundo letrado, de tal maneira que não eram apenas observadores, mas praticantes culturais.

A dissertação de Marques (2015), intitulada *Leitura-escrita colaborativa mediada por tecnologias em rede no ensino politécnico*, desenvolvida na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), buscou investigar as possibilidades e limitações da leitura-escrita no ensino médio politécnico por meio da ferramenta Wiki do ambiente virtual de aprendizagem Moodle. Foram realizadas duas ações com os 43 estudantes que participaram da pesquisa: primeiro uma roda de conversa sobre a comunidade, utilizando como temática os resíduos sólidos e focando a atividade em grupo na produção de mapas conceituais, na leitura-escrita colaborativa e na construção de uma carta aberta destinada ao prefeito municipal acerca do assunto. No segundo momento, após uma roda de conversa sobre os acontecimentos ocorridos na comunidade, também foi proposta a construção de mapas conceituais sobre o gênero notícia e a construção em grupo de um texto na Wiki do Moodle no formato jornalístico. A coleta de dados ocorreu por meio de diário de campo e observação participante, assim como questionário virtual, captura de tela e análise documental. A autora observa que ações pedagógicas mediadas pelas tecnologias educacionais digitais em rede propiciam a prática da leitura-escrita colaborativa no ensino da língua portuguesa. Segundo ela, a produção colaborativa de gêneros textuais, em especial os de cunho dissertativo-argumentativo e informativo, quando intermediada por ferramentas interativas, desenvolvem a aprendizagem, o diálogo e o trabalho coletivo, dando outro significado ao aprendizado do estudante.

Já a dissertação de Postiglione (2015), intitulada *Integração das tecnologias de informação e comunicação no ensino técnico de nível médio*, também produzida na UFSM, verificou a possibilidade de implementação de 20% de carga horária não presencial no ensino médio técnico, segundo a Resolução nº 6/2012-CEB, por meio da utilização do Avea Moodle. Para tanto, foi realizada uma capacitação para os professores sobre fluência e princípios de potencialização do ambiente, e as disciplinas com carga horária não presencial foram estruturadas no Avea para o acompanhamento do desenvolvimento das atividades pelos estudantes. Os procedimentos adotados para produção dos dados foram entrevista e questionário com os professores e coordenadores. O autor considerou o Moodle adequado como suporte tecnológico para a integração de 20% de carga horária a distância nos cursos técnicos de nível médio, apesar de os professores, em sua maioria, terem utilizado esse mecanismo para postagem de atividades extraclasse, não explorando totalmente os recursos do ambiente.

Jacques (2014) desenvolveu, com a equipe da Universidade Aberta do Brasil UAB/UFSM, o trabalho intitulado *Performance multidisciplinar nas ações de pesquisa, desenvolvimento e capacitação: produção de materiais hipermediáticos no Moodle*, a fim de analisar o desempenho dessa equipe nas ações de pesquisa, desenvolvimento e capacitação para a criação de materiais hipermediáticos no Avea. Para concretizar esse objetivo, a autora programou uma disciplina no Moodle, exemplificando recursos hipermediáticos associados a atividades de estudo, e elaborou indicadores de orientação pedagógica para estruturação hipermediática de recursos e atividades no ambiente virtual. A coleta dos dados foi realizada por meio de questionário e diário de campo resultante da observação participante. Os resultados apontaram que a performance multidisciplinar potencializa a integração da hipermissão na produção de materiais didáticos. Segundo a autora, as ações de pesquisa, capacitação e desenvolvimento, oriundas da colaboração da equipe, geram inovações tecnológicas e pedagógicas no processo educacional mediado por tecnologias em rede.

A dissertação de Bagetti (2015), intitulada *Mediação pedagógica no ensino-aprendizagem colaborativo do sistema E-Tec Brasil*, realizada na UFSM, buscou investigar, junto à equipe multidisciplinar do curso Técnico em Fruticultura a Distância (CTFEAD), ofertado pela Rede E-Tec Brasil, as estratégias didático-metodológicas que favorecem o processo educacional colaborativo intermediado pelas ferramentas do Avea Moodle. Para tanto, foram promovidos encontros semanais para estruturar o estudo no ambiente virtual, planejando estratégias a fim de implementar adequadamente o ensino-aprendizagem colaborativo. A coleta dos dados ocorreu mediante questionários, entrevistas, meios audiovisuais e diário de campo. Os resultados apontam que o desafio na mediação pedagógica dos cursos técnicos a distância, na promoção do ensino-aprendizagem colaborativo, está centrado no desenvolvimento da fluência tecnológico-pedagógica tanto dos componentes da equipe multidisciplinar quanto dos discentes do curso.

Integração de simuladores do ambiente educacional

A dissertação de Rubert (2014), intitulada *Mesclas entre livro didático, experimento real e experimento virtual no ensino e aprendizagem de física no ensino médio*, realizada pela UFSM, procurou planejar, aplicar e avaliar atividades educativas de física, combinando os recursos livro didático, experimento real e experimento virtual ou simulado durante a mesma atividade, a fim de verificar a influência desses recursos na aprendizagem dos 28 estudantes investigados. As técnicas de produção dos dados foram diário de campo, entrevista e análise das respostas dos participantes à entrevista. As atividades foram realizadas em três ambientes diferentes: na sala de aula, no laboratório de física e no laboratório de informática, sendo que cada encontro teve duas horas de duração. O ambiente virtual foi escolhido junto aos Simuladores de Física do PhET, na Universidade do Colorado, nos Estados Unidos. O autor executou testes fazendo todas as

combinações possíveis entre os três ambientes e chegou à conclusão de que a combinação de mais de um tipo de recurso didático no mesmo planejamento expõe pontos semelhantes do mesmo conteúdo, democratizando a aula e oferecendo recursos para todos os gostos dos alunos.

Considerações finais

A pesquisa em educação tem um viés interdisciplinar, que busca investigar a intervenção intencional por meio da “ação didático-pedagógica junto a setores populacionais” com o objetivo de compreender esse agir e o seu potencial de transformação nos indivíduos envolvidos (Gatti, 2002, p. 61).

Nesse sentido, este artigo trouxe uma análise sobre teses e dissertações que aplicaram, desenvolveram ou integraram a tecnologia em ambientes educativos, sejam eles de ensino básico ou superior, presencial ou a distância.

Pensando nisso, este estudo buscou investigar quais ferramentas e técnicas de produção e tratamento de dados são atualmente utilizadas em teses e dissertações brasileiras que abordam tecnologias educacionais e têm como concepção de pesquisa a pesquisa-ação. Para tanto, realizou-se um mapeamento sistemático no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes a partir dos termos: “tecnologias” or “digital” or “virtual” and “pesquisa-ação” or “investigação-ação”, que resultaram em uma busca inicial de 258 trabalhos. Após as etapas de seleção e extração, apresentadas na condução do MS, uma tese e oito dissertações estavam dentro do escopo deste estudo.

Essas nove pesquisas foram analisadas de forma mais acurada, sendo exploradas mais amplamente na discussão dos resultados. As análises apontaram que a maioria delas engloba estudantes do ensino básico – fundamental e/ou médio – com faixa etária entre 12 e 18 anos. Além disso, observou-se que os principais recursos tecnológicos utilizados para integração, desenvolvimento ou aplicação das pesquisas foi o Aave Moodle, com cinco aplicações, e o *blog*, com três.

É importante descrever alguns aspectos referentes às técnicas e aos instrumentos mais adequados no contexto de trabalhos que utilizam a pesquisa-ação. Conforme a análise apresentada, pode-se destacar, dentre os instrumentos de produção e tratamento de dados mais utilizados, análise documental, questionário, diário de campo, entrevistas e observações. A observação faz parte de uma das etapas da pesquisa-ação, possuindo a função de documentar o processo das ações e fornecendo uma base documental para futuras reflexões. Uma observação cuidadosa é importante porque a ação se vê sempre recortada por limitações da realidade.

Já a análise documental permite resgatar e analisar o conteúdo de documentos e arquivos disponíveis na *web*, bem como em documentos disponibilizados pela instituição pesquisada. Com relação ao questionário, é preciso ter a noção de que este nunca se encontra isolado quanto ao processo de coleta de dados, pois, na pesquisa-ação, o questionário não é suficiente em si mesmo para a análise completa do ambiente. Ele traz informações sobre o universo da pesquisa que serão analisadas e discutidas em reuniões e seminários, com a participação colaborativa dos sujeitos

envolvidos. O processamento estatístico das respostas, com auxílio de aplicativos digitais específicos, pode ser utilizado quando a amostra for quantitativamente suficiente para tal, oportunizando a observação de indícios matemáticos sobre os resultados. O tratamento adequado desses dados sempre requer uma função argumentativa, dando ênfase e conteúdo social às interpretações realizadas.

Assim, o resultado à questão da pesquisa do MS apontou que todos os estudos utilizaram a observação e a construção de diário de campo como principal técnica de coleta e tratamento de dados, o que se justifica pela abordagem da pesquisa-ação como método empregado. As outras técnicas identificadas foram questionário, entrevistas semiestruturadas e não estruturadas e análise de documentação e imagens, que serviram de complementação ao levantamento de dados e trouxeram informações como percepções das aplicações pelos participantes das pesquisas, bem como a visão das instituições sobre as tecnologias no ambiente educacional. Porém, concluímos que, apesar de terem, na centralidade, a integração das tecnologias na educação, para a coleta de dados os instrumentos e técnicas utilizados não se diferem das demais pesquisas. Ou seja, mesmo com os avanços das tecnologias, quando se trata de ações de pesquisas, ainda se recorre, majoritariamente, aos procedimentos considerados tradicionais para produção, registro, coleta e análise dos dados.

Em trabalhos futuros, pretende-se ampliar esta pesquisa para dez anos, além de usar outras bases de dados, como periódicos e artigos científicos publicados em eventos da área de educação.

Referências

ARAÚJO, B. R. *Virtualidade e narrativas: o ambiente digital como complexificador da autoconstituição/cognição*. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2013.

BAGETTI, S. *Mediação pedagógica no ensino-aprendizagem colaborativo do sistema E-Tec Brasil*. 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação*. 3 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

CORDEIRO, C. C. *O trabalho colaborativo na geografia: em busca de uma aprendizagem com significado*. 2014. 136 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia) – Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Pelotas, 2014.

CRUZ, M. L. R. M. *Ambiente virtual de aprendizagem para letramento de alunos com deficiência intelectual*. 2013. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 20, n. 24, p. 213-225, 2004.

FLICK, U. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANK, C. O. *O ensino de língua espanhola por meio das tecnologias digitais virtuais na educação de jovens e adultos*. 2014. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2014.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

GIBBS, G. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009. (Pesquisa em Educação, v. 1).

JACQUES, J. S. *Performance multidisciplinar nas ações de pesquisa, desenvolvimento e capacitação: produção de materiais hipermediáticos no Moodle*. 2014. 244 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

KITCHENHAM, B. *Procedures for performing systematic reviews*. Keele, UK: Keele University, 2004. Available in: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=C97513D708994C310CADDAC2BF6BF923?doi=10.1.1.122.3308&rep=rep1&type=pdf>>. Access in: 18 Oct. 2017.

MARQUES, E. G. *Leitura-escrita colaborativa mediada por tecnologias em rede no ensino médio politécnico*. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

POSTIGLIONE, E. M. *Integração das tecnologias de informação e comunicação no ensino técnico de nível médio*. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

RUBERT, C. C. *Mesclas entre livro didático, experimento real e experimento virtual no ensino e aprendizagem de física no ensino médio*. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

Recebido em 19 de setembro de 2018.

Aprovado em 06 de março de 2019.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

“Eu achei que lá seria tudo diferente”: representações do Brasil e do exterior entre bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras da Universidade Federal de Viçosa

Marina Lourenço Moura^{I, II}

Sheila Maria Doula^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4210>

Resumo

O Programa Ciência sem Fronteiras ficou conhecido mundialmente por proporcionar aos estudantes brasileiros bolsas de mobilidade acadêmica internacional em diversos países, possibilitando um contato direto com culturas e costumes diferentes. Este artigo analisou as representações que os bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras, vinculados ao Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Viçosa, *campus* Viçosa – Minas Gerais (MG), constroem sobre a experiência no exterior e o futuro do Brasil. Utilizou-se como metodologia a abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental e de questionários *on-line*. Os resultados demonstram que os participantes esperavam encontrar no exterior maior qualidade de vida e segurança e melhor infraestrutura em relação tanto às cidades quanto às instituições de ensino. Constatou-se que algumas expectativas sobre o exterior foram confirmadas, ocorrendo

^I Universidade Federal de Viçosa (UFV). Viçosa, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <marinalourencomoura@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-7812-819X>>.

^{II} Mestre em Extensão Rural pelo Departamento de Economia Rural da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Viçosa, Minas Gerais, Brasil.

^{III} Universidade Federal de Viçosa (UFV). Viçosa, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <sheiladoula@gmail.com >; <<http://orcid.org/0000-0003-0310-9055>>.

^{IV} Doutora em Antropologia Social pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

situações no intercâmbio que fizeram os estudantes reavaliarem o atual cenário brasileiro. Porém, apesar de todos os problemas, alguns deles encontrados também em outros países, o Brasil ainda é representado como um país promissor, com capacidade de promover o desenvolvimento econômico e social, ainda que projetado no futuro.

Palavras-chave: ciências agrárias; Ciência sem Fronteiras; programa bolsa de extensão; representação social.

Abstract

"I thought everything would be different there": representations of Brazil and foreign countries among students from Universidade Federal de Viçosa in the scholarship program Ciência sem Fronteiras

The program Ciência sem Fronteiras became known worldwide for providing Brazilian students with scholarships that promoted international academic mobility into various countries, which enabled them direct contact with different cultures and customs. This paper analyzed the representations built by students in the scholarship program Ciencia sem Fronteiras, linked to the Agrarian Sciences Center of the Universidade Federal de Viçosa in its campus at Minas Gerais (MG), regarding their experience abroad and Brazil's future. The methodology used was the qualitative approach, developed through bibliographical and documentary research, and online questionnaires. Results show that the participants expected to find abroad a better security, infrastructure, and quality of life, regarding both the cities and educational institutions. It was verified that they confirmed some of their expectations about the foreign countries, and situations occurred during the exchange that caused students to reassess the current Brazilian scenario. However, despite all the problems, some of which also present in other countries, Brazil is still represented as a promising country able to promote economic and social development, even if projected in the future.

Keywords: agrarian sciences; case studies; Ciência sem Fronteiras; outreach program; social representations.

Resumen

"Pensé que allá todo sería diferente": representaciones de Brasil y del extranjero entre becarios del Programa Ciencia sin Fronteras de la Universidad Federal de Viçosa

El Programa Ciencia sin Fronteras se ha hecho mundialmente conocido por proporcionar a estudiantes brasileños becas de movilidad académica

internacional en varios países, posibilitando un contacto directo con diferentes culturas y costumbres. Este artículo analizó las representaciones que los becarios del Programa Ciencia sin Fronteras, vinculados al Centro de Ciencias Agrarias de la Universidad Federal de Viçosa, campus de Viçosa – Minas Gerais (MG), construyen sobre la experiencia en el extranjero y el futuro de Brasil. La metodología utilizada fue el enfoque cualitativo, desarrollado por medio de investigación bibliográfica y documental y de cuestionarios en línea. Los resultados muestran que los participantes esperaban encontrar una mejor calidad de vida y seguridad en el extranjero y mejor infraestructura en relación con las ciudades y las instituciones educativas. Se constató que se confirmaron algunas expectativas sobre el exterior, ocurriendo situaciones en el intercambio que hicieron que los estudiantes revalúen el escenario brasileño actual. Sin embargo, a pesar de todos los problemas, algunos de ellos encontrados también en otros países, Brasil todavía está representado como un país prometedor, con capacidad de promover el desarrollo económico y social, aunque proyectado en el futuro.

Palabras clave: ciencias agrarias; Ciencia sin Fronteras; programa de becas de extensión; representación social.

Introdução

Nos últimos anos, o Brasil tem passado por vários ciclos de instabilidade econômica, política e social, despertando a atenção dos pesquisadores para mudanças e permanências de representações sobre o país e os brasileiros. Nestas, pode-se perceber duas visões distintas, sendo a primeira positiva, ligada ao carnaval, ao samba, ao futebol e às pessoas acolhedoras que enfrentam seus problemas com resignação; já a segunda indica um país marcado por desigualdades sociais, violência, atraso e passividade (Da Matta, 1981).

Da Matta (1986, p. 11) afirma que o Brasil

é país, cultura, local geográfico, fronteira e território reconhecidos internacionalmente, e também casa, pedaço de chão calçado com o calor de nossos corpos, lar, memória e consciência de um lugar com o qual se tem uma ligação especial, única, totalmente sagrada.

O Brasil é o país da tradição, das relações amistosas e das belas paisagens, mas é também o país do "jeitinho" e da "mandragem", onde cidadãos que vivem criticando os políticos de Brasília utilizam meios ilegais no cotidiano para burlar as leis a seu favor. É o país em que a corrupção, a violência e o desemprego tomam diariamente as páginas dos principais meios de comunicação. São várias as faces desse imaginário e, por isso, é importante trazer à tona as discussões sobre essas representações em torno do Brasil, principalmente em tempo de crise política e financeira. Mais do que isso, é oportuno contrastar as opiniões de brasileiros que viveram duas

realidades distintas, a daqui e a do exterior. Portanto, buscamos neste artigo analisar a representação de estudantes sobre o Brasil e o exterior, após participarem de um intercâmbio acadêmico proporcionado pelo Programa Ciência sem Fronteiras (CsF).

Esse programa foi criado pelo governo federal brasileiro, por meio de uma parceria entre Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e Ministério da Educação (MEC), e tinha como propósito a capacitação de estudantes de graduação e pós-graduação em instituições de educação superior de todo o mundo. Esse objetivo vai de encontro ao fato de a ciência brasileira, apesar de ter apresentado um crescimento significativo na consolidação de pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, subindo 11 posições no *ranking* dos 25 países com maior produção científica (1993 a 2013), ainda assim ocupar o 13º lugar (Cruz, 2016, p. 78). Um outro fator que contribuiu para a criação do CsF foi a proporção de doutores por milhão de habitantes estar bem abaixo do esperado para um país em desenvolvimento, resultando, assim, na falta de interação entre as pesquisas acadêmicas e os setores empresariais e sociedade civil. Além disso, a quantidade de graduandos brasileiros no exterior era considerada muito inferior a de países norte-americanos e europeus, que detinham, ao final do século 20 e início do século 21, a maior taxa de mobilidade acadêmica internacional, com cerca de 47% de estudantes (Cruz, 2016; Carvalho, 2015; Bido, 2015).

Apesar de o oferecimento de bolsas de intercâmbio não ser um fenômeno recente, tampouco inédito, o Brasil ainda não tinha experienciado nada parecido ao que o Programa Ciência sem Fronteiras propunha, pois, ao contrário do que outros programas fizeram, optou-se por destinar a maior parcela de bolsas aos alunos de graduação. Bido (2015) apresenta que, em 1998, 95% das bolsas de intercâmbio oferecidas no Brasil eram ofertadas para alunos de mestrado, doutorado e pós-doutorado e, em 2012, após o primeiro ano de implementação do CsF, esse número caiu para 47%. Ou seja, em 14 anos a representatividade dos alunos de graduação no exterior subiu de 5% para mais de 50% (Bido, 2015, p. 58). Esse foco na graduação estava ligado a um dos objetivos do Ciência sem Fronteiras, que era investir na formação de pessoal altamente qualificado nas competências e habilidades necessárias para o avanço da sociedade. Portanto, pode-se dizer que esse programa foi fruto da compreensão de que a mobilidade acadêmica e a cooperação internacional eram caminhos oportunos para se adquirir uma formação especializada em instituições renomadas (Muller, 2013; Carvalho, 2015).

A partir desse breve contexto, esta pesquisa contou com 32 alunos vinculados ao Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Viçosa (UFV) – *campus* Viçosa, Minas Gerais (MG), que participaram do programa entre 2011 e 2016. A abordagem adotada foi a qualitativa, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental e da aplicação de questionários *on-line*. A teoria das representações sociais foi escolhida para nortear este trabalho, pois se buscou compreender as concepções

que os estudantes tinham sobre o exterior e o Brasil, antes e após terem vivido outras realidades, culturas e experiências proporcionadas pelo CsF.

O Programa Ciência sem Fronteiras

O Programa Ciência sem Fronteiras foi criado em 2011, por meio de uma parceria entre o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação e o Ministério da Educação, mediante suas instituições de fomento à pesquisa – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Pautado pelo Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011, o CsF tinha como objetivo inicial consolidar, expandir e internacionalizar a ciência e as tecnologias brasileiras, por meio de intercâmbio e mobilidade internacional de alunos de graduação e pós-graduação. Tinha ainda como objetivos específicos oferecer oportunidades de estudo a discentes brasileiros em universidades de excelência e permitir a atualização de conhecimentos em grades curriculares diferenciadas, possibilitando o acesso de estudantes brasileiros a instituições de elevado padrão de qualidade e experiências educacionais voltadas para a qualidade, o empreendedorismo, a competitividade e a inovação (Brasil, 2011).

Para a concessão das bolsas, era necessário que o estudante estivesse matriculado em cursos de instituições brasileiras nas seguintes áreas: Engenharias; Ciências Exatas e da Terra; Biologia; Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa; Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva; e Formação de Tecnólogos (Brasil, 2011). A definição dessas áreas prioritárias foi justificada em razão de o Brasil possuir baixos níveis de desenvolvimento nas áreas de ciência e tecnologia. O programa foi criado, portanto, como uma qualificação internacional da futura força de trabalho para modificar essa realidade. Nesse sentido, da meta de 101.000 bolsas ofertadas inicialmente pelo CsF, foram utilizadas 92.880 até o ano de 2016. Destas, 79% foram destinadas aos alunos da graduação e 21% aos da pós-graduação e pesquisadores.

O país com maior procura para o intercâmbio foram os Estados Unidos da América (EUA), que receberam ao todo 27.821 estudantes, dos quais 79% eram de graduação, 19% de pós-graduação e 2% pesquisadores especiais. No caso da Universidade Federal de Viçosa, foi possível perceber essa mesma tendência. Dos 32 participantes desta pesquisa, 18 fizeram o intercâmbio em instituições desse país.

Uma possível explicação é que, além de os Estados Unidos serem reconhecidos com uma das principais potências econômicas mundiais, contando com empresas referenciais em diversos setores que poderiam facilitar a entrada dos estudantes para a realização dos estágios acadêmicos,

as instituições norte-americanas de ensino foram as primeiras a firmar parcerias com o CsF. Assim, os alunos contemplados com as bolsas logo no início do programa foram direcionados a esse país (Viana, 2014).

Outra possibilidade foi a não permanência das instituições de ensino de Portugal como parceiras. Tendo o português como idioma oficial – não havendo, portanto, uma barreira idiomática –, esse país foi eleito pelos bolsistas como um dos principais destinos para o intercâmbio. Entretanto, ao observar essa tendência, o governo federal decidiu encerrar as parcerias já existentes e realocar os estudantes contemplados com as bolsas do CsF em instituições dos Estados Unidos, visto que o aprendizado em um novo idioma era um dos princípios básicos do programa (Borges; Garcia-Filice, 2016, p.86).

Uma última hipótese está ligada às representações sociais sobre os Estados Unidos. Por volta de 1980, vários emigrantes brasileiros foram para os EUA a fim de trabalhar e economizar para então voltarem ao Brasil com a esperança de uma vida melhor (Braga Martes; Fleischer, 2003). Essa representação de um país cheio de oportunidades continua, ainda hoje, muito presente no imaginário das pessoas, sendo possível que os bolsistas do CsF tenham optado pelos Estados Unidos com esse mesmo sentido. Portanto, torna-se pertinente entender se as experiências de mobilidade acadêmica contribuíram para modificar ou reforçar as representações sociais dos estudantes sobre o Brasil e o exterior.

Teoria das representações sociais

A expressão “representação social” teve origem nas obras do sociólogo Emile Durkheim, ficando esquecida por um período até ser retomada por Serge Moscovici em 1961, quando tentava analisar a complexidade de relações, tanto dos indivíduos quanto dos grupos, com base na compreensão que estes processam sobre a realidade cotidiana (Corrêa *et al*, 2007). Para Moscovici, as representações compõem uma sociedade pensante, cujos indivíduos não seriam meros receptáculos de informação ou de conhecimento científico, mas resultado dos produtos mentais de determinados grupos, dado que as experiências cotidianas e as formas de interação social e de interpretação sobre o mundo são diferentes nos diversos segmentos (Sêga, 2000).

As representações ainda podem influenciar o comportamento do indivíduo na vida em sociedade, fazendo com que, além de criar percepções sobre sua realidade, os grupos possam tomar atitudes em relação a ela. Com isso, há uma formação de percepções e de práticas que se misturam entre o simbólico e o material (Rodrigues; Rangel, 2013).

Jodelet (2001, p. 22), uma das mais importantes seguidoras de Moscovici na França, também apresenta uma importante definição para a representação social:

É uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e concorrente para a construção de uma

realidade comum a um conjunto social. Essa forma de conhecimento distingue-se do conhecimento científico por se tratar mais de uma visão de senso comum, mas que ainda assim é relevante para os estudos de interações sociais.

A autora ressalta que a representação deve ser estudada articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, as relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas vão intervir (Jodelet, 2001).

Segundo Rodrigues e Rangel (2013), uma das questões centrais para a teoria das representações sociais é investigar como comunidades diferentes, em diferentes contextos, com diferentes padrões culturais e experiências constroem o saber sobre o mundo. Portanto, ela se torna um instrumento referencial que possibilita analisar a comunicação em uma mesma linguagem, opiniões e julgamentos que expressam valores sociais, culturais, morais e éticos que são exteriorizados e circulam nas interações sociais de um determinado grupo (Jodelet, 2001).

Quando aplicada à análise de uma experiência específica – no caso desta pesquisa, o intercâmbio acadêmico possibilitado pelo CsF –, essa teoria permite verificar mudanças e reinterpretações dos conteúdos simbólicos que formam uma visão de mundo. Desse modo, considera-se que os alunos que participaram da experiência proporcionada pelo CsF afirmam ou reconstróem representações acerca do Brasil e do exterior, validando ou questionando os conteúdos não apenas relacionados a outros países, mas também a instituições “de fora”, comparando-as com as instituições de educação superior brasileiras (Azevedo, 2013).

Metodologia

Utilizando como lócus empírico a Universidade Federal de Viçosa (UFV), localizada na cidade de Viçosa – MG, a pesquisa desenvolveu-se por meio de uma abordagem qualitativa que teve como foco entender e interpretar dados e discursos (Ambrósio, 2006). Essa abordagem se tornou mais adequada aos objetivos do estudo, uma vez que a proposta não se limitava a observar ou medir os aspectos aparentes de uma situação, mas identificar ações, motivações, percepções, valores e atitudes

Considerando que as Ciências Agrárias definiram a identidade institucional da UFV e que essa área está elencada como uma das prioritárias do Programa Ciência sem Fronteiras, tornou-se pertinente um estudo que analisasse as representações dos beneficiários do CsF sobre o Brasil e o exterior, antes e depois de terem participado do programa. O foco nos alunos do Centro de Ciências Agrárias para a realização desta pesquisa se justifica neste momento pelo fato de a UFV ser reconhecida como uma instituição que possui seus alicerces históricos, acadêmicos e científicos fundados nessa área do conhecimento. Essa história pautada na área agrária tem suas origens ainda na Escola Superior de Agricultura e Veterinária

de Viçosa (Esav), criada pelo Presidente Arthur da Silva Bernardes. Desde então, a Universidade Federal de Viçosa possui sua trajetória institucional marcada pelos princípios da internacionalização, fortalecendo ainda mais a necessidade da realização de uma pesquisa como esta.

Com base no exposto, foram aplicados questionários a 32 alunos de cursos do Centro de Ciências Agrárias da UFV, que participaram de forma voluntária a partir de um convite lançado nos grupos do *Facebook* relacionados à instituição. Das 72 pessoas que se dispuseram a participar inicialmente, somente 32 responderam ao questionário que foi disponibilizado em uma plataforma *on-line*. Como esta é uma pesquisa qualitativa, a quantidade de participantes foi satisfatória para observar padrões nas respostas obtidas.

Tendo como objetivo esclarecer e proteger os participantes e os pesquisadores, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi disponibilizado na página inicial do questionário *on-line*, de modo que os respondentes pudessem participar somente com esse consentimento, respeitando, assim, a ética no desenvolvimento do trabalho.

As questões direcionadas aos participantes que estruturaram as análises deste artigo foram, entre outras: Qual foi o maior desafio que você encontrou durante esse período de intercâmbio? Você sofreu algum tipo de preconceito no país de destino por ser intercambista ou por outro motivo? Foi possível aprender ou aprimorar alguma língua estrangeira durante o intercâmbio? Como você imaginava que era viver em outro país? Teve alguma diferença entre o que você imaginou e o que vivenciou? Qual visão você tem do Brasil e do exterior após a oportunidade de ter conhecido outras culturas e realidades? Dessa forma, o uso do questionário aberto permitiu aprofundar avaliações e mudanças de representações após a experiência internacional.

Um adendo sobre as informações relativas ao CsF é que no *site* oficial do programa consta que a Universidade Federal de Viçosa distribuiu ao longo de seus anos de vigência (2011 a 2016) o total de 1.692 bolsas. Entretanto, no sistema da Diretoria de Relações Internacionais da UFV constam apenas 1.095 alunos contemplados. Essa incoerência nos dados se justifica pelo fato de o sistema interno da UFV, responsável pelo controle de participantes, ter sido implementado posteriormente, ocasionando o não cadastramento de alguns alunos que ingressaram no início do programa. Para a realização desta pesquisa, utilizaram-se os dados do sistema oficial da UFV, que apresenta um total de 629 bolsas implementadas para os alunos do Centro de Ciências Exatas (CCE), 249 bolsas para o Centro de Ciências Agrárias (CCA) e 217 bolsas para o Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCB). Como o foco desta pesquisa eram os alunos dos cursos de Ciências Agrárias, contamos com a participação de 32 estudantes deste centro, sendo 13 do curso de Engenharia Florestal, 12 de Agronomia, 4 de Engenharia Agrícola e Ambiental e 3 de Zootecnia. Desses alunos, 19 eram do sexo masculino e 13 do sexo feminino, e todos do nível de graduação.

Em relação aos países de destino dos entrevistados, 18 realizaram o intercâmbio em instituições dos Estados Unidos, 5 na Hungria, 3 na

Austrália, 2 na Irlanda, 2 no Canadá, 1 na Itália e 1 na Áustria. Os resultados das questões abertas foram separados em quatro categorias, de acordo com as respostas obtidas: processo de adaptação; experiências internacionais; Ciências Agrárias no exterior; e representações sobre o Brasil e o exterior.

Resultados e discussões

Processo de adaptação

Ao embarcar em uma aventura, principalmente em outro país, com culturas e costumes diferentes, torna-se difícil imaginar o que se encontrará pelo caminho. No caso dos bolsistas do CsF, essa aventura teve novos desafios, pois, diferentemente dos turistas, eles tinham que se inserir em uma instituição de ensino e se adaptar ao novo estilo de vida. Mesmo com todas as mudanças, o processo de adaptação foi considerado tranquilo para boa parte dos entrevistados. Dos 32 que responderam o questionário, 27 afirmaram ter enfrentado esse momento sem muitas dificuldades. Alguns encontraram barreiras no início do intercâmbio, mas no decorrer do tempo se acostumaram com o novo ritmo de vida, como foi o caso dos entrevistados 15 e 30:

No início tive um pequeno choque cultural, mas aos poucos ocorreu a adaptação. (Entrevistado 15, Engenharia Florestal, bolsista na Irlanda).

Não tive dificuldades em morar com outras pessoas e adaptar à comida. Sempre considerei aquilo como uma forma de aprendizado e também de respeito com a cultura local. Obviamente, tiveram situações em que foi necessário "aceitar" sem entender nada. (Entrevistado 30, Agronomia, bolsista nos EUA).¹

Apenas cinco respondentes destacaram que essa adaptação trouxe alguns obstáculos, principalmente quanto à alimentação. A entrevistada 19 (Engenharia Florestal, bolsista nos EUA), por exemplo, afirmou que sua principal dificuldade durante o intercâmbio foi em relação à comida:

No início parecia que ia ser mais fácil do que realmente foi. A primeira dificuldade que encontrei foi a comida. Tinha dias que eu tinha vontade de não comer nada, as refeições eram muito gordurosas. Com mais tempo no país fui percebendo que a cultura americana, que alguns brasileiros idolatram, não era só de méritos como se parece. Acho que essa percepção foi importante para ver que a nossa cultura é diferente e que temos aspectos que podemos melhorar, mas eles também têm.

A comida, como mostram os antropólogos, não se resume à saciedade fisiológica. Geertz (1989), Da Matta (1986) e Fry (1982) consideram que as sociedades se manifestam por meio de muitos espelhos e vários idiomas. No caso do Brasil, essa manifestação ocorre ainda pelo código da comida. É como se a nossa identidade, frequentemente associada ao futebol e ao carnaval, também estivesse simbolizada pela culinária brasileira que, com suas regionalidades, carrega um pouco de personalidade para cada prato.

¹ As transcrições aqui apresentadas respeitaram a forma textual utilizada pelos alunos participantes da pesquisa.

Da Matta (1986, p. 56) apresenta uma distinção do que se caracterizaria alimento e comida no país:

Os americanos, sabemos, inventaram a chamada *fast-food* (alimento rápido) e, por causa disso mesmo, podem comer em pé, sentados, com estranhos ou amigos, sós ou acompanhados (. . .) comer, entre eles, é um ato que pode ser profundamente individual. Para nós, brasileiros, nem tudo que alimenta é sempre bom ou socialmente aceitável. Do mesmo modo, nem tudo que é alimento é comida. Alimento é tudo aquilo que pode ser ingerido para manter uma pessoa viva, comida é tudo que se come com prazer, de acordo com as regras mais sagradas de comunhão.

Comida, portanto, é signo de um estilo e um jeito de se alimentar. O mundo das comidas nos leva para casa, para os nossos parentes e amigos, para os nossos companheiros de teto e de mesa (Da Matta, 1986). Dessa forma, esse estranhamento dos bolsistas, ao se depararem com os novos costumes e as novas comidas, provavelmente estava ligado mais a sentimentos identitários interiorizados do que propriamente à necessidade de se nutrir.

Outra dificuldade a ser ressaltada, exemplificada pelo entrevistado 3 (Engenharia Florestal, bolsista na Austrália), acaba reforçando um dos principais estereótipos dos brasileiros, que comumente é considerado um povo acolhedor:

As relações sociais as quais fui criado são bastante intensas e acaloradas. As pessoas nos países que falam inglês são muito reservadas.

É nesse tipo de representação que a identidade do brasileiro transparece e se torna mais significativa quando estamos distantes do que é familiar. Segundo Da Matta (1986), o que faz o Brasil, Brasil – com B maiúsculo – é a comida, a música, a saudade que humaniza e a companhia dos amigos. Trata-se, além de saber quem e como somos, saber por que somos e, nesse caso, entender que a impessoalidade e o comportamento reservado nas relações sociais não são marcantes em nossas raízes históricas.

Como o CsF proporcionou aos estudantes a opção de realizarem o intercâmbio em diversos países, verificou-se que os bolsistas passaram por experiências diversificadas de aceitação e preconceito. Treze entrevistados afirmaram ter passado por algum tipo de situação preconceituosa, que em geral estava ligada ao fato de serem intercambistas. O entrevistado 22 (Zootecnia, bolsista nos EUA), por exemplo, afirmou que os colegas de classe evitavam convidá-lo para fazer parte de grupo de trabalho, pois consideravam que ele não compreendia bem o conteúdo das disciplinas por não falar fluentemente a língua inglesa.

Além disso, os participantes relataram situações nas quais foi possível perceber manifestações de preconceitos raciais, xenofóbicos e de gênero.

Uma vez uma chinesa (que também era estudante de intercâmbio) fez comentários maldosos a respeito da cor da minha pele e do meu cabelo encaracolado. (Entrevistado 5, Engenharia Agrícola e Ambiental, bolsista na Austrália).

[Encontrei] preconceito contra mulher. Mas isso é comum em todos os lugares, inclusive no Brasil. (Entrevistada 17, Agronomia, bolsista na Hungria).

(...) as pessoas têm uma visão do Brasil como o país do carnaval e acham que as mulheres andam peladas nas ruas e que tem animais selvagens na cidade. (Entrevistada 19, Engenharia Florestal, bolsista nos EUA).

Fui vítima de preconceito por ser de um país emergente e pouco desenvolvido. (Entrevistado 3, Engenharia Florestal, bolsista na Austrália).

Evidencia-se ainda nas respostas o preconceito velado, expresso por olhares e comportamentos que indicam a intenção de evitar, menosprezar, censurar ou anular a presença de estrangeiros. Em alguns casos, os entrevistados apontaram que, mesmo quando aparentemente não havia nada errado, ainda assim era possível perceber alguns sinais e atitudes inoportunas:

Apesar da boa receptividade, houve alguns casos isolados de pessoas parecerem não estarem interessadas em te atender bem e serem irônicos principalmente devido ao sotaque estrangeiro. (Entrevistado 6, Engenharia Florestal, bolsista nos EUA).

Não [sofri preconceito] diretamente, mas eu percebia que algumas pessoas não tinham paciência com não nativo. (Entrevistado 21, Engenharia Florestal, bolsista no Canadá).

Particularmente não [passei por situação preconceituosa], mas percebia olhares diferentes para uns de meus amigos por serem estrangeiros. (Entrevistado 29, Agronomia, bolsista na Hungria).

No Brasil, a discriminação racial é ilegal desde a instauração do regime republicano, em 1889. Já nos Estados Unidos, esse problema perdurou até o Movimento dos Direitos Civis, compreendido entre 1955 e 1968, que lutou para conseguir reformas visando abolir a discriminação e a segregação racial no país (Fry, 1982). Sobre isso, Da Matta (1986) destaca que em uma sociedade desigual o preconceito velado torna-se a forma mais "eficiente" de discriminação, pois há uma regra implícita de que cada pessoa possui um lugar no mundo, no qual deve permanecer. Isso se aplicou a todos os relatos dos entrevistados, pois, em circunstâncias diferentes, eles sentiram que não se encaixavam aos lugares de destino. Esse desencaixe fica evidente no depoimento do entrevistado 3, anteriormente citado, no qual o preconceito se refere ao fato de o bolsista ser originário de um país "pouco desenvolvido", talvez indicando que ele estava fora do "seu lugar".

Experiências internacionais

O sonho de conhecer novos horizontes, culturas e idiomas diferentes surge, possivelmente, muito antes de a situação se concretizar. É comum que esse desejo já esteja idealizado pelos estudantes quando se deparam com as oportunidades concretas de intercâmbio, motivando ainda mais

sua realização. No caso dos entrevistados, 60% já haviam cogitado realizar intercâmbio durante a vida acadêmica, mesmo sem saber quais eram os caminhos para isso. Entretanto, apesar desse interesse, apenas 15% tiveram alguma experiência no exterior antes do CsF. Questionados se esse contato prévio influenciou a experiência no CsF, as respostas foram todas positivas.

Com certeza. Ter viajado anteriormente me fez ter uma visão de mundo. Além disso já sabia um pouco da diversidade cultural que poderia encontrar. Mesmo sabendo que as culturas dos EUA e do Brasil têm alguns pontos em comum, sabia que encontraria muitas diferenças. (Entrevistada 19, Engenharia Florestal, bolsista nos EUA).

[Ajudou] sim. No sentido de ser mais fácil me expor a outras culturas. Além disso, a entender e comparar rapidamente as diferenças entre cada pessoa segundo o lugar onde ela cresceu. Isso foi fundamental para que o choque cultural fosse mínimo. (Entrevistada 25, Engenharia Agrícola e Ambiental, bolsista na Hungria).

Mesmo no caso dos bolsistas que não tiveram essa experiência anteriormente, o CsF também proporcionou possibilidades para que eles conhecessem diversos países, além do país de destino. Isso em razão de algumas instituições estrangeiras oferecerem uma carga horária flexível, sendo possível aproveitar o tempo livre para viajar por períodos curtos. Em muitos casos, os alunos economizavam o dinheiro da bolsa para investir nas viagens. Dessa maneira, metade dos entrevistados afirmou ter visitado outros lugares durante o período de intercâmbio:

Viajei por diversos países: Portugal, Espanha, Croácia, França, Bélgica, Eslovênia, Holanda, Alemanha. (Entrevistado 2, Engenharia Florestal, bolsista na Itália).

[Visitei] Laos, Cingapura, Cambodia, Filipinas, Malásia, Tailândia e Indonésia. (Entrevistado 3, Engenharia Florestal, bolsista na Austrália).

Visitei 22 outros países. Incluindo todos do Leste Europeu, região dos Balcãs e Oriente Médio. (Entrevistado 23, Agronomia, bolsista na Hungria).

Essas respostas confirmam a experiência de bolsistas do CsF de outras universidades. Martinez (2016), ao analisar o programa no contexto da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), constatou que, dos 516 entrevistados, 94% viajaram para outros lugares durante a vigência da bolsa. Resultados como esse acabaram gerando representações em torno do CsF, que passou a ser denominado por seus críticos de "Turismo sem Fronteiras", em associação à utilização do dinheiro público para o lazer dos bolsistas, indicando que alguns estudantes aproveitavam o auxílio financeiro do CsF apenas para o próprio lazer, sem privilegiar as oportunidades acadêmicas. Nesse sentido, entre as respostas, foi possível perceber que alguns estudantes relacionavam esse problema ao fato de as universidades estrangeiras não terem controle sobre esses bolsistas, visto que sequer havia como exigência a entrega de relatórios para o controle das atividades durante o intercâmbio, o que demonstra um desequilíbrio por parte das agências de fomento, principalmente em relação à organização e ao planejamento do programa (Ribeiro, 2017).

Ainda sobre o chamado "Turismo sem Fronteiras", tendo como base a resposta dos participantes desta pesquisa, foi possível observar que os registros quanto a esse problema foram baixos em relação a outras críticas ao programa, podendo-se sugerir que esse fato ocorreu de forma isolada, não se aplicando a todas as universidades parceiras do Ciência sem Fronteiras.

As Ciências Agrárias no exterior

A Universidade Federal de Viçosa é famosa por sua trajetória na área de Ciências Agrárias, principalmente por ser reconhecida como uma instituição que possui seus alicerces históricos, acadêmicos e científicos fundados nessa grande área do conhecimento. Um exemplo disso é que a UFV está entre as cem melhores universidades do mundo na área de Agricultura e Ciências Florestais, segundo o *QS World University Rankings*². Na América Latina, ela está entre as dez melhores e é a primeira classificada de Minas Gerais nessa área (QSWUR, 2018).

Tomando como base as experiências acadêmicas dentro da UFV, os entrevistados foram convidados a apontar as principais diferenças em relação às instituições em que fizeram o intercâmbio. Entre as respostas, a que mais se destacou se refere ao fato de as disciplinas no exterior serem menos teóricas e mais práticas, proporcionando uma melhor flexibilidade na carga horária. Além disso, também foram ressaltadas de forma positiva as estruturas físicas das universidades e a maior valorização dos alunos.

O investimento deles nas aulas práticas é muito bom. As disciplinas são mais focadas e mais fáceis do que as disciplinas no Brasil. Acredito que o mercado de trabalho deles absorva profissionais mais específicos, comparando ao mercado brasileiro. Sendo assim, os cursos são mais específicos. Por exemplo, o curso de agronomia lá é dividido em quatro cursos na universidade em que estudei. (Entrevistada 27, Agronomia, bolsista nos EUA).

Embora muitos estudantes tenham destacado como ponto positivo o fato de as disciplinas no exterior serem mais práticas, isso não pode ser entendido como um aspecto negativo para o Brasil, visto que algumas instituições e pesquisadores estrangeiros têm cada vez mais se interessado pelos trabalhos de estudantes brasileiros justamente por possuírem uma carga teórica maior, o que constitui um foco positivo. Inclusive, alguns estudantes defenderam o ensino brasileiro, como é o caso da entrevistada 19 (Engenharia Florestal, bolsista nos EUA):

Ainda temos muito o que aprender academicamente e culturalmente. Mas isso não quer dizer que somos inferiores. Temos uma boa estrada andada e uma coisa que eu sempre enchia a boca para falar é que as melhores universidades do Brasil são gratuitas. Isso já é um ganho enorme para o país.

Ainda sobre a experiência prática, foi questionado se os alunos conseguiram ir a campo durante o intercâmbio. Assim, dos 32 que

² O *QS World University Rankings* classifica as melhores universidades do mundo de acordo com 46 áreas e quatro indicadores, que avaliam a reputação acadêmica entre empregadores e o impacto de pesquisas com base em citações.

responderam o questionário, 27 realizaram atividades extracurriculares que possibilitaram a visita ao campo no exterior, seja por meio de estágios, pesquisas ou atividades voluntárias. Portanto, tornou-se pertinente observar como esse espaço é percebido e representado por eles no Brasil e no exterior.

De forma geral, os entrevistados representam o campo brasileiro como um lugar pobre, com baixas oportunidades e quase sem conhecimento técnico. Já no exterior, ele é visto como um espaço valorizado socialmente, com melhores condições de trabalho e maiores investimentos nas propriedades rurais. O entrevistado 21 (Engenharia Florestal, bolsista no Canadá) aponta que o campo no exterior é mais “evoluído” em relação ao brasileiro, pois conta com estradas adequadas que facilitam o escoamento da produção, acomodações maiores para armazenamento e melhor aproveitamento do solo para agricultura baseando-se nas condições de cada local. Outras diferenças também foram observadas:

A definição de agricultura familiar no Brasil refere-se a uma propriedade com baixo nível tecnológico. Já no EUA, mesmo que seja uma propriedade pequena e com apenas mão de obra familiar, são dotadas de maquinário e melhores condições de trabalho. (Entrevistada 9, Zootecnia, bolsista nos EUA).

Por ser da Zootecnia, o que mais me chamou atenção é a organização na produção de leite, carne e derivados, toda a tecnologia é investida mesmo em propriedades de pequeno porte. E há um maior entendimento e busca por conhecimento dos produtores de lá, quando comparados a muitos dos nossos produtores que não possuem escolaridade. (Entrevistada 28, Zootecnia, bolsista na Irlanda).

São realidades completamente diferentes. A educação e outros serviços sociais chegam até o rural Húngaro. As pessoas não precisam mudar para as cidades em busca de serviços básicos. (Entrevistado 23, Agronomia, bolsista na Hungria).

Há de se considerar que a realidade agrícola e industrial dos países desenvolvidos é completamente diferente da dos países em desenvolvimento, como frequentemente é observado no caso dos EUA e do Brasil. Por um lado, encontra-se um país com alto nível de industrialização e de capacidade técnico-científica, resultando em uma agricultura com base mais tecnificada. Por outro, no Brasil as tecnologias e os conhecimentos científicos são disponibilizados basicamente aos grandes proprietários e produtores, que podem arcar com os custos de insumos, maquinários e processo mais sofisticado de produção. Nos relatos, é possível perceber que os estudantes tecem crítica à forma desigual com que a ciência e a tecnologia são disponibilizadas no Brasil.

Representações sobre o Brasil e o exterior

Movidos pela idealização de que o “de fora” é sempre bom, muitos estudantes constroem representações dos países de destino para o intercâmbio antes mesmo de viajarem. Ao vivenciarem a nova experiência,

acabam passando por frustrações que podem resultar inclusive na revalorização positiva do Brasil. Grande parte dos entrevistados esperava encontrar melhores condições de vida, principalmente em relação à segurança pessoal. Em alguns casos, essas idealizações se concretizaram de forma positiva, como apontaram estes relatos:

[Eu esperava encontrar um lugar] mais seguro, pessoas mais sérias, vida mais independente, método de ensino um pouco diferente do nosso, grande tolerância com pessoas de outras culturas, visto que a sociedade já é bem mais antiga. Me surpreendi de forma positiva, era realmente da forma que eu pensava. (Entrevistada 25, Engenharia Agrícola e Ambiental, bolsista na Hungria).

Eu imaginei em alguns momentos que seria mais complicado ou mais difícil, devido a diferença cultural e distância do Brasil, porém me deparei com uma experiência muito mais fácil e natural. (Entrevistada 12, Engenharia Florestal, bolsista nos EUA).

Entretanto, mesmo com esses exemplos bem sucedidos, a maioria das respostas indicou para o lado contrário. Os entrevistados 27 e 19 esperavam encontrar a "perfeição" nos Estados Unidos em relação à segurança, limpeza e infraestrutura do país e das instituições de ensino:

Eu pensei que lá seria tudo perfeito, em relação a segurança, limpeza e outros aspectos. Infelizmente, na primeira semana que chegamos no alojamento que iríamos morar uma das minhas amigas foi roubada dentro da própria casa. Essa garota guardou o dinheiro que tinha levado do Brasil dentro do quarto e foi passear, quando voltou o dinheiro tinha desaparecido. Passado algum tempo após esse roubo, fomos avisadas que no complexo que morávamos tinha um homem que perseguia as meninas. Assim, durante todo o período que estive lá foi necessário muito cuidado com segurança pessoal, eu realmente não esperava isso. (Entrevistada 27, Agronomia, bolsista nos EUA).

Eu imaginava que teria mais segurança no local onde fosse morar, mas não foi o que ocorreu. Também pensei que seria mais fácil fazer amizade com os nativos, o que também não foi tão fácil (...) acho que esperava que os alunos de lá tivessem mais interesse do que aqui, porém era na mesma proporção dos estudantes brasileiros. (Entrevistada 19, Engenharia Florestal, bolsista nos EUA).

O exterior, antes uma terra de oportunidades, passa a ser representado como um lugar comum, comparado até mesmo com a realidade brasileira. Apesar de muitas inovações e investimentos, os entrevistados concluíram que outros países também possuem os mesmos problemas do Brasil, como mencionado pela entrevistada 33 (Engenharia Agrícola e Ambiental, bolsista nos EUA):

Percebi que o mundo inteiro é uma grande vila e que em todos os lugares, temos problemas e oportunidades. A ideia de que nos EUA tudo funciona perfeitamente é só uma ilusão. Eles também enfrentam problemas de corrupção, falta de investimento em educação e saúde, violência e outros problemas, como catástrofes naturais, terrorismo, preconceito, etc.

Com a oportunidade proporcionada pelo CsF, os entrevistados construíram uma nova visão sobre o Brasil. A principal representação

refere-se a um país promissor, que necessita de melhorias em vários setores, mas que possui grandes chances de se tornar um país desenvolvido, mesmo que projetado para daqui há alguns anos:

O Brasil tem muito a melhorar, principalmente nas áreas de infraestrutura, logística e na política, faltando maior participação da sociedade em geral na construção da democracia. No entanto, temos sistemas públicos de saúde e educação, que ainda que sejam ineficientes, são muito mais abrangentes que nos EUA. A legislação trabalhista do Brasil é muito pró-trabalhador e a forma como o Brasil conserva seus recursos naturais é impressionante. Temos muito ainda para avançar em muitas áreas, mas no que tange à agricultura, somos referência no exterior e isso é motivo de orgulho. (Entrevistada 33, Engenharia Agrícola e Ambiental, bolsista nos EUA).

O nosso país apesar de estar em crescimento não é muito reconhecido ou, quando é, é comparado como um grande rival. Muitos não sabem nada sobre a nossa cultura, quais tipos de tecnologia desenvolvemos aqui, qual o nosso grau de interação com o mercado e a sociedade em si. O que me deixou muito triste, pois a imagem que tive é que para os países europeus não somos quase nada. Essa visão me fez ter mais orgulho das minhas raízes, independente de tudo o que vemos de errado no nosso país. Se nós não começarmos a reconhecer nosso potencial e quem realmente somos, não seremos capazes de nos impor de forma a fazer diferença no “mundo deles”. (Entrevistada 28, Zootecnia, bolsista na Irlanda).

A consideração da entrevistada 28 remete-nos à conhecida análise do escritor Rodrigues (1993), ao se referir ao trauma sofrido pelos brasileiros em 1950, quando a seleção brasileira de futebol foi derrotada pela uruguaia na final da Copa do Mundo, no Maracanã. Segundo ele, o Brasil só teria se recuperado do trauma em 1958, pelo menos no campo futebolístico, quando ganhou a Copa do Mundo pela primeira vez. Em sua análise, ele criou a expressão “complexo de vira-latas”:

Por “complexo de vira-latas” entendo eu a inferioridade em que o brasileiro se coloca, voluntariamente, em face do resto do mundo. Isto em todos os setores e, sobretudo, no futebol. Dizer que nós nos julgamos “os maiores” é uma cínica inverdade (...) eu vos digo: – o problema do escote não é mais de futebol, nem de técnica, nem de tática. Absolutamente. É um problema de fé em si mesmo. O brasileiro precisa se convencer de que não é um vira-latas e que tem futebol para dar e vender. (Rodrigues, 1993).

O autor considera que o portador da “síndrome de vira-lata” despreza a realidade aqui encontrada e idolatra a de outros países, principalmente a de grandes potências mundiais, mesmo sem conhecê-las. Isso resulta na construção de representações estereotipadas tanto do Brasil quanto do exterior.

Considerações finais

Este estudo teve como propósito analisar as representações que os bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras, vinculados ao Centro de

Ciências Agrárias da Universidade Federal de Viçosa, fazem sobre o Brasil e o exterior, antes e após a oportunidade de conhecerem diversas culturas por meio do intercâmbio acadêmico internacional. Com os dados obtidos nas entrevistas, criaram-se quatro categorias de análise.

A primeira considera o processo de adaptação dos estudantes à nova realidade. Mesmo com todas as mudanças, esse processo foi considerado tranquilo para boa parte dos entrevistados e apenas cinco relataram estranhamento em relação à alimentação dos países de destino. Outra situação exposta foi que alguns bolsistas passaram pela experiência do preconceito ligado à etnia, ao gênero, à origem e às dificuldades idiomáticas.

A segunda categoria diz respeito às experiências internacionais dos bolsistas antes e após o programa. A pesquisa mostrou que para mais da metade dos participantes o intercâmbio acadêmico internacional já era cogitado como um campo de possibilidades. Alunos com experiência internacional anterior tiveram menos dificuldades de adaptação linguística e cultural. No caso dos bolsistas que não tiveram essa experiência previamente, o CsF acabou proporcionando possibilidades inéditas para que eles conhecessem, além do país de destino, diversos outros países. Isso porque algumas instituições estrangeiras tinham uma carga horária flexível, permitindo o aproveitamento do tempo livre com deslocamentos por períodos curtos.

Considerando que a Universidade Federal de Viçosa possui uma trajetória na área de Ciências Agrárias, a terceira categoria se propôs a analisar como os entrevistados percebem as principais diferenças em relação a essa área do conhecimento nas instituições em que fizeram o intercâmbio e na instituição de origem. Entre as respostas, as que mais se destacaram foram foco mais prático das disciplinas cursadas no exterior, melhor flexibilidade na carga horária e boa estrutura física e organizacional das universidades estrangeiras, que acaba valorizando mais os alunos. A partir disso, tornou-se pertinente observar como o meio rural, tanto o brasileiro quanto o estrangeiro, é percebido e representado pelos entrevistados. De modo geral, os alunos representam o rural brasileiro de forma negativa – como lugar pobre, com poucas oportunidades e atrasado em termos tecnológicos. Já no exterior, o campo é visto como um lugar valorizado, com melhores condições de trabalho e investimentos nas propriedades rurais, o que traz impactos positivos na qualidade de vida dos moradores e trabalhadores rurais.

A última categoria abarca as representações dos bolsistas sobre o Brasil e o exterior, antes e após participarem do Programa Ciência sem Fronteiras. No início, esperavam encontrar melhores condições de vida, infraestrutura adequada aos interesses da comunidade e maior segurança nas cidades e instituições de ensino. Em alguns casos, essas idealizações foram confirmadas, mas para boa parte dos entrevistados a experiência se traduziu em frustrações que fizeram os bolsistas repensarem o atual cenário brasileiro. O exterior passou a ser representado como um lugar que possui os mesmos problemas do Brasil, por exemplo, a corrupção, a violência, a falta de investimento em educação e saúde, entre outros.

Mesmo com essa ressignificação tanto do Brasil quanto do exterior, foi possível perceber que uma representação ainda permanece entre os bolsistas: a do Brasil como um país promissor, do futuro. Boa parte dos entrevistados, ao apontar as falhas do nosso país, acabou ressaltando a necessidade de melhorias futuras, como quem dissesse que “um dia, talvez, o Brasil se torne esse país desenvolvido que todos almejam”. Entretanto, essa representação já perdura há tempos no imaginário do brasileiro e torna cristalizada a defasagem entre nós e os outros. Assim, apesar de perceberem e relativizarem as similaridades dos problemas sociais, econômicos, tecnológicos e culturais verificados no Brasil e nos demais países, os beneficiários do CsF, mesmo após a experiência da mobilidade acadêmica internacional, representam o seu país como um projeto a ser construído, desvalorizando-se o tempo presente.

Referências

- AMBRÓSIO, B. S. D'; AMBRÓSIO, U. Formação de professores de matemática: professor pesquisador. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 1, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2006.
- AZEVEDO, L. F. *Intercâmbios acadêmicos: projetos de desenvolvimento, geopolítica do conhecimento e o programa "Ciência Sem Fronteiras"*. Juiz de Fora, 2013.
- BIDO, M. C. F. *Ciência com fronteiras: a mobilidade acadêmica e seus impactos*. São Leopoldo, 2015.
- BORGES, R. A.; GARCIA-FILICE, R. C. A língua inglesa no programa Ciência sem Fronteiras: paradoxos na política de internacionalização. *Interfaces Brasil/Canadá*, Canoas, v. 16, n. 1, p. 72-101, 2016.
- BRAGA MARTES, A. C.; FLEISCHER, S. (orgs.). *Fronteiras cruzadas: etnicidade, gênero e redes sociais*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- BRASIL. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 dez. 2011. Seção 1, p. 7.
- BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI); Ministério da Educação (MEC). Programa Ciência sem Fronteiras, Brasília, DF, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/>>. Acesso em: 02 set. 2016.
- CARVALHO, C. S. *Programa Ciência sem Fronteiras na UFV – Campus de Rio Paranaíba: êxitos e desafios*. 2015. 123f. Dissertação (Mestrado

profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

CORRÊA, A. M. H. et al. *Soldadinhos-de-chumbo e bonecas*: representações sociais do masculino e feminino em jornais de empresas. *RAC*, Campinas, v. 11, n. 2, p. 191-211, abr./jun. 2007.

CRUZ, V. X. A. *Programa Ciência sem Fronteiras: uma avaliação da política pública de internacionalização do ensino superior sob a perspectiva do paradigma multidimensional*. 2016. 209f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) – Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

DA MATTA, R. *Carnavais, malandros e heróis*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

DA MATTA, R. *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

FRY, P. *Para inglês ver: identidade e política na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 2001. p.18-66.

MARTINEZ, K. L. *Ciência sem Fronteiras na UFSC: universitários atendidos e percepção dos alunos e das alunas em perspectiva sociológica*. 2016. 101f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Ciências Sociais) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MULLER, Christian. Ensino superior no Brasil: a caminho de Ciência sem Fronteiras? *Cadernos Adenauer*, Rio de Janeiro, v. esp. n. 14, p. 43-53, 2013. Disponível em: <<http://www.kas.de/wf/doc/10987-1442-5-30.pdf>> Acesso em: 01 set 2017.

QS WORLD UNIVERSITY RANKINGS (QSWUR). *Top Universities*. Reino Unido, 2018. Disponível em: <<https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2018>>. Acesso em: 18 abr 2018.

RIBEIRO, C. P. S. *Análise do programa Ciência sem Fronteiras (CSF) e de sua efetividade na promoção da visibilidade internacional dos trabalhos científicos dos Programas de pós-graduação do centro de ciências exatas e tecnológicas/UFV*. 2017. 112f. Dissertação (Mestrado

em Administração Pública em Rede Nacional) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2017.

RODRIGUES, J. N.; RANGEL, M. *A teoria das representações sociais: um esboço sobre um caminho teórico-metodológico no campo da pesquisa em educação*. Rio de Janeiro, 2013.

RODRIGUES, N. Complexo de vira-latas. In: RODRIGUES, N. *À sombra das chuteiras imortais*. São Paulo: Cia. das Letras, 1993. p. 51-52.

SÊGA, R. A. *O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici*. Porto Alegre: Anos 90, 2000.

VIANA, G. M. *A reação norte-americana ao programa Ciência sem Fronteiras*. 2016. 30f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação em Relações Internacionais) – Instituto de Relações Internacionais, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

Recebido em 5 de novembro de 2018.

Aprovado em 16 de outubro de 2019.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Intervenção em princípios de contagem com alunos de 1º ano do ensino fundamental*

Évelin Fulginiti de Assis^{I, II}

Luciana Vellinho Corso^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4220>

Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar um estudo experimental de intervenção em princípios de contagem, de modo a investigar sua eficácia. Para isso, inicialmente são apresentados estudos da área que investigaram os fatores preditivos do desempenho matemático, assim como o perfil acadêmico dos alunos que apresentam problemas nesse âmbito e as pesquisas de intervenção. O estudo contou com 136 alunos de 1º ano do ensino fundamental de três escolas públicas de Porto Alegre, divididos em grupo controle (n=76) e grupo experimental (n=60). A intervenção foi feita duas vezes por semana, durante duas semanas, apenas com o grupo experimental. Foi realizada uma análise estatística dos dados mediante o teste Z de comparação, e os resultados evidenciam a eficácia do programa de intervenção em princípios de contagem, uma vez que os alunos do grupo experimental demonstram avanços estatisticamente superiores aos alunos do grupo controle.

Palavras-chave: princípios de contagem; intervenção; estudo de caso; educação matemática.

* O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes), Brasil. Código de Financiamento 001.

^I Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: <evelin_assis@hotmail.com>; < <http://orcid.org/0000-0002-8542-0607> >.

^{II} Mestre pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

^{III} Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: <l.corso@terra.com.br>; < <http://orcid.org/0000-0001-6384-3994> >.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Abstract

Intervention in counting principles with students from the first year of elementary school

This article presents an experimental study of intervention in counting principles, in order to investigate its efficacy. Thus, studies that investigated the predictive factors of mathematics outcomes are presented, as well as the academic profile of students with problems in this area and results of intervention researches. The experimental study counted with 136 students from the first year of elementary school from three public schools located in Porto Alegre, divided into control group (n = 76) and experimental group (n = 60). The intervention occurred two times a week, for two weeks, only with the experimental group. A statistical analysis of the data was carried through the Z test of comparison, and the results demonstrate the efficacy of the intervention program in counting principles, since students in the experimental group show statistically higher advances than those of the students in the control group.

Keywords: case study; counting principles; intervention; mathematics education.

Resumen

Intervención en los principios de conteo con estudiantes de primaria

Este artículo tiene como objetivo presentar un estudio experimental de intervención en principios de conteo, a fin de investigar su efectividad. Para ello, inicialmente se presentan estudios en el área que investigaron los factores predictivos del rendimiento matemático, así como el perfil académico de los estudiantes que tienen problemas en este ámbito y las investigaciones de intervención. El estudio contó con 136 estudiantes del primer año de la educación primaria de tres escuelas públicas de Porto Alegre, divididos en grupo control (n = 76) y grupo experimental (n = 60). La intervención se realizó dos veces por semana, durante dos semanas, solo con el grupo experimental. Se realizó un análisis estadístico de los datos utilizando la prueba Z de comparación, y los resultados evidencian la efectividad del programa de intervención en los principios de conteo, ya que los estudiantes del grupo experimental muestran avances estadísticamente superiores que los del grupo de control.

Palabras clave: principios de conteo; intervención; estudio de caso; educación matemática.

Introdução

O campo de pesquisa dedicado ao estudo da matemática e dos aspectos envolvidos em sua aprendizagem é amplo e repleto de investigações com diferentes enfoques. Para melhor compreender como os pesquisadores abordam a matemática e os fatores envolvidos no seu aprendizado e, conseqüentemente, as dificuldades de aprendizagem, serão discutidos elementos essenciais para a aquisição da matemática, como o senso numérico e um de seus aspectos: os princípios de contagem. Além disso, serão apresentados estudos preditivos do desempenho matemático, pesquisas que investigam as características das crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem nessa área, assim como estudos de intervenção.

Senso numérico e princípios de contagem

O senso numérico é um constructo geral, o qual engloba um conjunto amplo de conceitos que o aluno aprende gradualmente, partindo de suas interações com o meio social; é uma forma de interagir com os números, seus usos e suas interpretações, de modo a possibilitar que os sujeitos lidem com situações diárias que envolvam quantificações e que desenvolvam estratégias eficientes para lidar com problemas numéricos (Corso; Dorneles, 2010). Sua origem é tanto inata quanto construída, uma vez que, conforme afirma Spinillo (2014), há comprovação da existência de um aparato biológico que permite prestar atenção às numerosidades (Antell; Keating, 1983; Dehaene, 1997; Starkey; Cooper, 1980; Strauss; Curtis, 1981), mas, ainda assim, é necessário ter experiências sociais para construir aprendizagens matemáticas.

Esse constructo é composto de diversos aspectos e habilidades, constituindo-se como uma forma de pensar que deve permear todas as situações de ensino, em todos os campos da matemática, desde a educação infantil até o final da escolarização (Spinillo, 2014). Sua aprendizagem começa com experiências informais do cotidiano, como utilizar o controle remoto da televisão, formar conjuntos de brinquedos e até mesmo contar.

A contagem, por sua vez, possui papel muito importante na aprendizagem matemática, conforme discute Dorneles (2004) ao referir que é uma ferramenta cognitiva relevante para o desenvolvimento de habilidades matemáticas e para a compreensão de conteúdos posteriores. Na área de estudos do ato de contar, Gelman e Gallistel (1978) foram alguns dos primeiros pesquisadores a se dedicarem à análise da contagem das crianças. Os autores evidenciaram a existência de cinco princípios de contagem que regem o processo:

- 1) correspondência termo a termo: cada item contado em uma matriz é marcado uma vez, distintamente;
- 2) ordem constante: os nomes usados para contar os itens em uma matriz serão sempre ditos da mesma forma em uma ordem repetível;
- 3) cardinalidade: o último nome dito ao final da contagem de itens em uma matriz corresponde ao total de itens;
- 4) abstração: qualquer conjunto pode ser contado;
- 5) irrelevância da ordem: o mesmo número cardinal será encontrado, independentemente da ordem em que os itens na matriz forem contados, desde que os princípios anteriores sejam respeitados.

Em relação à contagem, é possível, ainda, analisar as estratégias e os procedimentos utilizados pelas crianças. Entre as estratégias, Geary (2004) identifica a contagem verbal, a contagem nos dedos, a decomposição e a recuperação imediata. No que se refere aos procedimentos, o autor identifica o “contar todos” e o “contar a partir de”, considerando que o primeiro envolve contar as duas parcelas e depois realizar o cálculo, por exemplo, $3+8 = 1, 2, 3 + 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 = 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11$, enquanto o segundo consiste em iniciar a contagem pela parcela maior e seguir contando a outra parcela: $8+3 = 8 + 6, 7, 8 = 11$ (Geary, 2004).

Os estudos preditivos apresentados no Quadro 1 foram realizados visando identificar quais são os fatores preditores do desempenho matemático posterior. Diferentes estudos identificam a presença do senso numérico e dos princípios de contagem como fatores com forte valor preditivo do desempenho matemático.

Considerando o senso numérico e os princípios de contagem como importantes preditores do desempenho matemático, de acordo com os resultados apresentados anteriormente, outros estudos foram desenvolvidos visando investigar as características dos alunos com e sem dificuldades de aprendizagem em matemática. Os achados foram organizados no Quadro 2.

Entre os resultados expostos, pode-se identificar que alunos com dificuldades de aprendizagem em matemática utilizam estratégias de contagem imaturas por mais tempo (contar nos dedos, por exemplo) e têm problemas para recuperar fatos básicos da memória. Como mencionado anteriormente, a contagem é um fator imprescindível para a aprendizagem matemática, e a falta de domínio nesse âmbito pode resultar em sérios problemas. Além disso, o senso numérico pouco desenvolvido também foi apontado como característica definidora das DM e, conseqüentemente, acabou sendo alvo do desenvolvimento de intervenções para auxiliar as crianças a consolidá-lo. Algumas pesquisas desse tipo são descritas no Quadro 3.

Quadro 1 – Estudos preditivos

Autores	Objetivo	Amostra	Momento da avaliação	Resultados
Passolunghi, Vercelloni, Schadee (2007)	Identificar precursores da aprendizagem matemática no início da escolarização.	170 crianças do 1º ano do EF (Itália).	Início e final do 1º ano do EF.	Testes de contagem, envolvendo a avaliação dos princípios de contagem, são um dos precursores mais fortes das habilidades matemáticas.
Stock, Desoete, Roeyers (2009)	Examinar o domínio dos princípios de contagem e sua relação com habilidades aritméticas.	423 crianças da EI (Bélgica).	Último ano da EI e 1º ano do EF.	As crianças com bom desempenho em contagem ao final da EI apresentaram bom desempenho nas habilidades aritméticas no 1º ano, indicando o valor preditivo dos princípios de contagem.
Jordan, Glutting, Ramineni (2010)	Avaliar as competências numéricas-chave que podem atuar como base da aprendizagem matemática na escola.	279 crianças de 1º ano e 175 crianças de 3º ano (Estados Unidos).	1º ano e 3º ano do EF.	O senso numérico foi um fator fortemente preditivo de resultados matemáticos posteriores.
Martin <i>et al.</i> (2014)	Investigar o papel de habilidades numéricas como precursoras de três tipos de habilidades: fluência, cálculo e resolução de problemas.	198 crianças de EI (Estados Unidos).	EI e 1º ano do EF.	Medidas de domínio específico, como contagem e número simbólico, foram fortemente preditivas de cada resultado.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Legendas: EI: educação infantil.

EF: ensino fundamental.

Quadro 2 – Estudos sobre as características de alunos com e sem dificuldade de aprendizagem

Autores	Objetivo	Amostra	Resultados
Bull e Johnston (1997)	Examinar a contribuição de fatores de domínio geral para as dificuldades aritméticas das crianças.	68 crianças (± 7 anos de idade) divididas em dois grupos: um com baixas habilidades em matemática e outro com altas habilidades em matemática (Reino Unido).	O grupo de baixas habilidades cometeu mais erros utilizando estratégias computacionais, como contagem verbal e nos dedos, sendo mais lento que seus pares. O grupo de altas habilidades usou mais a estratégia de recuperação imediata de fatos aritméticos.
Dorneles (2006)	Verificar se as estratégias de contagem utilizadas em operações do campo aditivo são as mesmas entre crianças com e sem dificuldades de aprendizagem em matemática.	72 crianças do 1º ano do EF divididas em dois grupos: um com e outro sem DM (Brasil).	Crianças com dificuldades utilizaram mais frequentemente o procedimento de contar todos (verbalmente ou nos dedos), enquanto seus pares sem DM usaram predominantemente a recuperação imediata. Além disso, a substituição de procedimentos como "contar todos" por "contar na sequência" e "contar a partir do maior" leva mais tempo para ser realizada pelos alunos com DM.
Vucovik (2012)	Investigar a trajetória de desenvolvimento de crianças em uma variedade de habilidades cognitivas.	203 crianças da EI ao 3º ano do EF (Canadá).	Crianças com DM aparentemente são mais lentas que seus pares para desenvolver o automatismo da nomeação rápida por conta de atrasos na velocidade de processamento. Além disso, a partir de outros achados, o autor também indica que um senso numérico pouco desenvolvido é uma característica definidora das DM.
Cirino <i>et al.</i> (2013)	Avaliar o perfil cognitivo e acadêmico de crianças com diferentes padrões de desempenho de aprendizagem.	660 crianças com idade média de 7 anos (Estados Unidos).	Alunos com DM foram pior que alunos com dificuldades de aprendizagem em leitura. Apresentaram desempenho baixo em estimativa e dificuldades específicas na recuperação de fatos básicos da memória.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Legendas: EI: educação infantil.

EF: ensino fundamental.

DM: Dificuldades em matemática.

Quadro 3 – Estudos de intervenção

Autores	Público	Frequência e componentes	Resultados
Fuchs <i>et al.</i> (2010)	3º ano, 13 escolas em Nashville e 18 em Houston – 150 alunos (Estados Unidos).	3 vezes por semana, 20 a 30 min., durante 16 semanas; habilidades fundamentais para resolução de problemas orais; contagem estratégica (grupo com prática e grupo sem prática); “aquecimento” com cartões de fatos básicos; “aquecimento” com problemas orais; instrução conceitual e estratégica sobre resolução de problemas; classificação de problemas orais; revisão com lápis e papel.	Os alunos do grupo que recebeu prática foram melhores que os do grupo sem prática, mas, ainda assim, este foi melhor que o controle, demonstrando efeitos positivos da intervenção.
Bryant <i>et al.</i> (2011)	± 6 anos (1º ano), 204 alunos, 10 escolas no Texas (Estados Unidos).	4 vezes por semana, 25 min., durante 19 semanas; contagem; reconhecimento de número; comparação e agrupamento de números; relações de mais ou menos; relações de 1 e 2 maior/menor; relações de parte-todo; sequenciamento numérico; fazer e contar dezenas e unidades; valor posicional (base 10 e linguagem padrão); ler e escrever numerais para representar modelos de base 10; estratégias de contagem e decomposição; propriedades da adição.	Os resultados mostram que os alunos do grupo experimental tiveram desempenho estatisticamente melhor que os do grupo controle.
Sperafico (2014)	8 a 10 anos, 1 escola de Canoas, 5 alunos (Brasil).	4 sessões, 1h a 1h30; procedimentos e estratégias de contagem; resolução de problemas aritméticos simples.	Os alunos apresentaram evolução na utilização de procedimentos e/ou estratégias de contagem. Também tiveram melhoria no desempenho em medida avaliativa, demonstrando que a intervenção contribuiu para o avanço em outros aspectos do senso numérico.
Aragon-Mendizábal <i>et al.</i> (2017)	± 5 anos, 156 alunos (Espanha).	3 vezes por semana, 30 a 35 min. (total 35 sessões); classificação; resolução de problemas de adição e subtração; comparação; distribuição; discriminação; seriação.	Os grupos experimentais foram melhores que os de controle, sugerindo que a intervenção teve efeito positivo.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Essas pesquisas de intervenção foram realizadas com foco no senso numérico, como se pode observar na descrição dos componentes enfatizados em cada estudo. De fato, os pesquisadores reconhecem a importância do constructo para a aprendizagem matemática e, nesse sentido, buscam auxiliar as crianças a consolidá-lo, mas há escassez de pesquisas de intervenção especificamente em princípios de contagem, alertando para a necessidade do desenvolvimento de estudos nesse âmbito. A relevância da realização de um trabalho desse tipo é justificada, uma vez que a contagem é imprescindível para construir conhecimentos matemáticos posteriores (Dorneles, 2004), sendo evidenciada como um aspecto problemático no grupo de alunos que apresenta DM (Bull; Johnston, 1997; Cirino *et al.*, 2013; Dorneles, 2006).

No intuito de contribuir com essa discussão, desenvolveu-se um estudo experimental de intervenção em princípios de contagem com alunos de 1º ano do ensino fundamental. Realizar uma intervenção nessa área logo no início da escolarização formal é uma forma de prevenir e/ou minimizar possíveis dificuldades de aprendizagem em matemática, uma vez que a consolidação de tais princípios, conforme mencionado anteriormente, é fundamental para o desenvolvimento de conhecimentos matemáticos posteriores. Os objetivos destacados são: a) verificar a ocorrência de avanços nos princípios de contagem, em crianças do 1º ano, do pré-teste, para o pós-teste; b) avaliar a efetividade de uma intervenção de curta duração, específica sobre os princípios de contagem, comparando o desempenho entre grupo controle e grupo experimental. Tem-se como hipótese que todas as crianças apresentem avanços do pré-teste para o pós-teste, uma vez que estarão frequentando as aulas regulares e, conseqüentemente, aprendendo conteúdos relacionados à matemática. No entanto, espera-se que os avanços das crianças do grupo experimental sejam maiores que os avanços daquelas do grupo controle, de modo a evidenciar a melhora no desempenho por conta do programa de intervenção, o que possibilitará verificar a efetividade deste.

Método

Amostra

Inicialmente, 150 crianças foram autorizadas por seus responsáveis, mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a participar da pesquisa. Dessa amostra, uma menina trocou de escola; 2 meninos não concordaram em realizar as avaliações; 7 crianças estavam ausentes nos dias em que o pré-teste foi realizado; 4 alunos não conseguiram responder às tarefas avaliativas por conta de algum tipo de deficiência. Considerando a exclusão desses 14 sujeitos, a amostra total do estudo experimental contou com 136 crianças: 6 alunos não tiveram a idade identificada por insuficiência de informações reportadas pelos pais, enquanto a maioria da amostra possuía idades entre 6 e 7 anos (média: 6,65 anos), cursando

o 1º ano do ensino fundamental. Do total, 63 (46,32%) eram meninas e 73 meninos (53,67%). As crianças são alunos de três escolas públicas de Porto Alegre, sendo uma estadual e duas municipais, as quais aceitaram participar da pesquisa por meio do Termo de Autorização para Escolas. Foram, no total, 10 turmas, e as professoras responsáveis concordaram em tomar parte também do estudo, assinando o Termo de Participação. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul .

Tabela 1 – Dados dos alunos

	Amostra	Controle	Experimental
Total	136 100%	76 55,88%	60 44,11%
Meninos	73 100%	43 56,57%	30 50%
Meninas	63 100%	33 43,42%	30 50%
Idades <i>missing</i>	6	4	2
Média de idade	6,65	6,41	6,56

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Procedimentos

O estudo ocorreu entre os meses de setembro e dezembro de 2017, em três etapas. Na primeira, pré-teste, os alunos foram avaliados na tarefa de construção dos princípios de contagem (Dorneles, 2004; 2006). Na segunda, foram divididos em grupo controle e grupo experimental, em que este recebeu a intervenção e aquele apenas o ensino regular ministrado pelas professoras na sala de aula. Na terceira etapa, pós-teste, toda a amostra foi reavaliada na mesma tarefa aplicada no pré-teste.

Instrumentos

Avaliação dos Princípios de Contagem

O instrumento utilizado para avaliar a construção dos princípios de contagem pelas crianças foi o mesmo utilizado por Dorneles (2004; 2006). Para cada princípio, os sujeitos são classificados em três grupos: princípio construído (S – sim); demonstram dúvidas e respostas pouco consistentes (EC – em construção); não mostram nenhuma compreensão do princípio (N – não).

- 1) Ordem constante/ordem estável – Pergunta-se à criança: “Até quanto sabes contar?”, e pede-se que ela conte.

- 2) Correspondência um a um/correspondência termo a termo – Mostra-se à criança dez fichas enfileiradas, perguntando: “Quantas fichas têm?”. Depois, dez fichas não mais enfileiradas, pergunta-se: “Quantas fichas têm?” Então, repete-se esse procedimento com 15, 25, 35 e 45 fichas (neste estudo, esta questão foi realizada com 10 e 15 fichas).
- 3) Cardinalidade – Ao final da contagem de um grupo de 15 elementos, pergunta-se: “Quantos têm ao todo? Podes me dar 10 fichas?”
- 4) Abstração – Pergunta-se à criança: “Se tu estivesses contando 15 balas, tu contarias da mesma forma que tu contaste as fichas?”
- 5) Irrelevância da ordem – Pede-se que a criança conte o mesmo número de 15 fichas, apresentadas linearmente, em outra ordem, isto é, começando por outra ficha. Depois, solicita-se que ela diga quantas fichas ficariam ao desmanchar a linearidade do conjunto. Em seguida, pede-se que ela conte, primeiro, 8 fichas do mesmo conjunto, separando-as, e depois 7 fichas, perguntando quantas ficam ao todo.

Durante a realização da avaliação, foram estabelecidos alguns critérios para classificar a resposta das crianças, uma vez que algumas perguntas têm mais de uma solicitação. Sendo assim, nesses casos, com as questões 2, 3 e 5, foi estabelecido que a resposta seria classificada como “sim”, se o aluno respondesse corretamente a todos os questionamentos de cada questão; “em construção”, se não cumprisse com alguma das solicitações; “não”, se não atendesse corretamente a nenhuma parte da pergunta.

Intervenção

As sessões de intervenção foram realizadas duas vezes por semana, durante duas semanas, com duração de 20 a 35 minutos, incluindo o tempo de deslocamento das crianças. Os encontros ocorreram com pequenos grupos (no máximo cinco crianças), em laboratórios de aprendizagem e/ou salas de aula desocupadas, disponibilizadas pelas escolas. O programa de intervenção foi aplicado pela pesquisadora em todas as sessões.

No que se refere ao programa, no mês anterior (agosto) ao início da coleta de dados para o estudo experimental, foi realizado um estudo piloto para avaliar sua aplicabilidade. A versão utilizada neste trabalho, portanto, foi organizada com base em resultados anteriores, que visaram contribuir para a melhoria da dinâmica, e em atividades pensadas para cada sessão. A seguir, a organização do programa de intervenção e sua descrição.

Quadro 4 – Intervenção

(continua)

Nome da sessão	Questões e princípios norteadores	Procedimentos
<p>Para que servem os números?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Onde encontramos os números? - Para que servem? - Como podemos contá-los? - Existe um jeito certo de contar? Qual? - Como fazer para saber quantos têm? - Ordem estável; - Correspondência termo a termo; - Cardinalidade. 	<p>Primeiro momento: fazer as perguntas norteadoras para as crianças. Pedir que apontem números presentes na sala da intervenção. Realizar a contagem de objetos da sala sem seguir a ordem estável e, depois, seguindo a ordem estável, mas contando o mesmo item mais de uma vez. Perguntar aos alunos se a contagem foi feita corretamente. Discutir com as crianças as respostas para as perguntas norteadoras.</p> <p>Segundo momento: distribuir as reportagens para as crianças e questionar o que elas têm em comum. Pedir que digam quais números aparecem em seus papéis e, depois, propor que os ordenem. Em seguida, perguntar às crianças quantos números foram contados e de que modo elas contaram. Explorar a ideia de que sempre se conta do mesmo jeito, na mesma ordem, e que o último número contado corresponde ao total de números no conjunto.</p> <p>Terceiro momento: partindo da ideia de ordem constante e de cardinalidade, propor que se jogue "qual está faltando?". Organizar uma sequência de números na mesa e pedir que as crianças a observem por alguns minutos. Enquanto organiza a sequência, errar de propósito o ordenamento dos números. Pedir que as crianças ajudem a organizá-los, apontando possíveis erros. Depois, solicitar que elas fechem os olhos e retirem alguns números da fila, pedindo que, ao abrirem os olhos, indiquem quais números estão faltando. Ao término de algumas rodadas (cada aluno terá sua vez), fazer uma discussão, perguntando: como elas sabiam quais números estavam faltando? Quantos números havia ao todo? Como sabiam disso? Retomar as perguntas norteadoras.</p>
<p>Como contar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Como podemos contar sem nos perder? - Como saber que já contei um número? - Como contar um conjunto que não está organizado? - Ordem estável; - Correspondência termo a termo; - Irrelevância da ordem; - Cardinalidade. 	<p>Retomar a sessão anterior, discutindo as ideias já trabalhadas e as perguntas norteadoras discutidas (contamos sempre do mesmo jeito e o último número contado corresponde ao total de objetos no conjunto). A pesquisadora deve dizer que, às vezes, se perde na contagem, contando mais de uma vez o mesmo objeto ou se esquecendo de contar outro objeto: quando o conjunto não está em fila, fica difícil contar. Perguntar às crianças se há outros jeitos de contar que ajudem a gente a não se perder. Para isso, serão utilizadas figuras contendo bolinhas e algumas fichas. Inicialmente, perguntar o que as figuras têm em comum (bolinhas). Depois, perguntar como descobrir quantas bolinhas há em cada uma (contagem). Fazer o exemplo coletivamente: contar as bolinhas sem usar as fichas, contando mais de uma vez. Indagar se o aluno contou corretamente. Após indicações de que ele não contou do jeito certo, perguntar como usar as fichas para ajudar na contagem. Contar novamente utilizando as fichas para marcar as bolinhas já contadas. Depois, perguntar se é necessário começar sempre pela mesma bolinha. Contar começando por outra, discutindo o valor encontrado. Repetir esse movimento, começando por outra bolinha. Conversar que sempre encontramos o mesmo número, independentemente da bolinha que iniciará a contagem (cardinalidade). Distribuir três figuras para cada um e solicitar que pratiquem sozinhos, um de cada vez. Ao final da atividade, as ideias trabalhadas serão retomadas e discutidas, dando-se ênfase à questão da ordem constante, da cardinalidade, da correspondência termo a termo e da irrelevância da ordem.</p>

Quadro 4 – Intervenção

(conclusão)

Nome da sessão	Questões e princípios norteadores	Procedimentos
<p>Contando</p>	<ul style="list-style-type: none"> – O que podemos contar? – Por onde começo a contar? – Ordem estável; – Correspondência termo a termo; – Cardinalidade; – Irrelevância da ordem; – Abstração. 	<p>Primeira parte: retomar a sessão anterior, pedindo que as crianças lembrem o que foi feito e aprendido. Depois de uma breve discussão sobre o que os alunos trouxeram, propor que se jogue dois jogos de tabuleiro, um de cada vez. O primeiro jogo será "tabuleiro das cores". Explicar como funciona e acompanhar as crianças nas rodadas, orientando-as. Uma criança de cada vez joga o dado e deve andar até a cor indicada, contando as casas. Em seguida, deve anotar em um pequeno pedaço de papel quantas casas andou. Após, é a vez de outro aluno e assim por diante até alcançarem o final do tabuleiro. Depois desse jogo, perguntar às crianças como fizeram para chegar à cor indicada no dado e se sabiam quantas casas tinham andado ao todo. A ideia é que percebam a contagem como uma ferramenta útil no jogo e que indiquem as anotações do papel como uma forma de registro do total de casas andadas. Essas discussões serão permeadas por intervenções da pesquisadora, esclarecendo que a ordem constante da contagem foi seguida, que cada casa foi contada uma, e apenas uma vez, e que, se podemos contar cores, podemos contar qualquer coisa. Segunda parte: depois do jogo do tabuleiro das cores, jogar "jogo das mãos". Explicar e jogar com as crianças. Um aluno joga o dado e deve separar o número tirado em fichas, entregá-las para o colega do lado e pedir que ele as coloque sobre os dedos, indicando por qual dedo deve começar. Isso será feito por todos os alunos, com a pesquisadora acompanhando. Ao final, serão abordadas outras questões: como contamos desta vez? Será que precisaríamos ter começado pelo dedão ou pelo mindinho, ou será que, marcando os dedos contados, não há problema começar por outra ordem? Será que isso vale para outras coisas que contamos também? Se precisarmos contar alguns objetos que estão bagunçados, como poderemos fazer? Ou, se alguém pede que comecemos a contar por determinado lugar, como podemos fazer? O foco é discutir o princípio da irrelevância da ordem, retomando o que foi visto nas outras sessões.</p>
<p>Pensando na contagem</p>	<ul style="list-style-type: none"> – Como posso contar na minha cabeça? – Como organizar os números na hora de contá-los? – Como descobrir um número sem saber seu nome? – Ordem estável; – Correspondência termo a termo; – Cardinalidade; – Irrelevância da ordem; – Abstração. 	<p>Retomar as sessões anteriores, conversar sobre o que foi visto, feito, aprendido. Discutir perguntas norteadoras, retomando como é o jeito certo de contar. Propor um desafio para ver quem aprendeu bastante os números: jogo do bingo. Cada aluno receberá uma cartela e fichas para marcá-las. Sortear um cartão com frases do tipo "sou o número que vem antes do 5 e depois do 3", pedindo que os alunos descubram qual é. Jogar até alguém fazer bingo, podendo repetir as rodadas. Pouco antes do final do jogo, retomar as ideias iniciais e fazer o encerramento das sessões de intervenção, mediante a revisão do que foi feito em cada encontro e de questões sobre três aspectos: cada aluno deverá responder sobre uma coisa que aprendeu, uma coisa que achou difícil e uma coisa que achou fácil.</p>

Fonte: Elaborado pelas autoras.

É importante ressaltar que as 60 crianças do grupo experimental receberam todas as sessões de intervenção. Mesmo quando o aluno, por algum motivo, perdia a sessão, a pesquisadora a realizava em outro momento, objetivando completar os quatro encontros previstos.

Análise de dados

A análise dos dados foi realizada por meio do teste Z de comparação de proporções entre os grupos. Isto é, para cada princípio de contagem, foi comparado se a proporção de progressos do grupo experimental foi maior que a proporção de progressos do grupo controle.

Resultados

Na Tabela 2, estão reportados os resultados da intervenção. A denominação "atividade A" corresponde ao princípio da correspondência termo a termo; "atividade B" à cardinalidade; "atividade C" à abstração; e "atividade D" ao princípio da irrelevância da ordem. A ordem constante não foi considerada na tabela porque todas as crianças sabiam contar corretamente até determinado número.

Tabela 2 – Progresso na construção dos princípios de contagem

Atividade	Grupo	N	Progresso	(%)	p-valor
A	Controle	82	29	35,37	0,0016
	Experimental	66	39	59,09	
B	Controle	77	9	11,69	0,0138
	Experimental	65	17	26,15	
C	Controle	82	14	17,07	0,1093
	Experimental	67	17	25,37	
D	Controle	88	38	43,18	0,0001
	Experimental	74	53	71,62	

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Legendas: atividade A – correspondência termo a termo; atividade B – cardinalidade; atividade C – abstração; atividade D – irrelevância da ordem; N – número de avanços; % – porcentagem de avanços; p- valor < 0,05.

A Tabela 2 mostra o progresso de construção dos princípios (N, EC e S), de modo comparativo entre os grupos controle e experimental, com os p-valores relativos ao Teste Z de comparação de proporções entre os grupos. Isto é, para cada atividade, foi comparado se a proporção de progressos do grupo experimental foi maior que a proporção de progressos do grupo controle. Cada teste teve hipóteses teóricas e hipóteses estatísticas.

Analisando os resultados expostos na Tabela 2, é possível observar que, na atividade A (correspondência termo a termo), a taxa de avanço na

construção dos princípios pelos alunos do grupo experimental foi de 59,09%, sendo estatisticamente superior (p -valor $< 0,05$) à do grupo controle (35,37%). Na atividade B (cardinalidade), novamente o grupo experimental demonstrou taxa de avanço (26,15%) maior que a do grupo controle (11,69%), obtendo significância estatística (p -valor $< 0,05$). Na atividade C (abstração), os alunos do grupo experimental também obtiveram taxa de avanço superior (25,37%) à dos alunos do grupo controle (17,07%), mas não evidenciaram superioridade estatística (p -valor $> 0,05$). Na atividade D (irrelevância da ordem), o grupo experimental novamente evidenciou taxa de avanço maior (71,62%) em relação ao grupo controle (43,18%), obtendo significância estatística (p -valor $< 0,05$).

Discussão

Inicialmente, o estudo objetivou promover avanços no desempenho matemático em princípios de contagem das crianças de 1º ano, do pré para o pós-teste. A análise dos dados demonstrou que, de fato, os alunos da amostra tiveram avanços do pré para o pós-teste: tanto os sujeitos do grupo experimental quanto os do grupo controle apresentaram taxas de avanço consideráveis, conforme exposto na Tabela 2. Tal melhora, no entanto, poderia ser atribuída não apenas à intervenção, como também às aulas regulares que as crianças seguiram frequentando.

Em razão disso, o segundo objetivo estabelecido neste estudo, a avaliação da efetividade de uma intervenção de curta duração, e específica sobre princípios de contagem, partiu da hipótese de que os avanços dos estudantes do grupo experimental foram maiores que os avanços apresentados pelos sujeitos do grupo controle, evidenciando que a melhora no desempenho se deu devido ao programa de intervenção em questão. Novamente, a expectativa se confirmou: os resultados demonstraram que, além das taxas de avanços do grupo experimental terem sido superiores às taxas de avanço do grupo controle, em três princípios de contagem (correspondência termo a termo, cardinalidade e irrelevância da ordem), essa melhora obteve superioridade estatística. Isso aponta para a efetividade do programa de intervenção, de curta duração (duas vezes por semana, em duas semanas) e com foco nos princípios mencionados.

Esses resultados vão ao encontro de outros estudos de intervenção que também realizaram uma comparação entre grupos controle e experimental. Fuchs *et al.* (2010), ao apresentarem os achados do estudo interventivo sobre prática em contagem, evidenciaram que os três grupos de crianças participantes (experimental com prática, experimental sem prática e controle) obtiveram melhoras no desempenho, com os sujeitos que receberam algum tipo de intervenção, demonstrando avanços maiores que os indivíduos do grupo controle.

Da mesma forma, Dyson, Jordan e Glutting (2011) mostram que os alunos de baixa renda participantes da condição de intervenção em senso numérico apresentaram crescimento maior que os sujeitos do grupo

controle no pós-teste. As autoras Praet e Desoete (2014) também mostram achados semelhantes: os dois grupos experimentais de seu estudo (um com foco em comparação numérica e outro em contagem) demonstraram melhor desempenho que o grupo controle depois de receberem intervenção. Mononen e Aunio (2016), em pesquisa de intervenção sobre habilidades de contagem para crianças com baixo desempenho, destacaram que os estudantes do grupo experimental melhoraram significativamente suas habilidades em comparação com os indivíduos do grupo controle, depois do término da intervenção. Esses e outros autores evidenciam que intervenções específicas, para crianças pequenas, envolvendo um ou mais aspectos do senso numérico, são efetivas e promovem avanços no desempenho matemático (Aragon-Mendizábal *et al.*, 2017; Bryant *et al.*, 2011; Dowker; Sigley, 2010; Dyson, Jordan, Glutting, 2011; Fuchs *et al.*, 2010; Mononen; Aunio, 2016; Praet; Desoete, 2013; Sperafico, 2014).

Limitações

O estudo apresenta como limitação a não inclusão de avaliação do QI dos indivíduos participantes da pesquisa. Sem dúvida, poder utilizar esse dado na seleção da amostra e na análise dos resultados seria de grande importância, uma vez que informaria acerca do potencial intelectual das crianças, auxiliando na compreensão do desempenho de cada uma. Do mesmo modo, outros instrumentos de avaliação poderiam ter sido utilizados no estudo, como investigação do senso numérico, da atenção, da memória de trabalho e outros aspectos de domínio geral e de domínio específico. Dessa forma, teria sido possível analisar a relação dos princípios de contagem com tais instrumentos, bem como desenvolver outros tipos de análise nos resultados.

Por fim, é válido chamar a atenção para o fato de que os indivíduos participantes da amostra obtiveram os resultados aqui expostos por conta dos contextos e das escolhas empregados na pesquisa, sendo necessário interpretar os dados e resultados apresentados com precaução, considerando os aspectos deste estudo específico. Ainda assim, nesse sentido, é importante ressaltar que os achados do trabalho podem e devem atuar como bons indicativos para a prática pedagógica, uma vez que o desenvolvimento e a aplicação da intervenção em alunos do 1º ano se mostraram recursos efetivos para a aprendizagem deles. Tanto pesquisadores quanto professores podem se basear nos resultados aqui apresentados para pensar e problematizar futuros estudos e ações pedagógicas, buscando favorecer o aprendizado dos estudantes.

Direções futuras

Os resultados deste estudo apontam para a necessidade da continuação do trabalho com princípios de contagem, demonstrando a importância da

valorização de seu desenvolvimento pelas crianças pequenas, no início da escolarização formal. Atingir esse objetivo requer problematizar algumas questões, principalmente as que se referem à relação entre o que é produzido pelos pesquisadores da área da matemática e o que é praticado pelos professores da educação básica.

Os estudiosos dessa área produzem conhecimento relevante para a compreensão desse grupo de alunos, conforme evidenciado ao longo do artigo, por meio da discussão de estudos preditivos, de perfil e interventivos. Cada uma das pesquisas contribui para o entendimento das características dos alunos que têm dificuldades, no que estas consistem, quais são os fatores imprescindíveis para alcançar um bom desempenho em matemática, como ajudar aqueles que estão começando a apresentar problemas e muitos outros aspectos. Os resultados podem contribuir muito para a prática pedagógica, mas estabelecer relação entre o universo acadêmico e o universo escolar é uma tarefa complexa.

Nesse sentido, a formação dos professores pode ser aprimorada, envolvendo elementos relevantes à aprendizagem matemática, abordando com mais frequência os estudos desenvolvidos no campo e partindo das evidências encontradas para pensar em ações pedagógicas. Da mesma forma, os pesquisadores também podem buscar maior envolvimento dos docentes nos estudos: ouvi-los mais, procurando entender suas percepções acerca dos estudantes; investigar a relação deles com a matemática, visando compreender como foi a formação recebida e de que maneira planejam as aulas; preocupar-se não apenas com as necessidades de aprendizagem dos alunos, por exemplo, mas também com as necessidades dos professores ao ensinar em uma turma heterogênea, precisando seguir o currículo estabelecido na escola, dividindo o tempo com aulas especializadas e várias outras questões enfrentadas na rotina escolar.

Considerando esses aspectos, pode-se afirmar que o estudo aqui apresentado foi ao encontro de determinadas necessidades docentes. A intervenção desenvolvida se baseou em princípios norteadores que necessitam ser incorporados às aulas regulares e, além disso, foi realizada em curto espaço de tempo, o qual também necessita ser incluído no planejamento matemático dos professores. Os materiais utilizados foram produzidos pela pesquisadora e entregues às dez professoras participantes do estudo, possibilitando seu uso posterior e sem custo em outras aulas. Os resultados, por sua vez, demonstraram que mesmo o investimento de curta duração em princípios de contagem provocou melhoras no desempenho das crianças, evidenciando que é possível promover aprendizagens significativas por meio de intervenções concisas e de qualidade, dedicadas a determinado conteúdo, no planejamento pedagógico.

Referências

- ANTELL, S. E.; KEATING, D. P. Perception of numerical invariance in neonates. *Child Development*, Baltimore, ME, v. 54, n.3, p. 695-701, 1983.
- ARAGÓN-MENDIZÁBAL, E. et al. Improving number sense in kindergarten children with low achievement in mathematics. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, Espanha, v. 33, n. 2, p. 311-318, 2017.
- BRYANT, D. P. et al. Early numeracy intervention program for first-grade students with mathematics difficulties. *Exceptional Children*, Arlington, VA, v. 78, n. 1, p. 7-23, 2011.
- BULL, R.; JOHNSTON, R. S. Children's Arithmetical Difficulties: Contributions from Processing Speed, Item Identification and Short-Term Memory. *Journal of Experimental Child Psychology*, San Diego, CA, v. 65, p. 1-24, 1997.
- CIRINO, P. T. et al. Cognitive and mathematical profiles for different forms of learning difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, Austin, TX, v. 48, n. 2, p. 156-175, 2013.
- CORSO, L. V.; DORNELES, B. V. Senso numérico e dificuldades de aprendizagem na matemática. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 27, n. 83, p. 298-309, maio/ago. 2010.
- DEHAENE, S. Babies who count. In: DEHAENE, S. *The number sense: how the mind creates mathematics*. New York: Oxford University Press, 1997.
- DORNELES, B. V. Princípios de contagem: uma construção progressiva. In: SEMINÁRIO PESQUISA EM EDUCAÇÃO: Região Sul, 5., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2004. p. 1-12. CD-ROM.
- DORNELES, B. V. Obstáculos cognitivos na aprendizagem matemática inicial: a contagem, as operações iniciais e os diferentes sentidos de número. In: MALUF, M. I. (Coord.). *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. São Paulo: Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2006.
- DOWKER, A.; SIGLEY, G. Target interventions for children with arithmetical difficulties. *Understanding Number Development and Difficulties*, v. 2, n. 7, p. 65-81, 2010.
- DYSON, N. I.; JORDAN, N. C.; GLUTTING, J. A number sense intervention for low-income kindergartners at risk for mathematics difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, Newark, DE, v. 46, n. 2, p. 166-181, 2011.

FUCHS, L. S. et al. The effects of strategic counting instruction, with and without deliberate practice, on number combination skill among students with mathematics difficulties. *Learning Individual Differences*, Spain, v. 20, n. 2, p. 89-100, 2010.

GEARY, D. C. Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, Chicago, v. 37, n. 1, p. 4-15, 2004.

GELMAN, R.; GALLISTEL, C. R. *The child's understanding of number*. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

JORDAN, N. C.; GLUTTING, J.; RAMINENI, C. The importance of number sense to mathematics achievement in first and third grades. *Learning and Individual Differences*, Delaware, v. 20, n. 2, p. 82-88, 2010.

MARTIN, R. B. et al. Number and counting skills in kindergarten as predictors of grade 1 mathematical skills. *Learning and individual differences*, Spain, v. 34, n. 1, p. 12-23, 2014.

MONONEN, R.; AUNIO, P. Counting skills intervention for low-performing first graders. *South African Journal of Childhood Education*, Johannesburg, v. 6, n. 1, p. 1-9, 2016.

PASSOLUNGI, M. C.; VERCELLONI, B.; SCHADEE, H. The precursors of mathematics learning: working memory, phonological ability and numerical competence. *Cognitive Development*, v. 22, p. 165-184, 2007.

PRAET, M.; DESOETE, A. Enhancing young children's arithmetic skills through non-intensive, computerised kindergarten interventions: A randomized controlled study. *Teaching and Teacher Education*, Spain, v. 39, n. 1, p. 56-65, 2014.

SPERAFICO, Y. L. S. Intervenção no uso de procedimentos e estratégias de contagem com alunos dos anos iniciais com baixo desempenho em matemática. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 31, n. 94, 2014.

SPINILLO, A. G. Usos e funções do número em situações do cotidiano. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: quantificações, registros e agrupamentos*. Brasília: MEC/SEB, 2014. p. 20-29.

STARKEY, P.; COOPER, R. G. Perception of number by human infant. *Science*, Washington, DC, v. 210, n. 4473, p. 1033-1035, 1980.

STOCK, P.; DESOETE, A.; ROEYERS, H. Mastery of the counting principles in toddlers: a crucial step in the development of budding

arithmetic abilities? *Learning and Individual Differences*, v. 19, n. 4, p. 419-422, 2009.

STRAUSS, M. S.; CURTIS, L. E. Infant perception of numerosity. *Child Development*, Pittsburgh, v. 52, n. 4, p. 1146-1152, 1981.

VUCOVIK, R. K. Mathematics difficulty with and without reading difficulty: findings and implications from a four-year longitudinal study. *Council for Exceptional Children*, Arlington, VA, v. 78, n. 3, p. 280-300, 2012.

Recebido em 14 de novembro de 2018.

Aprovado em 13 de junho de 2019.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência

José Ossian Gadelha de Lima^{I, II}

Luciana Rodrigues Leite^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.3986>

Resumo

Este trabalho tem por objetivo apresentar os resultados da análise da experiência vivenciada por uma mestranda durante atividades desenvolvidas em seu estágio de docência, decorrido no segundo semestre de 2015, nas disciplinas de Estágio Supervisionado I, II e III no Ensino Médio do curso de licenciatura em Química de uma universidade cearense. Serão relatadas as etapas da experiência e algumas reflexões a respeito de aprendizados, anseios e perspectivas formativas da pós-graduanda, embasadas na literatura disponível sobre esse campo de conhecimento. Os resultados obtidos indicam que as contribuições dessa experiência foram importantes para o desenvolvimento profissional da mestranda, todavia são insuficientes, mostrando-se premente, no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, a necessidade de inserção de componentes curriculares que possibilitem o desenvolvimento de um diálogo mais aprofundado entre a parte teórica do curso e o preparo para o magistério no ensino superior.

Palavras-chave: estágio profissional; estudante de pós-graduação; formação de professores.

^I Universidade Estadual do Ceará (UECE). Fortaleza, Ceará, Brasil. *E-mail:* <jose.lima@uece.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-2423-3645>>.

^{II} Graduado em Química pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Crateús, Ceará, Brasil.

^{III} Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Sobral, Ceará, Brasil. *E-mail:* <luciana_leite@uvanet.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-1915-6462>>.

^{IV} Graduada em Química pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Sobral, Ceará, Brasil.

Abstract

Teaching internship as a formative tool for the post-graduation student: an experience report

This work presents the results of an analysis of the experience of a MSc student during her teaching internship, which ran in the second semester of 2015, at the disciplines Supervised Internship I, II and III, taught to High School, for the undergraduate Chemistry course of a university in Ceará. The phases of the experience and some reflections on the learnings, aspirations, and formative perspectives of the post-graduation student are reported here, with basis on the available literature in this field of knowledge. The results show that the contributions of the experience were important for the professional development of the MSc student, albeit insufficient. This reveals that, in the context of the stricto sensu post-graduation, there is a pressing need for curricular components that would allow the development of a more intensive dialogue between the theoretical part of the course and the training for teaching in higher education.

Keywords: professional training; post-graduation student; teacher training.

Resumen

La pasantía de la práctica docente como instrumento formativo del posgraduando: un informe de experiencia

Este trabajo tiene como objetivo presentar los resultados del análisis de la experiencia vivida por una estudiante de maestría durante las actividades desarrolladas en su pasantía docente, que tuvo lugar en el segundo semestre de 2015, en las disciplinas de Pasantía Supervisada I, II y III en la educación secundaria de la carrera de Licenciatura en Química de una universidad de Ceará, Brasil. Se informarán las etapas de la experiencia y algunas reflexiones sobre el aprendizaje, los anhelos y las perspectivas formativas de la estudiante de posgrado, con base en la literatura disponible sobre este campo de conocimiento. Los resultados obtenidos indican que las contribuciones de esta experiencia fueron importantes para el desarrollo profesional de la estudiante, sin embargo, son insuficientes, mostrándose apremiante, en el contexto de los estudios de posgrado stricto sensu, la necesidad de insertar componentes curriculares que permitan el desarrollo de un diálogo más en profundidad entre la parte teórica del curso y la preparación para la enseñanza en la educación superior.

Palabras clave: pasantía profesional; estudiante de posgrado; formación de profesores.

Introdução

De acordo com a Portaria nº 76/2010 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), “o estágio de docência é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação” (Brasil. Capes, 2010, p. 32). Com duração mínima de um semestre para o aluno de mestrado e dois semestres para o de doutorado, essa atividade deve ser desenvolvida por meio de ações compatíveis com a área de pesquisa do programa de pós-graduação seguido pelo estagiário.

Considerando essa normatização, o texto evidenciado tem o propósito de apresentar o resultado da análise do estágio de docência, desenvolvido por uma pós-graduanda, autora deste trabalho, durante seu curso de mestrado. As discussões sobre essa temática se mostram relevantes e demasiadamente atuais, visto que mestres e doutores, formados em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, recebem a chancela para lecionar no ensino superior. Desse modo, o estágio de docência corresponde, na maioria dos casos, a uma das poucas pontes estabelecidas entre os conhecimentos teóricos e a prática docente nesse nível de ensino.

No caso da análise do estágio de docência em questão, sobreleva-se o grau de importância dessas discussões devido ao fato de se tratar de componente curricular de um programa de pós-graduação em educação, cuja área de concentração é a formação de professores. Considerando, pois, que a finalidade do estágio docente é propiciar uma aproximação com a realidade na qual o sujeito atuará como profissional, serão apresentados aqui os contextos de aprendizagem, de anseios e de reflexões vivenciados pela pós-graduanda durante as atividades de estágio de docência, desenvolvidas nas disciplinas de Estágio Supervisionado I, II e III no Ensino Médio, ministradas a estudantes do 6º, 7º e 8º períodos, respectivamente, do curso de licenciatura em Química de uma universidade pública cearense.

Desse modo, ressalta-se que o trabalho em questão está duplamente situado no contexto de análise do Estágio Supervisionado como instrumento formativo docente, tanto no âmbito da graduação quanto da pós-graduação. Todavia, focar-se-ão, especificamente, as análises e as tentativas de compreensão das potencialidades e limitações do estágio de docência como *locus* formativo do estudante de pós-graduação.

Assim sendo, este texto está estruturado em três partes. Na primeira, será desenvolvido um breve retrospecto histórico do estágio como instrumento formativo, intermediado pela apresentação e discussão de algumas das normativas legais que regulamentam sua estrutura e seu funcionamento. Na segunda parte, abordar-se-á o papel que os cursos de pós-graduação brasileiros exercem na formação para a docência universitária. Na última parte, serão relatadas as etapas da experiência vivenciada pela pós-graduanda durante o desenvolvimento de seu estágio de docência, seguidas de reflexões promovidas a respeito das perspectivas formativas evidenciadas.

O estágio como instrumento formativo: origens e discussões

As origens do estágio escolar no âmbito das faculdades remontam à década de 1960. Por meio do Parecer nº 292/1962 do Conselho Federal de Educação (CFE), foi definido, pela primeira vez, a prática de ensino sob forma de estágio supervisionado como componente mínimo curricular obrigatório a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores da época (Brasil. MEC. CFE, 1962).

Nesse contexto, assumindo o caráter tecnicista, dominante no sistema educacional vigente naquele período, o modelo organizacional do estágio supervisionado foi se edificando amparado pelos pressupostos da racionalidade técnica, conforme as características destacadas por Brzezinski (2000) acerca do modelo escolar instaurado na época.

A escola passou a formar profissionais treinados e instrumentados mediante "rações" de um saber fragmentado visando atingir cada vez mais a produtividade. Ao mesmo tempo foi negada qualquer oportunidade de pensar, criticar ou criar. Houve, portanto, nesse momento, uma supervalorização dos cursos que formavam apenas técnicos (Brzezinski, 2000, p. 59).

Essa perspectiva de treinamento assumida desde sua origem pelos bancos escolares e, conseqüentemente, pelo estágio supervisionado, permanece imbricada na constituição dos cursos de formação de professores, visto que as discussões acerca da dicotomia teórico-prática se fazem cotidianamente presentes no âmago desses cursos, com destaque para a dissonância efetivada entre as formações específica e pedagógica dos futuros docentes (Maldaner, 2000; Schnetzler, 2000; Candau; Lellis, 2012). Nesse sentido, destaca-se o fato de as atividades de estágio permanecerem inseridas na parte final do percurso formativo, constituindo-se em uma das poucas tentativas, se não a única, de unificar as partes teórica e prática referentes ao exercício do magistério (o saber e o fazer).

No decorrer da história educacional brasileira, foram implementados diversos decretos e pareceres, entre outras regulamentações, que contemplavam normatizações acerca da estrutura e do funcionamento do estágio supervisionado (Portaria nº 1.002/1967 do Ministério do Trabalho; Decreto nº 66.546/1970; Decreto nº 75.778/1975; Lei nº 6.494/1977; Decreto nº 87.497/1982; Lei nº 8.859/1994; Medida Provisória nº 1.952-24/2000, entre outros). Todavia, de acordo com Lima e Marran (2011), sua efetivação preconizou o beneficiamento do setor empresarial, preocupando-se minimamente com a qualidade do percurso formativo do estagiário, além de interpor um alargamento do conceito de estágio que passou por inúmeras ressignificações no decorrer do tempo.

Foi somente a partir da Lei nº 11.788/2008 que as atuais regras para os estágios de formação profissional foram estabelecidas. Com fundamento nessa legislação, o estágio assume uma definição mais específica, passando a ser conceituado como

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (Brasil, 2008, p. 3).

Outra alteração preconizada nessa lei diz respeito ao estágio se constituir como elemento obrigatório na composição do projeto pedagógico do curso em que estiver inserido, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho, de modo que as atividades realizadas pelos estagiários sejam acompanhadas sistematicamente. Além disso, essa lei exige o estabelecimento de regras mais claras acerca do papel diferenciado exercido pelo estagiário no local onde desempenhará suas atividades (Brasil, 2008).

No tocante à inserção do estágio no âmbito dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, objeto de estudo deste trabalho, sua origem remonta ao ano de 1999, quando a Capes estabeleceu a exigência da obrigatoriedade do estágio de docência nos cursos de graduação para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social (DS), o qual tem por objetivo formar recursos humanos de alto nível necessários ao País. Para isso, esse programa proporciona aos cursos de pós-graduação condições adequadas ao desenvolvimento de suas atividades, mediante a concessão de bolsas para que os alunos contemplados mantenham, em tempo integral, excelente desempenho acadêmico (Brasil. Capes, 2010).

A exigência de obrigatoriedade do estágio de docência para os bolsistas do Programa DS foi regulamentada pela Capes por meio do Ofício Circular nº 28/1999, emitido em 26 de fevereiro de 1999 (Brasil. Capes, 1999). No entanto, somente no ano seguinte, a Portaria Capes nº 52, de 26 de maio de 2000, aprovou o regulamento do programa, sendo, na oportunidade, ratificada essa obrigatoriedade (Brasil. Capes, 2000).

Esse regulamento, por sua vez, sofreu algumas alterações, por exemplo, aquela promovida pela Portaria nº 52/2002 que, entre outras medidas, adicionou um novo artigo ao texto da portaria anterior, no intuito de melhor orientar os programas de pós-graduação durante a implementação do estágio de docência (Brasil. Capes, 2002). A Portaria nº 76/2010 constitui o atual dispositivo legal que regulamenta o funcionamento do Programa DS (Brasil. Capes, 2010).

No contexto vigente, o estágio de docência se configura como uma das poucas tentativas institucionais de contribuir para a inserção de mudanças no cenário formativo de docentes para o magistério no ensino superior. Um território que, de acordo com Mizukami (2005), ainda apresenta iniciativas tímidas, visto que "a formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase que exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino [...]" (Cunha, 2006, p. 258), conforme será mostrado nas discussões apresentadas no tópico seguinte.

A preparação para a docência no âmbito dos programas de pós-graduação brasileiros: discussões preliminares

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (Brasil, 1996, p. 27839). Todavia, de acordo com Almeida (2012), o que se observa na estrutura desses cursos é a predominância de ações envolvidas no âmbito da pesquisa científica, de modo que os aspectos didáticos relativos à preparação pedagógica para o ensino raramente compõem a estrutura curricular desses programas.

Essa perspectiva faz parte da preocupação de grande número de estudiosos da docência no ensino superior, sendo apontada como um dos desafios encontrados na formação de professores para atuar nesse nível de ensino. Libâneo (2011), por exemplo, ressalta a predominância da visão conservadora de que o domínio do conteúdo é suficiente para o exercício da docência no ensino superior, ao passo que os saberes pedagógicos são considerados irrelevantes na constituição e na formação desse profissional.

Para Corrêa *et al.* (2011), não existe, a princípio, um curso de formação inicial próprio para capacitar o profissional que vai atuar na educação superior, visto que os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, de acordo com a legislação vigente, são responsáveis apenas pela preparação de profissionais para atuar nesse nível de ensino, gerando inúmeras discussões acerca da utilização desse termo, uma vez que, segundo alguns estudiosos do assunto, como Pimenta e Anastasiou (2017), a utilização dessa terminologia acaba por desconsiderar pesquisas nacionais e internacionais sobre a importância da formação para a docência no ensino superior.

Arroio (2009) corrobora essa perspectiva destacando que o professor necessita também de formação e não apenas de preparação. Além disso, reafirma a necessidade de qualificação profissional do docente para o exercício na educação superior, oportunizada por uma formação calcada não apenas em conhecimentos científicos específicos da área do profissional, mas também com foco no domínio de conhecimentos pedagógicos capazes de auxiliar no trabalho de formação de estudantes.

Diante dessa realidade, Pacheco (2003) denuncia a omissão da legislação educacional brasileira pela ausência de amparo legal acerca da formação pedagógica para a docência na educação superior. Como consequência desse descaso, os cursos de pós-graduação *stricto sensu* – único campo de preparação para o magistério superior, até então – permanecem desenvolvendo a prática histórica de preocupação demasiada com a pesquisa científica, relegando a segundo plano a preparação para a docência, muito embora os mestres e doutores oriundos desses programas estejam oficialmente habilitados para desenvolver não somente atividades de pesquisa, mas também de ensino e de extensão na educação superior.

Nesse contexto, mostra-se fundamental ressaltar que, na matriz curricular dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, os únicos componentes existentes, cuja finalidade é a preparação pedagógica para o magistério, são

o estágio de docência e a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, sendo que, nesta última, conforme ressaltam Pimenta e Anastasiou (2017), estão situadas, muitas vezes, as referências e as orientações mínimas necessárias para o professor universitário atuar em sala de aula. Todavia, não há uma exigência para que o pós-graduando se aproprie de conhecimentos básicos indispensáveis ao exercício do magistério, tampouco se verificam incentivos para sua participação em processos de formação sistemática capazes de propiciar a construção de uma identidade profissional para a docência.

Sobre essas especificidades dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, Corrêa e Ribeiro (2013), seguindo a vertente dos estudiosos citados, ratificam a importância e a necessidade da formação pedagógica desses profissionais e ressaltam que esse aspecto formativo não precisa ser obrigatório, mas induzido e incentivado por meio dos critérios de avaliação dos programas de pós-graduação e das diretrizes para o ensino superior.

Por fim, mostra-se premente destacar que todas essas nuances acerca da estrutura e da organização dos cursos de pós-graduação brasileiros fazem parte de uma herança cultural oriunda da crença histórica de que “[...] quem não pesquisa, nada tem a ensinar, pois apenas ensina a copiar” (Demo, 2006, p. 128). De acordo com Cunha (2004), a difusão desse pensamento acarretou o desenvolvimento de professores-pesquisadores brasileiros cada vez mais especialistas (no sentido weberiano¹ do termo), como geólogos, historiadores, biólogos, antropólogos etc., e que, persistentemente, usam de incúria no desempenho da docência.

Nesse contexto, Pimenta e Anastasiou (2017) ressaltam que se tornar um exímio pesquisador e/ou um especialista em determinada área do saber não é garantia de se transformar em um professor competente, uma vez que pesquisa e docência exigem qualidades e saberes específicos. Cunha (2009, p. 82) corrobora essa perspectiva ressaltando que “[...] os saberes para a docência exigem uma preparação acadêmica teórica e prática”.

Sem desconsiderar a importância da investigação para a formação dos pós-graduandos, Vasconcelos (2002) ressalta que ensino e pesquisa não constituem processos excludentes, mas complementares, uma vez que o mesmo indivíduo se tornará necessariamente pesquisador e docente ao mesmo tempo. Reiterando essa perspectiva, Demo (2006) salienta que o professor deve ser tanto um pesquisador como um socializador de conhecimentos. Todavia, o alcance dos objetivos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* passa pelo grande desafio de buscar um equilíbrio entre a capacitação de professores para o ensino superior, a habilitação de pesquisadores e a preparação de profissionais diversos que buscam aprofundamento teórico, cultural, científico ou tecnológico (Gatti, 2001).

Com base nessas compreensões acerca da formação para a docência no ensino superior, serão apresentadas, a seguir, discussões e reflexões a respeito de alguns aspectos da experiência formativa vivenciada pela pós-graduanda ao longo do desenvolvimento do estágio de docência, componente curricular obrigatório do curso de mestrado em Educação, por meio do qual ela iniciou seu percurso acadêmico no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

¹ Esse termo faz referência ao nome do sociólogo alemão Max Weber, para quem o sucesso só é alcançado por aqueles que se especializam.

Relatos e reflexões sobre o estágio de docência desenvolvido

Para a apresentação dos relatos e das reflexões propostos neste artigo, mostra-se basilar, previamente, esclarecer alguns pontos. O primeiro deles diz respeito ao fato do programa de pós-graduação, ao qual este estudo se refere, estabelecer o estágio de docência como uma atividade curricular obrigatória para todos os alunos matriculados desde 2012, conforme regulamentação interna da instituição que o mantém. O segundo se refere ao tempo mínimo de duração exigido pelo programa, que corresponde a um semestre. O terceiro está relacionado ao professor supervisor que, nesse caso, foi o orientador da pós-graduanda no âmbito do curso de mestrado.

Desse modo, todo o processo se embasou nas perspectivas de Pimenta e Lima (2017) que compreendem o estágio como um espaço de formação e construção da identidade docente, demandando o confronto entre os saberes apreendidos na academia e as vivências em sala de aula, mediante uma ação reflexiva e crítica.

Essas autoras destacam que, para atingir esses objetivos, o estágio demanda um planejamento gradativo e sistemático devidamente elaborado. Essa característica está em consonância com as ações que antecederam o desenvolvimento das atividades de estágio analisadas neste trabalho, visto que, inicialmente, a pós-graduanda entrou em contato com seu orientador com o intuito de solicitar anuência para realização do estágio de docência sob sua supervisão.

Nesse primeiro encontro, o professor supervisor apresentou à mestranda as três disciplinas de graduação que ministrava no âmbito de um curso de licenciatura em Química (Estágio Supervisionado I, II e III no Ensino Médio), sugerindo que o estágio de docência da pós-graduanda se desenvolvesse em torno das três, e não somente de uma disciplina. A vivência durante todo o percurso seguido pelos licenciandos nas três disciplinas, sob o ponto de vista do professor supervisor, possibilitaria à mestranda uma visão verdadeira sobre o processo de amadurecimento do pensar desses futuros profissionais acerca das concepções de ensinar Química.

Por conseguinte, as atividades relativas ao estágio de docência foram desenvolvidas nas três turmas de Estágio Supervisionado do segundo semestre de 2015 do referido curso, de maneira que as 68 horas obrigatórias foram alocadas da seguinte forma: 20 horas de acompanhamento em cada uma das turmas, totalizando 60 horas, e 8 horas de planejamento.

As atividades de planejamento antecederam o início do semestre, sendo efetivadas em dois momentos específicos. No primeiro, o professor supervisor repassou para a estagiária (pós-graduanda) a forma como vinham sendo desenvolvidas as disciplinas (metodologia, ementa, entre outras informações importantes), além de terem sido delimitados os momentos em que ela faria suas participações. No segundo, foram realizadas análises da bibliografia a ser utilizada em cada uma das turmas e foram planejados os pormenores das disciplinas, tais como datas específicas para entrega das atividades, avaliação etc.

Pôde-se observar que as três disciplinas seguem praticamente o mesmo roteiro: apresentação, discussão de textos de referência para a prática docente, orientação para as observações nas escolas, análise de livro didático, discussão sobre as observações desenvolvidas na escola e sobre a análise dos livros didáticos, discussão do planejamento da regência e, por fim, conclusão da disciplina com a regência dos licenciandos e a realização de discussões e reflexões sobre essa regência.

As participações da estagiária, por sua vez, efetivaram-se em todos esses momentos. Nas discussões dos textos estudados pelos licenciandos, por exemplo, a pós-graduanda concedeu contribuições ao debate, com base em sua experiência como professora da rede pública de educação básica e em estudos teóricos desenvolvidos no âmbito do seu curso de mestrado.

Esses momentos se constituíram em contextos ricos em aprendizagens para a pós-graduanda, visto que essa integração entre graduação e pós-graduação, de acordo com Lima *et al.* (2015), contribui para despertar no futuro professor uma consciência crítica e facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem, além de favorecer a troca de experiências, permitindo ao pós-graduando refletir sobre a articulação de conhecimentos, ao mesmo tempo em que observa como o docente orienta seus alunos.

Uma característica importante a ser ressaltada, nesse contexto, refere-se ao cuidado do professor supervisor de direcionar as discussões dessas aulas para as problemáticas e/ou pormenores presentes no ofício da docência, buscando contribuir para o desenvolvimento da criticidade dos discentes e, sobretudo, muni-los de conhecimentos acerca da realidade da educação básica, relacionando o que observam nas escolas com a literatura disponível sobre os assuntos abordados.

Outra preocupação demonstrada pelo professor supervisor estava relacionada à pós-graduanda, pois durante o semestre foram realizados encontros esporádicos para discussão acerca da docência no ensino superior e, especificamente, sobre a regência das disciplinas de Estágio Supervisionado, com destaque para diversos aspectos, como os obstáculos enfrentados, planejamento, perspectivas dos licenciandos etc.

Nesse sentido, Carvalho e Gil-Pérez (2011) ressaltam a importância da inserção dos estagiários em seu futuro ambiente de trabalho, uma vez que isso possibilita a identificação dos reais problemas do ambiente escolar, além de viabilizar reflexão e análise mais profunda dessa realidade. Esses mesmos autores destacam, entretanto, que essa inserção deve vir acompanhada de uma reflexão crítica, em uma relação dialética entre teoria e prática.

Essa característica pôde ser observada tanto no desenvolvimento das disciplinas de Estágio Supervisionado – cujos pormenores evidenciados pelos licenciandos em suas observações foram amplamente debatidos e contrapostos à literatura existente – como durante os encontros individuais que aconteceram no decorrer do semestre entre a pós-graduanda e o professor supervisor. Esses momentos, além de possibilitarem a promoção de uma autoavaliação do desenvolvimento das disciplinas de Estágio Supervisionado, fomentaram discussões e reflexões sobre aspectos do fazer-docente no ensino superior.

Os elementos supracitados, por sua vez, vão ao encontro das perspectivas de Castro e Salva (2012) acerca dos pressupostos inerentes ao Estágio Supervisionado, pois segundo essas autoras:

[...] o estágio deve ser compreendido como um espaço de formação que possibilita ao acadêmico uma aproximação à realidade em que será desenvolvida a sua futura prática profissional, permitindo que o mesmo possa refletir as questões ali percebidas sob a luz das teorias (Castro; Salva, 2012, p. 3-4).

Nesse contexto, considerando os cursos de pós-graduação *stricto sensu* como a porta de entrada na docência do ensino superior, pode-se destacar o estágio docente como uma importante ferramenta na preparação desses futuros profissionais, uma vez que, de acordo com Nóvoa (1995, p. 16), é por meio da inserção no contexto da sala de aula que os professores vão tecendo “[...] maneiras de ser e estar na profissão [...]”.

Mizukami (2005) corrobora essa assertiva, todavia critica de modo veemente o pouco espaço destinado nos programas de pós-graduação para a prática da docência e para as discussões de um modo mais sistemático dos aspectos específicos dessa prática. Essa perspectiva coaduna com as ideias expostas neste trabalho, visto que, embora as contribuições da experiência relatada e discutida se mostrem significativas para a formação da pós-graduanda, o estágio de docência se constituiu no único componente curricular, cursado pela estudante, cujos objetivos se dirigem para as compreensões teórico-metodológicas e/ou didático-pedagógicas referentes ao exercício do magistério no ensino superior.

A realidade observada e vivenciada pela pós-graduanda no âmbito do curso de mestrado em questão converge para as características debatidas nos tópicos anteriores deste texto, haja vista que o foco do percurso formativo seguido por ela se centra na pesquisa científica, relegando a segundo plano o preparo pedagógico para o exercício no ensino superior. Reitera-se que, em nenhum momento, discorda-se da importância do investimento em pesquisa e da necessidade desses conhecimentos para o desenvolvimento profissional dos pós-graduandos, entretanto, o caráter formativo para a docência precisa deixar a marginalidade e assumir seu lugar de direito.

Considerações finais

A partir da experiência discutida, foi possível destacar que o estágio de docência se constituiu em um grande aprendizado, tendo em vista que permitiu extrapolar o campo teórico e adentrar o campo da prática. Essa interseção pôde ser percebida à medida que a experiência progredia e a pós-graduanda tinha que recorrer aos conhecimentos teóricos, a fim de validar a prática observada e refletir sobre ela.

Entretanto, destaca-se que, embora as contribuições dessa experiência formativa se apresentem de maneira significativa à preparação da

pós-graduanda para sua inserção na docência do ensino superior, elas se mostram insuficientes, de modo que se torna premente, no contexto da pós-graduação *stricto sensu*, a necessidade de implantação de componentes curriculares que possibilitem o desenvolvimento de um diálogo mais aprofundado entre a parte teórica do curso e o preparo para o magistério no ensino superior.

No âmbito dessa experiência formativa, outra característica a ser ressaltada diz respeito ao fato do curso de pós-graduação em questão ser um mestrado na área de Educação, particularidade que acentua seu nível de responsabilidade acerca da formação para a docência. Todavia, percebe-se que, seguindo as características dos demais cursos de pós-graduação *stricto sensu*, os componentes curriculares do referido curso enfatizam demasiadamente a pesquisa científica, de modo que a formação do pós-graduando para o exercício da docência no ensino superior (com foco nos aspectos pedagógicos do fazer-docente) vem ocupando papel superficial, apenas para atender a determinações dos órgãos financiadores do programa.

Uma ilustração desse cenário pode ser desenhada mediante a análise da organização curricular do referido curso, visto que todas as disciplinas de aprofundamento (obrigatórias) estão voltadas aos aspectos teóricos relacionados à educação e/ou à pesquisa científica, enquanto o conjunto das disciplinas complementares (optativas) apresenta apenas dois componentes curriculares que contemplam, de alguma maneira, a formação para o fazer-docente – o estágio de docência e a disciplina de Metodologia do Ensino Superior.

No caso específico da experiência formativa vivenciada pela pós-graduanda, objeto deste estudo, pode-se destacar que o estágio de docência foi o único componente curricular cursado cujos objetivos incidiram sobre o processo de formação para a docência no ensino superior. Esse fato demonstra a necessidade de um redimensionamento da matriz curricular desses cursos no que diz respeito à promoção do equilíbrio entre os dois aspectos formativos: ensino e pesquisa.

Referências

ALMEIDA, M. I. *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: Ensino Superior).

ARROIO, A. Formação docente para o ensino superior em química. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viiienpec/pdfs/479.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

BRASIL. Decreto nº 66.546, de 11 de maio de 1970. Institui a Coordenação do "Projeto Integração", destinada à implementação de programa de estágios práticos para estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 maio 1970. Seção 1, p. 3391.

BRASIL. Decreto nº 75.778, de 26 de maio de 1975. Dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimento de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2º grau, no Serviço Público Federal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 maio 1975. Seção 1, p. 6335.

BRASIL. Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977. Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 09 dez. 1977. Seção 1, p. 16870.

BRASIL. Decreto nº 87.497, de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei nº 6494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 ago. 1982. Seção 1, p. 15412.

BRASIL. Lei nº 8.859, de 23 de março de 1994. Modifica dispositivos da Lei nº 6.494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 mar. 1994. Seção 1, p. 4269.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção1, p. 27833.

BRASIL. Medida Provisória nº 1.952-24, de 26 de maio de 2000. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, para dispor sobre o trabalho a tempo parcial, a suspensão do contrato de trabalho e o programa de qualificação profissional, modifica as Leis nºs 6.321, de 14 de abril de 1976, 6.494, de 7 de dezembro de 1977, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, e 9.601, de 21 de janeiro de 1998, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 maio 2000. Seção 1, p. 10.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. *Diário Oficial União*, Brasília, DF, 26 set. 2008. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Circular nº 28/99/PR/CAPES de 26 de fevereiro de 1999. Brasília, 1999.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 52, de 26 de maio de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 03 ago. 2000. Seção 1, p. 30-31. BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 52 de 26 de setembro de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 set. 2002. Seção 1, p. 25-26.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Portaria nº 76 de 14 de abril de 2010. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 abr. 2010. Seção 1, p. 31-32.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Federal de Educação (CFE). *Parecer nº 292 de 14 de novembro de 1962*. Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. *Documenta*, Brasília, n. 10, p. 95-100, dez. 1962.

BRASIL. Ministério do Trabalho. Portaria nº 1.002, de 29 de setembro de 1967. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 06 out. 1967. Seção 1, p. 10161.

BRZEZINSKI, I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2000.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. O. M. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 22. ed. Petrópolis: Vozes. 2012. p. 56-72.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. São Paulo: Cortez, 2011.

CASTRO, A. T. K. A.; SALVA, S. Estágio como espaço de aprendizagem profissional da docência no curso de pedagogia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012. *Anais eletrônicos...* Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/532/437>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

CORREIA, A. K. et al. Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA,

M. I. (Org.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 75-100.

CORRÊA, G. T.; RIBEIRO, V. M. B. A formação pedagógica no ensino superior e o papel da pós-graduação *stricto sensu*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 319-334, abr./jun. 2013.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, maio/ago. 2006

CUNHA, M. I. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 54, n. 3, p. 525-536, set/dez. 2004.

CUNHA, M. I. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n. 32, p. 258-371, maio/ago, 2006.

CUNHA, M. I. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr. 2009.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, set./dez. 2001.

LIBÂNEO, J. C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Org.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 188-212.

LIMA, M. M.; VENDRUSCOLO, C.; PRADO, M. L.; REIBNITZ, K. S. Estágio de docência na construção de saberes para ensinar: revisão integrativa. *Revista de Enfermagem UFPE*, Recife, v. 9, n. 1, p. 220-227, jan. 2015.

LIMA, P. G.; MARRAN, A. L. Estágio curricular supervisionado no ensino superior brasileiro: algumas reflexões. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 2, ago. 2011.

MALDANER, O. A. *A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

MIZUKAMI, N. M. G. Aprendizagem da docência: professores formadores. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 1, dez, 2005.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PACHECO, G. G. *A importância da formação pedagógica para o professor universitário: a experiência da UNICAMP*. 2003. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SCHNETZLER, R. P. O professor de ciências: problemas e tendências de sua formação. In: SCHNETZLER, R. P.; ARAGAO, R. M. R. (Org.). *Ensino de ciências: fundamentos e abordagens*. Campinas: Unimep, 2000. p. 12-41.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, M. T. (Org.). *Docência na universidade*. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2002. p. 77-94.

Recebido em 22 de junho de 2018.

Aprovado em 23 de outubro de 2019.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

Este índice refere-se às matérias do volume 100 (números 254, 255 e 256) da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Divide-se em três partes, de acordo com os diferentes pontos de acesso: Assuntos, Autores e Títulos.

Quanto ao Índice de Assuntos:

- os termos usados para indexação são extraídos do Thesaurus Brasileiro de Educação (Brased);
- cada palavra dos termos compostos abre uma entrada, por exemplo:

Avaliação do ensino superior
ensino superior, Avaliação do
superior, Avaliação do ensino

Quanto ao Índice de Autores:

- arrolados pelo último sobrenome;
- um traço é usado para substituir o nome quando há mais de uma entrada para o mesmo autor.

Quanto ao Índice de Títulos:

- os artigos que iniciam o título não são considerados.

Aluno hospitalizado – aprendizagem – escola em hospital.

SANTOS, Raffael Bruno Gomes dos; CONCEIÇÃO, Cláudia Cristina da; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. A importância da classe hospitalar Semear do Recife no processo de continuidade da escolarização dos estudantes/pacientes com câncer. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 633-650, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Animalidade – brincar – cuidado – educação infantil – espaço escolar.

COLLA, Rodrigo Avila. O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 111-126, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Aprendizagem – aluno hospitalizado – escola em hospital.

SANTOS, Raffael Bruno Gomes dos; CONCEIÇÃO, Cláudia Cristina da; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. A importância da classe hospitalar Semear do Recife no processo de continuidade da escolarização dos estudantes/pacientes com câncer. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 633-650, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Avaliação da educação básica – censo escolar – ensino fundamental – infraestrutura escolar.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira; PAULA, Túlio Silva de. Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 297-330, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Brincar – animalidade – cuidado – educação infantil – espaço escolar.

COLLA, Rodrigo Avila. O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 111-126, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Censo escolar – avaliação da educação básica – ensino fundamental – infraestrutura escolar.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira; PAULA, Túlio Silva de. Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 297-330, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) – movimentos sociais – pesquisa e educação.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga; ZITKOSKI, Jaime José. O lugar da pesquisa nos Centros Regionais de Pesquisa Educacional nos anos 1950 e 1960: revisitando experiências de educação popular a partir do paradigma indiciário. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 348-365, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Ciência e religião – concepções de licenciandos – formação de professores.

RICETO, Bernardo Valentim; COLOMBO JUNIOR, Pedro Donizete. Diálogos entre ciência e religião: a temática sob a ótica de futuros professores. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 169-190, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Ciência sem Fronteiras – ciências agrárias – programa bolsa de extensão – representação social.

MOURA, Marina Lourenço; DOULA, Sheila Maria. "Eu achei que lá seria tudo diferente": representações do Brasil e do exterior entre bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras da Universidade Federal de Viçosa. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 713-732, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Ciências agrárias – Ciência sem Fronteiras – programa bolsa de extensão – representação social.

MOURA, Marina Lourenço; DOULA, Sheila Maria. "Eu achei que lá seria tudo diferente": representações do Brasil e do exterior entre bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras da Universidade Federal de Viçosa. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 713-732, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Concepções de licenciandos – ciência e religião – formação de professores.

RICETO, Bernardo Valentim; COLOMBO JUNIOR, Pedro Donizete. Diálogos entre ciência e religião: a temática sob a ótica de futuros professores. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 169-190, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Condições de trabalho – ensino fundamental – valorização do professor.

GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho; NUNES, Célia Maria Fernandes; PÁDUA, Karla Cunha. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 277-296, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Consumo de recursos naturais – desperdício – educação ambiental.

ALMEIDA, Nayara Cristina Caldas; SANTOS JUNIOR, Cezário Ferreira dos; NUNES, Aline; LIZ, Mariane Souza Melo de. Educação ambiental: a conscientização sobre o destino de resíduos sólidos, o desperdício de água e o de alimentos no município de Cametá/PA. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 481-500, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

CrITÉrios de seleção – desistência do aluno – ensino médio – PIBIC.

OLIVEIRA, Adriano de; BIANCHETTI, LucÍdio. Estudantes do ensino médio e o ensino superior: explicitando o *modus operandi* dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 464-480, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Cuidado – brincar – animalidade – educação infantil – espaço escolar.

COLLA, Rodrigo Avila. O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 111-126, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Currículo – diversidade cultural – relações de gênero.

FREIRE, Eleta Carvalho. O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 405-422, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Desenvolvimento infantil – educação infantil – psicomotricidade.

SACCHI, Ana Luisa; METZNER, Andreia Cristina. A percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 96-110, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Desenvolvimento profissional – educação superior – ensino militar.

ALMEIDA, Anderson Magno de; AMBROSETTI, Neusa Banhara. Inserção na docência da Academia Militar das Agulhas Negras: a perspectiva dos professores. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 594-611, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Desistência do aluno – critérios de seleção – ensino médio – PIBIC.

OLIVEIRA, Adriano de; BIANCHETTI, LucÍdio. Estudantes do ensino médio e o ensino superior: explicitando o *modus operandi* dos bolsistas do Programa institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 464-480, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Desperdício – consumo de recursos naturais – educação ambiental.

ALMEIDA, Nayara Cristina Caldas; SANTOS JUNIOR, Cezário Ferreira dos; NUNES, Aline; LIZ, Mariane Souza Melo de. Educação ambiental: a conscientização sobre o destino de resíduos sólidos, o desperdício de água e o de alimentos no município de Cametá/PA. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 481-500, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Determinismo – eugenia – higienismo.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição; ALVES, Alexandre. Os debates sobre educação moral, caráter e conduta do indivíduo nas primeiras décadas do século 20 e seus reflexos na atualidade. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 651-674, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Developmental psychology – media and education – pedagogy of autonomy.

NAWROSKI, Alcione. Little proletarians in Warsaw: from practices of Janusz Korczak to theories of Paulo Freire. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 543-557, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Diversidade cultural – currículo – relações de gênero.

FREIRE, Eleta Carvalho. O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 405-422, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Educação ambiental – consumo de recursos naturais – desperdício.

ALMEIDA, Nayara Cristina Caldas; SANTOS JUNIOR, Cezário Ferreira dos; NUNES, Aline; LIZ, Mariane Souza Melo de. Educação ambiental: a conscientização sobre o destino de resíduos sólidos, o desperdício de água e o de alimentos no município de Cametá/PA. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 481-500, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Educação básica – formação de professores – Pibid.

OLIVEIRA, Francisca Clara de Paula; ALGEBAILLE, Eveline Bertino. As contribuições do Pibid para uma formação crítica e social do professor: a experiência da Universidade Regional do Cariri (Urca). *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 612-632, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Educação de Jovens e Adultos – educação literária – Programa Nacional Biblioteca da Escola.

MORAIS, Caroline de; RAMOS, Flávia Brocchetto; HADDAD, Sérgio. Paratextos em livros de imagem selecionados para Educação de Jovens e Adultos. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 364-404, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Educação de Jovens e Adultos – medida socioeducativa – saberes do docente.

NUNES, Mirian Abreu Alencar; MOURA, Maria da Glória Carvalho. Pesquisa-formação: diáde que permeia o exercício da docência em contexto socioeducativo. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 211-229, jan./abr. 2019. Seção: Relatos de Experiência.

Educação infantil – animalidade – brincar – cuidado – espaço escolar.
COLLA, Rodrigo Avila. O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 111-126, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Educação infantil – desenvolvimento infantil – psicomotricidade.
SACCHI, Ana Luisa; METZNER, Andreia Cristina. A percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 96-110, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Educação literária – Educação de Jovens e Adultos – Programa Nacional Biblioteca da Escola.

MORAIS, Caroline de; RAMOS, Flávia Brocchetto; HADDAD, Sérgio. Paratextos em livros de imagem selecionados para Educação de Jovens e Adultos. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 364-404, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Educação matemática – princípios de contagem – intervenção – estudo de caso.

ASSIS, Evelin Fulginiti de; CORSO, Luciana Vellinho. Intervenção em princípios de contagem com alunos de 1º ano do ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 733-751, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Educação superior – ensino militar – desenvolvimento profissional.

ALMEIDA, Anderson Magno de; AMBROSETTI, Neusa Banhara. Inserção na docência da Academia Militar das Agulhas Negras: a perspectiva dos professores. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 594-611, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Educação superior – formação de atitudes e valores – logoterapia.

SANTOS, David Moises Barreto dos. Educação para sentido na vida e valores: percepção de universitários a partir do livro "Em busca de sentido", de Viktor Frankl. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 230-251, jan./abr. 2019. Seção: Relatos de Experiência.

Educación ambiental – interdisciplinariedad – proceso de enseñanza-aprendizaje.

PIMENTEL, Marcia Aparecida Silva; LOPES SAN JOSE, Marco Antonio; GUILLEN CERPA, Sandy. Educación ambiental para el desarrollo sostenible: enfoque desde San Luís, Santiago de Cuba. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 501-516, maio/ago. 2019. Seção: Relatos de Experiência.

Ensino da língua portuguesa – ensino de segunda língua – surdez.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, Amelia Escotto do Amaral; RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 578-593, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Ensino de matemática – estudo de aula – formação de professores.

RICHIT, Adriana; PONTE, João Pedro da; TOMKELSKI, Mauri Luís. Estudos de aula na formação de professores de matemática do ensino médio. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 54-81, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Ensino de matemática – meio ambiente – prática pedagógica.

COSTA, Daniana de; PONTAROLO, Edilson. Aspectos da educação ambiental crítica no ensino fundamental por meio de atividades de modelagem matemática. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 149-168, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Ensino de segunda língua – ensino da língua portuguesa – surdez.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, Amelia Escotto do Amaral; RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 578-593, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Ensino fundamental – avaliação da educação básica – censo escolar – infraestrutura escolar.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira; PAULA, Túlio Silva de. Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 297-330, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Ensino fundamental – Condições de trabalho – valorização do professor.

GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho; NUNES, Célia Maria Fernandes; PÁDUA, Karla Cunha. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 277-296, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Ensino médio – critérios de seleção – desistência do aluno – PIBIC.

OLIVEIRA, Adriano de; BIANCHETTI, Lucídio. Estudantes do ensino médio e o ensino superior: explicitando o *modus operandi* dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 464-480, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Ensino militar – educação superior – desenvolvimento profissional.

ALMEIDA, Anderson Magno de; AMBROSETTI, Neusa Banhara. Inserção na docência da Academia Militar das Agulhas Negras: a perspectiva dos professores. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 594-611, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Ensino superior – representação social – práticas inclusivas.

NEVES, Joana d'Arc de Vasconcelos; MACIEL, Rogerio Andrade; OLIVEIRA, Marcos Vinicius Sousa. Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 443-463, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Escola em hospital – aluno hospitalizado – aprendizagem.

SANTOS, Raffael Bruno Gomes dos; CONCEIÇÃO, Cláudia Cristina da; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. A importância da classe hospitalar Semear do Recife no processo de continuidade da escolarização dos estudantes/pacientes com câncer. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 633-650, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Escola pública – gestores escolares – planejamento – Plano Municipal de Educação.

SILVA, Alex Vieira da; SILVA, Givanildo da. O planejamento da educação na contemporaneidade: a visão de gestores de escolas públicas de Recife e Olinda. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 675-696, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Espaço escolar – animalidade – brincar – cuidado – educação infantil.

COLLA, Rodrigo Avila. O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 111-126, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Estágio profissional – estudante de pós-graduação – formação de professores.

LIMA, José Ossian Gadelha de; LEITE, Luciana Rodrigues. O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 753-767, set./dez. 2019. Seção: Relatos de Experiência.

Estudante de pós-graduação – estágio profissional – formação de professores.

LIMA, José Ossian Gadelha de; LEITE, Luciana Rodrigues. O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 753-767, set./dez. 2019. Seção: Relatos de Experiência.

Estudo de aula – ensino de matemática – formação de professores.

RICHIT, Adriana; PONTE, João Pedro da; TOMKELSKI, Mauri Luís. Estudos de aula na formação de professores de matemática do ensino médio. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 54-81, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Estudo de caso – princípios de contagem – intervenção – educação matemática.

ASSIS, Evelin Fulginiti de; CORSO, Luciana Vellinho. Intervenção em princípios de contagem com alunos de 1º ano do ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 733-751, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Ethnomathematics – pedagogical action – responsible subversion.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. Ethnomathematics and the responsible subversion of its pedagogical action: an investigation based on three anthropological approaches. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 191-209, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Eugenia – determinismo – higienismo.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição; ALVES, Alexandre. Os debates sobre educação moral, caráter e conduta do indivíduo nas primeiras décadas do século 20 e seus reflexos na atualidade. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 651-674, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Financiamento da educação – política educacional – remuneração do professor – valorização do magistério.

BASSI, Marcos Edgar; BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Resultados das políticas de valorização do magistério público em Santa Catarina. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 127-148, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Formação continuada – formação docente – trabalho docente.

FERNANDES, Anael. Formação continuada de professores “no” e “para” o trabalho: questões e reflexões a partir da teoria crítica da sociedade. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 82-95, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Formação continuada do professor – indução profissional – professores iniciantes – políticas docentes.

NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; FLORES, Maria José Batista Pinto; SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da. Políticas de inserção profissional na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: uma proposta em movimento. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 558-577, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Formação continuada do professor – orientador de estudo – PNEM.

MORESCHO, Sandra Maria Zardo; DELIZOCOIV, Nadir Castilho. A mediação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem) na Gerência Regional de Educação (Gered) de Chapecó, SC: a percepção do orientador de estudo. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 331-347, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Formação de atitudes e valores – educação superior – logoterapia.

SANTOS, David Moises Barreto dos. Educação para sentido na vida e valores: percepção de universitários a partir do livro “Em busca de sentido”, de Viktor Frankl. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 230-251, jan./abr. 2019. Seção: Relatos de Experiência.

Formação de professores – ciência e religião – concepções de licenciandos.

RICETO, Bernardo Valentim; COLOMBO JUNIOR, Pedro Donizete. Diálogos entre ciência e religião: a temática sob a ótica de futuros professores. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 169-190, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Formação de professores – educação básica – Pibid.

OLIVEIRA, Francisca Clara de Paula; ALGEBAIL, Eveline Bertino. As contribuições do Pibid para uma formação crítica e social do professor: a experiência da Universidade Regional do Cariri (Urca). *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 612-632, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Formação de professores – ensino de matemática – estudo de aula.
RICHIT, Adriana; PONTE, João Pedro da; TOMKELSKI, Mauri Luís. Estudos de aula na formação de professores de matemática do ensino médio. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 54-81, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Formação de professores – estágio profissional – estudante de pós-graduação.
LIMA, José Ossian Gadelha de; LEITE, Luciana Rodrigues. O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 753-767, set./dez. 2019. Seção: Relatos de Experiência.

Formação docente – formação continuada – trabalho docente.
FERNANDES, Anael. Formação continuada de professores “no” e “para” o trabalho: questões e reflexões a partir da teoria crítica da sociedade. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 82-95, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Gênero – intersetorialidade – políticas públicas – Programa Saúde na Escola.
SILVEIRA, Catharina da Cunha; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; FÉLIX, Jeane. A generificação da intersetorialidade no Programa Saúde na Escola. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 423-442, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Gestores escolares – escola pública – planejamento – Plano Municipal de Educação.
SILVA, Alex Vieira da; SILVA, Givanildo da. O planejamento da educação na contemporaneidade: a visão de gestores de escolas públicas de Recife e Olinda. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 675-696, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Higienismo – determinismo – eugenia.
PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição; ALVES, Alexandre. Os debates sobre educação moral, caráter e conduta do indivíduo nas primeiras décadas do século 20 e seus reflexos na atualidade. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 651-674, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

História do livro – livro didático – série de leitura graduada.
BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani; SILVA, Thaise da. Séries de leitura graduada na escola primária em Mato Grosso do Sul: consolidação dos processos de leitura escolar. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 366-383, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Indução profissional – formação continuada do professor – professores iniciantes – políticas docentes.
NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; FLORES, Maria José Batista Pinto; SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da. Políticas de inserção profissional na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: uma proposta em movimento. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 558-577, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Infraestrutura escolar – avaliação da educação básica – censo escolar – ensino fundamental.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira; PAULA, Túlio Silva de. Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 297-330, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Interdisciplinarietà – educación ambiental – proceso de enseñanza-aprendizaje.

PIMENTEL, Marcia Aparecida Silva; LOPES SAN JOSE, Marco Antonio; GUILLEN CERPA, Sandy. Educación ambiental para el desarrollo sostenible: enfoque desde San Luís, Santiago de Cuba. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 501-516, maio/ago. 2019. Seção: Relatos de Experiência.

Internet – recursos didáticos – tecnologia educacional.

RODRIGUES, Tereza Cristina; TELES, Lucio França. O uso de mensagens eletrônicas instantâneas como recurso didático. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 17-38, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Intersetorialidade – gênero – políticas públicas – Programa Saúde na Escola.

SILVEIRA, Catharina da Cunha; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; FÉLIX, Jeane. A generificação da intersectorialidade no Programa Saúde na Escola. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 423-442, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Intervenção – princípios de contagem – estudo de caso – educação matemática.

ASSIS, Evelin Fulginiti de; CORSO, Luciana Vellino. Intervenção em princípios de contagem com alunos de 1º ano do ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 733-751, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Literacy – literary education – primary school.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Literacy in elementary school: reading Dom Quixote de la Mancha. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 39-53, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Literary education – literacy – primary school.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Literacy in elementary school: reading Dom Quixote de la Mancha. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 39-53, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Livro didático – história do livro – série de leitura graduada.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani; SILVA, Thaise da. Séries de leitura graduada na escola primária em Mato Grosso do Sul: consolidação dos processos de leitura escolar. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 366-383, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Logoterapia – educação superior – formação de atitudes e valores.

SANTOS, David Moises Barreto dos. Educação para sentido na vida e valores: percepção de universitários a partir do livro “Em busca de sentido”, de Viktor Frankl. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 230-251, jan./abr. 2019. Seção: Relatos de Experiência.

Media and education – developmental psychology – pedagogy of autonomy.

NAWROSKI, Alcione. Little proletarians in Warsaw: from practices of Janusz Korczak to theories of Paulo Freire. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 543-557, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Medida socioeducativa – Educação de Jovens e Adultos – saberes do docente.

NUNES, Mirian Abreu Alencar; MOURA, Maria da Glória Carvalho. Pesquisa-formação: díade que permeia o exercício da docência em contexto socioeducativo. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 211-229, jan./abr. 2019. Seção: Relatos de Experiência.

Meio ambiente – ensino de matemática – prática pedagógica.

COSTA, Daniana de; PONTAROLO, Edilson. Aspectos da educação ambiental crítica no ensino fundamental por meio de atividades de modelagem matemática. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 149-168, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Movimentos sociais – Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) – pesquisa e educação.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga; ZITKOSKI, Jaime José. O lugar da pesquisa nos Centros Regionais de Pesquisa Educacional nos anos 1950 e 1960: revisitando experiências de educação popular a partir do paradigma indiciário. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 348-365, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Orientador de estudo – formação continuada do professor – PNEM.

MORESCHO, Sandra Maria Zardo; DELIZOCOIV, Nadir Castilho. A mediação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem) na Gerência Regional de Educação (Gered) de Chapecó, SC: a percepção do orientador de estudo. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 331-347, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Pedagogical action – ethnomathematics – responsible subversion.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. Ethnomathematics and the responsible subversion of its pedagogical action: an investigation based on three anthropological approaches. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 191-209, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Pedagogy of autonomy – developmental psychology – media and education.

NAWROSKI, Alcione. Little proletarians in Warsaw: from practices of Janusz Korczak to theories of Paulo Freire. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 543-557, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Pesquisa e educação – Centro Brasileiro de Pesquisa Educacional (CBPE) – movimentos sociais.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga; ZITKOSKI, Jaime José. O lugar da pesquisa nos Centros Regionais de Pesquisa Educacional nos anos 1950 e 1960: revisitando experiências de educação popular a partir do paradigma indiciário. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 348-365, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Pesquisa-ação – tecnologia educacional – produção e tratamento de dados.

FALCADE, Andressa; FALCADE, Laís; ABEGG, Ilse; DALCIN, Eduardo. Técnicas de produção e tratamento de dados qualitativos em teses e dissertações sobre tecnologias educacionais digitais utilizando a pesquisa-ação. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 697-712, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

PIBIC – critérios de seleção – desistência do aluno – ensino médio.

OLIVEIRA, Adriano de; BIANCHETTI, Lucídio. Estudantes do ensino médio e o ensino superior: explicitando o *modus operandi* dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 464-480, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Pibid – educação básica – formação de professores.

OLIVEIRA, Francisca Clara de Paula; ALGEBAILLE, Eveline Bertino. As contribuições do Pibid para uma formação crítica e social do professor: a experiência da Universidade Regional do Cariri (Urca). *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 612-632, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Planejamento – escola pública – gestores escolares – Plano Municipal de Educação.

SILVA, Alex Vieira da; SILVA, Givanildo da. O planejamento da educação na contemporaneidade: a visão de gestores de escolas públicas de Recife e Olinda. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 675-696, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Plano Municipal de Educação – escola pública – gestores escolares – planejamento.

SILVA, Alex Vieira da; SILVA, Givanildo da. O planejamento da educação na contemporaneidade: a visão de gestores de escolas públicas de Recife e Olinda. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 675-696, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

PNEM – formação continuada do professor – orientador de estudo.
MORESCHO, Sandra Maria Zardo; DELIZOCOIV, Nadir Castilho. A mediação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem) na Gerência Regional de Educação (Gered) de Chapecó, SC: a percepção do orientador de estudo. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 331-347, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Política educacional – financiamento da educação – remuneração do professor – valorização do magistério.

BASSI, Marcos Edgar; BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Resultados das políticas de valorização do magistério público em Santa Catarina. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 127-148, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Políticas docentes – formação continuada do professor – indução profissional – professores iniciantes.

NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; FLORES, Maria José Batista Pinto; SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da. Políticas de inserção profissional na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: uma proposta em movimento. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 558-577, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Políticas públicas – gênero – intersetorialidade – Programa Saúde na Escola.

SILVEIRA, Catharina da Cunha; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; FÉLIX, Jeane. A generificação da intersetorialidade no Programa Saúde na Escola. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 423-442, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Prática pedagógica – ensino de matemática – meio ambiente.

COSTA, Daniana de; PONTAROLO, Edilson. Aspectos da educação ambiental crítica no ensino fundamental por meio de atividades de modelagem matemática. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 149-168, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Práticas inclusivas – ensino superior – representação social.

NEVES, Joana d'Arc de Vasconcelos; MACIEL, Rogerio Andrade; OLIVEIRA, Marcos Vinicius Sousa. Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 443-463, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Primary school – literacy – literary education.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Literacy in elementary school: reading Dom Quixote de la Mancha. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 39-53, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Princípios de contagem – intervenção – estudo de caso – educação matemática.

ASSIS, Evelin Fulginiti de; CORSO, Luciana Vellinho. Intervenção em princípios de contagem com alunos de 1º ano do ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 733-751, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Proceso de enseñanza-aprendizaje – educación ambiental – interdisciplinariedad.

PIMENTEL, Marcia Aparecida Silva; LOPES SAN JOSE, Marco Antonio; GUILLEN CERPA, Sandy. Educación ambiental para el desarrollo sostenible: enfoque desde San Luís, Santiago de Cuba. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 501-516, maio/ago. 2019. Seção: Relatos de Experiência.

Produção e tratamento de dados – pesquisa-ação – tecnologia educacional.

FALCADE, Andressa; FALCADE, Laís; ABEGG, Ilse; DALCIN, Eduardo. Técnicas de produção e tratamento de dados qualitativos em teses e dissertações sobre tecnologias educacionais digitais utilizando a pesquisa-ação. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 697-712, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Professores iniciantes – formação continuada do professor – indução profissional – políticas docentes.

NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; FLORES, Maria José Batista Pinto; SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da. Políticas de inserção profissional na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: uma proposta em movimento. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 558-577, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Programa bolsa de extensão – ciências agrárias – Ciência sem Fronteiras – representação social.

MOURA, Marina Lourenço; DOULA, Sheila Maria. “Eu achei que lá seria tudo diferente”: representações do Brasil e do exterior entre bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras da Universidade Federal de Viçosa. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 713-732, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Programa Nacional Biblioteca da Escola – Educação de Jovens e Adultos – educação literária.

MORAIS, Caroline de; RAMOS, Flávia Brocchetto; HADDAD, Sérgio. Paratextos em livros de imagem selecionados para Educação de Jovens e Adultos. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 364-404, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Programa Saúde na Escola – gênero – intersetorialidade – políticas públicas.

SILVEIRA, Catharina da Cunha; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; FÉLIX, Jeane. A generificação da intersetorialidade no Programa Saúde na Escola. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 423-442, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Psicomotricidade – desenvolvimento infantil – educação infantil.

SACCHI, Ana Luisa; METZNER, Andreia Cristina. A percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 96-110, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Recursos didáticos – internet – tecnologia educacional.

RODRIGUES, Tereza Cristina; TELES, Lucio França. O uso de mensagens eletrônicas instantâneas como recurso didático. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 17-38, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Relações de gênero – currículo – diversidade cultural.

FREIRE, Eleta Carvalho. O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 405-422, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Remuneração do professor – financiamento da educação – política educacional – valorização do magistério.

BASSI, Marcos Edgar; BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Resultados das políticas de valorização do magistério público em Santa Catarina. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 127-148, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Representação social – ciências agrárias – Ciência sem Fronteiras – programa bolsa de extensão.

MOURA, Marina Lourenço; DOULA, Sheila Maria. "Eu achei que lá seria tudo diferente": representações do Brasil e do exterior entre bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras da Universidade Federal de Viçosa. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 713-732, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Representação social – ensino superior – práticas inclusivas.

NEVES, Joana d'Arc de Vasconcelos; MACIEL, Rogerio Andrade; OLIVEIRA, Marcos Vinicius Sousa. Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 443-463, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Responsible subversion – ethnomathematics – pedagogical action.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. Ethnomathematics and the responsible subversion of its pedagogical action: an investigation based on three anthropological approaches. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 191-209, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Saberes do docente – Educação de Jovens e Adultos – medida socioeducativa.

NUNES, Mirian Abreu Alencar; MOURA, Maria da Glória Carvalho. Pesquisa-formação: diáde que permeia o exercício da docência em contexto socioeducativo. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 211-229, jan./abr. 2019. Seção: Relatos de Experiência.

Série de leitura graduada – história do livro – livro didático.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani; SILVA, Thaise da. Séries de leitura graduada na escola primária em Mato Grosso do Sul: consolidação dos processos de leitura escolar. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 366-383, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Surdez – ensino da língua portuguesa – ensino de segunda língua.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, Amelia Escotto do Amaral; RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 578-593, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Tecnologia educacional – internet – recursos didáticos.

RODRIGUES, Tereza Cristina; TELES, Lucio França. O uso de mensagens eletrônicas instantâneas como recurso didático. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 17-38, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Tecnologia educacional – pesquisa-ação – produção e tratamento de dados.

FALCADE, Andressa; FALCADE, Laís; ABEGG, Ilse; DALCIN, Eduardo. Técnicas de produção e tratamento de dados qualitativos em teses e dissertações sobre tecnologias educacionais digitais utilizando a pesquisa-ação. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 697-712, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Trabalho docente – formação continuada – formação docente.

FERNANDES, Anael. Formação continuada de professores “no” e “para” o trabalho: questões e reflexões a partir da teoria crítica da sociedade. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 82-95, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Valorização do magistério – financiamento da educação – política educacional – remuneração do professor.

BASSI, Marcos Edgar; BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Resultados das políticas de valorização do magistério público em Santa Catarina. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 127-148, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Valorização do professor – condições de trabalho – ensino fundamental.

GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho; NUNES, Célia Maria Fernandes; PÁDUA, Karla Cunha. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 277-296, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

ABEGG, Ilse; FALCADE, Andressa; FALCADE, Laís; DALCIN, Eduardo. Técnicas de produção e tratamento de dados qualitativos em teses e dissertações sobre tecnologias educacionais digitais utilizando a pesquisa-ação. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 697-712, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

ALGEBAILLE, Eveline Bertino; OLIVEIRA, Francisca Clara de Paula. As contribuições do Pibid para uma formação crítica e social do professor: a experiência da Universidade Regional do Cariri (Urca). *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 612-632, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

ALMEIDA, Anderson Magno de; AMBROSETTI, Neusa Banhara. Inserção na docência da Academia Militar das Agulhas Negras: a perspectiva dos professores. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 594-611, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

ALMEIDA, Nayara Cristina Caldas; LIZ, Mariane Souza Melo de; NUNES, Aline; SANTOS JUNIOR, Cezário Ferreira dos. Educação ambiental: a conscientização sobre o destino de resíduos sólidos, o desperdício de água e o de alimentos no município de Cametá/PA. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 481-500, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

ALVES, Alexandre; PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. Os debates sobre educação moral, caráter e conduta do indivíduo nas primeiras décadas do século 20 e seus reflexos na atualidade. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 651-674, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; PAULA, Túlio Silva de; XAVIER, Flavia Pereira. Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 297-330, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Anderson Magno de. Inserção na docência da Academia Militar das Agulhas Negras: a perspectiva dos professores. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 594-611, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

ASSIS, Évelin Fulginiti de; CORSO, Luciana Vellino. Intervenção em princípios de contagem com alunos de 1º ano do ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 733-751, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

BASSI, Marcos Edgar; BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Resultados das políticas de valorização do magistério público em Santa Catarina. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 127-148, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani; SILVA, Thaise da. Séries de leitura graduada na escola primária em Mato Grosso do Sul: consolidação dos processos de leitura escolar. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 366-383, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

BIANCHETTI, Lucídio; OLIVEIRA, Adriano de. Estudantes do ensino médio e o ensino superior: explicitando o *modus operandi* dos bolsistas do Programa institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 464-480, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega; BASSI, Marcos Edgar. Resultados das políticas de valorização do magistério público em Santa Catarina. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 127-148, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, Alexandre do Amaral; RIBEIRO, Amelia Escotto do Amaral. Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 578-593, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro; SANTOS, Raffael Bruno Gomes dos; CONCEIÇÃO, Cláudia Cristina da. A importância da classe hospitalar Semear do Recife no processo de continuidade da escolarização dos estudantes/pacientes com câncer. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 633-650, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

COLLA, Rodrigo Avila. O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 111-126, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

COLOMBO JUNIOR, Pedro Donizete; RICETO, Bernardo Valentim. Diálogos entre ciência e religião: a temática sob a ótica de futuros professores. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 169-190, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

CONCEIÇÃO, Cláudia Cristina da; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro; SANTOS, Raffael Bruno Gomes dos. A importância da classe hospitalar Semear do Recife no processo de continuidade da escolarização dos estudantes/pacientes com câncer. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 633-650, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

CORSO, Luciana Vellinho; ASSIS, Evelin Fulginiti de. Intervenção em princípios de contagem com alunos de 1º ano do Ensino Fundamental. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 733-751, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

COSTA, Daniana de; PONTAROLO, Edilson. Aspectos da educação ambiental crítica no ensino fundamental por meio de atividades de modelagem matemática. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 149-168, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

DALCIN, Eduardo; ABEGG, Ilse; FALCADE, Andressa; FALCADE, Laís. Técnicas de produção e tratamento de dados qualitativos em teses e dissertações sobre tecnologias educacionais digitais utilizando a pesquisa-ação. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 697-712, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

DELIZOCOIV, Nadir Castilho; MORESCHO, Sandra Maria Zardo. A mediação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem) na Gerência Regional de Educação (Gered) de Chapecó, SC: a percepção do orientador de estudo. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 331-347, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

DOULA, Sheila Maria; MOURA, Marina Lourenço. "Eu achei que lá seria tudo diferente": representações do Brasil e do exterior entre bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras da Universidade Federal de Viçosa – campus Viçosa, Minas Gerais. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 713-732, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

FALCADE, Andressa; ABEGG, Ilse; DALCIN, Eduardo; FALCADE, Laís. Técnicas de produção e tratamento de dados qualitativos em teses e dissertações sobre tecnologias educacionais digitais utilizando a pesquisa-ação. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 697-712, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

FALCADE, Laís; ABEGG, Ilse; DALCIN, Eduardo; FALCADE, Andressa. Técnicas de produção e tratamento de dados qualitativos em teses e dissertações sobre tecnologias educacionais digitais utilizando a pesquisa-ação. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 697-712, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

FÉLIX, Jeane; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; SILVEIRA, Catharina da Cunha. A generificação da intersectorialidade no Programa Saúde na Escola. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 423-442, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

FERNANDES, Anael. Formação continuada de professores “no” e “para” o trabalho: questões e reflexões a partir da teoria crítica da sociedade. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 82-95, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

FLORES, Maria José Batista Pinto; NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da. Políticas de inserção profissional na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: uma proposta em movimento. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 558-577, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

FREIRE, Eleta Carvalho. O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 405-422, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho; NUNES, Célia Maria Fernandes; PÁDUA, Karla Cunha. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 277-296, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga; ZITKOSKI, Jaime José. O lugar da pesquisa nos Centros Regionais de Pesquisa Educacional nos anos 1950 e 1960: revisitando experiências de educação popular a partir do paradigma indiciário. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 348-365, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

GUILLEN CERPA, Sandy; LOPES SAN JOSE, Marco Antonio; PIMENTEL, Marcia Aparecida Silva. Educación ambiental para el desarrollo sostenible: enfoque desde San Luís, Santiago de Cuba. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 501-516, maio/ago. 2019. Seção: Relatos de Experiência.

HADDAD, Sérgio; MORAIS, Caroline de; RAMOS, Flávia Brocchetto. Paratextos em livros de imagem selecionados para Educação de Jovens e Adultos. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 364-404, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

LEITE, Luciana Rodrigues; LIMA, José Ossian Gadelha de. O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 753-767, set./dez. 2019. Seção: Relatos de Experiência.

LIMA, José Ossian Gadelha de; LEITE, Luciana Rodrigues. O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 753-767, set./dez. 2019. Seção: Relatos de Experiência.

LIZ, Mariane Souza Melo de; ALMEIDA, Nayara Cristina Caldas; NUNES, Aline; SANTOS JUNIOR, Cezário Ferreira dos. Educação ambiental: a conscientização sobre o destino de resíduos sólidos, o desperdício de água e o de alimentos no município de Cametá/PA. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 481-500, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

LOPES SAN JOSE, Marco Antonio; GUILLEN CERPA, Sandy; PIMENTEL, Marcia Aparecida Silva. Educación ambiental para el desarrollo sostenible: enfoque desde San Luís, Santiago de Cuba. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 501-516, maio/ago. 2019. Seção: Relatos de Experiência.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Literacy in elementary school: reading Dom Quixote de la Mancha. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 39-53, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

MACIEL, Rogerio Andrade; NEVES, Joana d'Arc de Vasconcelos; OLIVEIRA, Marcos Vinicius Sousa. Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 443-463, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

METZNER, Andreia Cristina; SACCHI, Ana Luisa. A percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 96-110, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; SILVEIRA, Catharina da Cunha; FÉLIX, Jeane. A generificação da intersectorialidade no Programa Saúde na Escola. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 423-442, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

MORAIS, Caroline de; RAMOS, Flávia Brocchetto; HADDAD, Sérgio. Paratextos em livros de imagem selecionados para Educação de Jovens e Adultos. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 364-404, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

MORESCHO, Sandra Maria Zardo; DELIZOCOIV, Nadir Castilho. A mediação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem) na Gerência Regional de Educação (Gered) de Chapecó, SC: a percepção do orientador de estudo. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 331-347, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

MOURA, Maria da Glória Carvalho; NUNES, Mirian Abreu Alencar. Pesquisa-formação: diáde que permeia o exercício da docência em contexto socioeducativo. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 211-229, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

MOURA, Marina Lourenço; DOULA, Sheila Maria. "Eu achei que lá seria tudo diferente": representações do Brasil e do exterior entre bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras da Universidade Federal de Viçosa. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 713-732, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; FLORES, Maria José Batista Pinto; SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da. Políticas de inserção profissional na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: uma proposta em movimento. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 558-577, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

NAWROSKI, Alcione. Little proletarians in Warsaw: from practices of Janusz Korczak to theories of Paulo Freire. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 543-557, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

NEVES, Joana d'Arc de Vasconcelos; MACIEL, Rogerio Andrade; OLIVEIRA, Marcos Vinicius Sousa. Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 443-463, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

NUNES, Aline; ALMEIDA, Nayara Cristina Caldas; LIZ, Mariane Souza Melo de; SANTOS JUNIOR, Cezário Ferreira dos. Educação ambiental: a conscientização sobre o destino de resíduos sólidos, o desperdício de água e o de alimentos no município de Cameté/PA. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 481-500, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

NUNES, Célia Maria Fernandes; GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho; PÁDUA, Karla Cunha. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 277-296, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

NUNES, Mirian Abreu Alencar; MOURA, Maria da Glória Carvalho. Pesquisa-formação: díade que permeia o exercício da docência em contexto socioeducativo. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 211-229, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

OLIVEIRA, Adriano de; BIANCHETTI, Lucídio. Estudantes do ensino médio e o ensino superior: explicitando o *modus operandi* dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 464-480, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

OLIVEIRA, Francisca Clara de Paula; ALGEBBAILE, Eveline Bertino. As contribuições do Pibid para uma formação crítica e social do professor: a experiência da Universidade Regional do Cariri (Urca). *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 612-632, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

OLIVEIRA, Marcos Vinicius Sousa; NEVES, Joana d'Arc de Vasconcelos; MACIEL, Rogerio Andrade. Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 443-463, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

OREY, Daniel Clark; ROSA, Milton. Ethnomathematics and the responsible subversion of its pedagogical action: an investigation based on three anthropological approaches. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 191-209, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

PÁDUA, Karla Cunha; GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho; NUNES, Célia Maria Fernandes. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 277-296, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

PAULA, Túlio Silva de; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira. Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 297-330, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

PIMENTEL, Marcia Aparecida Silva; LOPES SAN JOSE, Marco Antonio; GUILLEN CERPA, Sandy. Educación ambiental para el desarrollo sostenible: enfoque desde San Luís, Santiago de Cuba. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 501-516, maio/ago. 2019. Seção: Relatos de Experiência.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição; ALVES, Alexandre. Os debates sobre educação moral, caráter e conduta do indivíduo nas primeiras décadas do século 20 e seus reflexos na atualidade. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 651-674, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

PONTAROLO, Edilson; COSTA, Daniana de. Aspectos da educação ambiental crítica no ensino fundamental por meio de atividades de modelagem matemática. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 149-168, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

PONTE, João Pedro da; RICHIT, Adriana; TOMKELSKI, Mauri Luís. Estudos de aula na formação de professores de matemática do ensino médio. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 54-81, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

RAMOS, Flávia Brocchetto; MORAIS, Caroline de; HADDAD, Sérgio. Paratextos em livros de imagem selecionados para Educação de Jovens e Adultos. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 364-404, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

RIBEIRO, Alexandre do Amaral; CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, Amelia Escotto do Amaral. Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 578-593, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

RIBEIRO, Amelia Escotto do Amaral; CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 578-593, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

RICETO, Bernardo Valentim; COLOMBO JUNIOR, Pedro Donizete. Diálogos entre ciência e religião: a temática sob a ótica de futuros professores. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 169-190, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

RICHIT, Adriana; PONTE, João Pedro da; TOMKELSKI, Mauri Luís. Estudos de aula na formação de professores de matemática do ensino médio. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 54-81, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

RODRIGUES, Tereza Cristina; TELES, Lucio França. O uso de mensagens eletrônicas instantâneas como recurso didático. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 17-38, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. Ethnomathematics and the responsible subversion of its pedagogical action: an investigation based on three anthropological approaches. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 191-209, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

SACCHI, Ana Luisa; METZNER, Andreia Cristina. A percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 96-110, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

SANTOS JUNIOR, Cezário Ferreira dos; ALMEIDA, Nayara Cristina Caldas; LIZ, Mariane Souza Melo de; NUNES, Aline. Educação ambiental: a conscientização sobre o destino de resíduos sólidos, o desperdício de água e o de alimentos no município de Cameté/PA. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 481-500, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

SANTOS, David Moises Barreto dos. Educação para sentido na vida e valores: percepção de universitários a partir do livro "Em busca de sentido", de Viktor Frankl. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 230-251, jan./abr. 2019. Seção: Relatos de Experiência.

SANTOS, Raffael Bruno Gomes dos; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro; CONCEIÇÃO, Cláudia Cristina da. A importância da classe hospitalar Semear do Recife no processo de continuidade da escolarização dos estudantes/pacientes com câncer. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 633-650, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

SILVA, Alex Vieira da; SILVA, Givanildo da. O planejamento da educação na contemporaneidade: a visão de gestores de escolas públicas de Recife e Olinda. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 675-696, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

SILVA, Givanildo da; SILVA, Alex Vieira da. O planejamento da educação na contemporaneidade: a visão de gestores de escolas públicas de Recife e Olinda. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 675-696, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

SILVA, Thaise da; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. Séries de leitura graduada na escola primária em Mato Grosso do Sul: consolidação dos processos de leitura escolar. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 366-383, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da; FLORES, Maria José Batista Pinto; NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda. Políticas de inserção profissional na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: uma proposta em movimento. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 558-577, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

SILVEIRA, Catharina da Cunha; FÉLIX, Jeane; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. A generificação da intersectorialidade no Programa Saúde na Escola. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 423-442, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

TELES, Lucio França; RODRIGUES, Tereza Cristina. O uso de mensagens eletrônicas instantâneas como recurso didático. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 17-38, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

TOMKELSKI, Mauri Luís; PONTE, João Pedro da; RICHIT, Adriana. Estudos de aula na formação de professores de matemática do ensino médio. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 54-81, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

XAVIER, Flavia Pereira; ALVES, Maria Teresa Gonzaga; PAULA, Túlio Silva de. Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 297-330, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

ZITKOSKI, Jaime José; GONÇALVES, Luiz Gonzaga. O lugar da pesquisa nos Centros Regionais de Pesquisa Educacional nos anos 1950 e 1960: revisitando experiências de educação popular a partir do paradigma indiciário. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 348-365, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Aspectos da educação ambiental crítica no ensino fundamental por meio de atividades de modelagem matemática.

COSTA, Daniana de; PONTAROLO, Edilson. Aspectos da educação ambiental crítica no ensino fundamental por meio de atividades de modelagem matemática. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 149-168, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos, O.

COLLA, Rodrigo Avila. O brincar e o cuidado nos espaços da educação infantil: desenvolvendo os animais que somos. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 111-126, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I.

GOMES, Valdete Aparecida Fernandes Moutinho; NUNES, Célia Maria Fernandes; PÁDUA, Karla Cunha. Condições de trabalho e valorização docente: um diálogo com professoras do ensino fundamental I. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 277-296, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

contribuições do Pibid para a formação crítica e social do Professor: a experiência da Universidade Regional do Cariri (Urca), As.

OLIVEIRA, Francisca Clara de Paula; ALGEBAILLE, Eveline Bertino. As contribuições do Pibid para a formação crítica e social do Professor: a experiência da Universidade Regional do Cariri (Urca). *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 612-632, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental, O.

FREIRE, Eleta Carvalho. O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 405-422, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

debates sobre educação moral, caráter e conduta do indivíduo nas primeiras décadas do século 20 e seus reflexos na atualidade, Os.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição; ALVES, Alexandre. Os debates sobre educação moral, caráter e conduta do indivíduo nas primeiras décadas do século 20 e seus reflexos na atualidade. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 651-674, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Diálogos entre ciência e religião: a temática sob a ótica de futuros professores.

RICETO, Bernardo Valentim; COLOMBO JUNIOR, Pedro Donizete. Diálogos entre ciência e religião: a temática sob a ótica de futuros professores. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 169-190, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Educação ambiental: a conscientização sobre o destino de resíduos sólidos, o desperdício de água e o de alimentos no município de Cametá/PA.

ALMEIDA, Nayara Cristina Caldas; SANTOS JUNIOR, Cezário Ferreira dos; NUNES, Aline; LIZ, Mariane Souza Melo de. Educação ambiental: a conscientização sobre o destino de resíduos sólidos, o desperdício de água e o de alimentos no município de Cametá/PA. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 481-500, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Educação para sentido na vida e valores: percepção de universitários a partir do livro "Em busca de sentido", de Viktor Frankl.

SANTOS, David Moises Barreto dos. Educação para sentido na vida e valores: percepção de universitários a partir do livro "Em busca de sentido", de Viktor Frankl. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 230-251, jan./abr. 2019. Seção: Relatos de Experiência.

Educación ambiental para el desarrollo sostenible: enfoque desde San Luís, Santiago de Cuba.

PIMENTEL, Marcia Aparecida Silva; LOPES SAN JOSE, Marco Antonio; GUILLEN CERPA, Sandy. Educación ambiental para el desarrollo sostenible: enfoque desde San Luís, Santiago de Cuba. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 501-516, maio/ago. 2019. Seção: Relatos de Experiência.

Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, Amelia Escotto do Amaral; RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 578-593, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência, O.

LIMA, José Ossian Gadelha de; LEITE, Luciana Rodrigues. O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 753-769, set./dez. 2019. Seção: Relatos de Experiência.

Estudantes do ensino médio e o ensino superior: explicitando o *modus operandi* dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio.

OLIVEIRA, Adriano de; BIANCHETTI, Lucídio. Estudantes do ensino médio e o ensino superior: explicitando o *modus operandi* dos bolsistas do Programa institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 464-480, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Estudos de aula na formação de professores de matemática do ensino médio.

RICHT, Adriana; PONTE, João Pedro da; TOMKELSKI, Mauri Luís. Estudos de aula na formação de professores de matemática do ensino médio. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 54-81, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Ethnomathematics and the responsible subversion of its pedagogical action: an investigation based on three anthropological approaches.

ROSA, Milton; OREY, Daniel Clark. Ethnomathematics and the responsible subversion of its pedagogical action: an investigation based on three anthropological approaches. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 191-209, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

“Eu achei que lá seria tudo diferente”: representações do Brasil e do exterior entre bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras da Universidade Federal de Viçosa.

MOURA, Marina Lourenço; DOULA, Sheila Maria. “Eu achei que lá seria tudo diferente”: representações do Brasil e do exterior entre bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras da Universidade Federal de Viçosa. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 713-732, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Formação continuada de professores “no” e “para” o trabalho: questões e reflexões a partir da teoria crítica da sociedade.

FERNANDES, Anael. Formação continuada de professores “no” e “para” o trabalho: questões e reflexões a partir da teoria crítica da sociedade. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 82-95, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

generificação da intersetorialidade no programa saúde na escola, A.

SILVEIRA, Catharina da Cunha; MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann; FÉLIX, Jeane. A generificação da intersetorialidade no programa saúde na escola. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p.423-442, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

importância da classe hospitalar Semear do Recife no processo de continuidade da escolarização dos estudantes/pacientes com câncer, A.

SANTOS, Raffael Bruno Gomes dos; CONCEIÇÃO, Cláudia Cristina da; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. A importância da classe hospitalar Semear do Recife no processo de continuidade da escolarização dos estudantes/pacientes com câncer. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 633-650, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Inserção na docência da Academia Militar das Agulhas Negras: a perspectiva dos professores.

ALMEIDA, Anderson Magno de; AMBROSETTI, Neusa Banhara. Inserção na docência da Academia Militar das Agulhas Negras: a perspectiva dos professores. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 594-611, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Intervenção em princípios de contagem com alunos de 1º ano do ensino fundamental.

ASSIS, Evelin Fulginiti de; CORSO, Luciana Vellinho. Intervenção em princípios de contagem com alunos de 1º ano do ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 733-752, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Literacy in elementary school: reading Dom Quixote de la Mancha.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Literacy in elementary school: reading Dom Quixote de la Mancha. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 39-53, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Little proletarians in Warsaw: from practices of Janusz Korczak to theories of Paulo Freire.

NAWROSKI, Alcione. Little proletarians in Warsaw: from practices of Janusz Korczak to theories of Paulo Freire. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 543-557, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

lugar da pesquisa nos Centros Regionais de Pesquisa Educacional nos anos 1950 e 1960: revisitando experiências de educação popular a partir do paradigma indiciário, O.

GONÇALVES, Luiz Gonzaga; ZITKOSKI, Jaime José. O lugar da pesquisa nos Centros Regionais de Pesquisa Educacional nos anos 1950 e 1960: revisitando experiências de educação popular a partir do paradigma indiciário. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 348-365, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

mediação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem) na Gerência Regional de Educação (Gered) de Chapecó, SC: a percepção do orientador de estudo, A.

MORESCHO, Sandra Maria Zardo; DELIZOICOIV, Nadir Castilho. A mediação do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (Pnem) na Gerência Regional de Educação (Gered) de Chapecó, SC: a percepção do orientador de estudo. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 331-347, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no ensino fundamental.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flavia Pereira; PAULA, Túlio Silva de. Modelo conceitual para avaliação da infraestrutura escolar no ensino fundamental. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 297-330, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Paratextos em livros de imagem selecionados para Educação de Jovens e Adultos.

MORAIS, Caroline de; RAMOS, Flávia Brocchetto; HADDAD, Sérgio. Paratextos em livros de imagem selecionados para Educação de Jovens e Adultos. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 364-404, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil, A.

SACCHI, Ana Luisa; METZNER, Andreia Cristina. A percepção do pedagogo sobre o desenvolvimento psicomotor na educação infantil. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 96-110, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Pesquisa-formação: díade que permeia o exercício da docência em contexto socioeducativo.

NUNES, Mirian Abreu Alencar; MOURA, Maria da Glória Carvalho. Pesquisa-formação: díade que permeia o exercício da docência em contexto socioeducativo. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 211-229, jan./abr. 2019. Seção: Relatos de Experiência.

planejamento da educação na contemporaneidade: a visão de gestores de escolas públicas de Recife e Olinda, O.

SILVA, Alex Vieira da; SILVA, Givanildo da. O planejamento da educação na contemporaneidade: a visão de gestores de escolas públicas de Recife e Olinda. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 675-696, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Políticas de inserção profissional na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: uma proposta em movimento.

NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; FLORES, Maria José Batista Pinto; SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da. Políticas de inserção profissional na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: uma proposta em movimento. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 558-577, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense.

NEVES, Joana d'Arc de Vasconcelos; MACIEL, Rogerio Andrade; OLIVEIRA, Marcos Vinicius Sousa. Representações de práticas inclusivas: da realidade vivida aos caminhos da inclusão no ensino superior na Amazônia paraense. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 443-463, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Resultados das políticas de valorização do magistério público em Santa Catarina.

BASSI, Marcos Edgar; BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Resultados das políticas de valorização do magistério público em Santa Catarina. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 127-148, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

Séries de leitura graduada na escola primária em Mato Grosso do Sul: consolidação dos processos de leitura escolar.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani; SILVA, Thaise da. Séries de leitura graduada na escola primária em Mato Grosso do Sul: consolidação dos processos de leitura escolar. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 255, p. 366-383, maio/ago. 2019. Seção: Estudos.

Técnicas de produção e tratamento de dados qualitativos em teses e dissertações sobre tecnologias educacionais digitais utilizando a pesquisa-ação.

FALCADE, Andressa; FALCADE, Laís; ABEGG, Ilse; DALCIN, Eduardo. Técnicas de produção e tratamento de dados qualitativos em teses e dissertações sobre tecnologias educacionais digitais utilizando a pesquisa-ação. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 256, p. 697-712, set./dez. 2019. Seção: Estudos.

uso de mensagens eletrônicas instantâneas como recurso didático, O.

RODRIGUES, Tereza Cristina; TELES, Lucio França. O uso de mensagens eletrônicas instantâneas como recurso didático. *RBEP*, Brasília, v. 100, n. 254, p. 17-38, jan./abr. 2019. Seção: Estudos.

AGRADECIMENTOS

The logo for the journal RBEP, consisting of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

[http://dx.doi.org/ 10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4507](http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4507)

Os números 254, 255 e 256 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, correspondentes ao volume 100, não teriam sido publicados sem a relevante colaboração dos seguintes pareceristas *ad hoc* (01/08/2018 a 31/07/2019):

Adolfo Antonio Hickmann
Universidade Federal do Paraná

Adriana Ferreira Albuquerque
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Adriana Garcia Gonçalves
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Adriana Lia Friszman de Laplane
Universidade Estadual de Campinas

Alexandra Lima da Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Alexandre Adalberto Pereira
Universidade Federal do Amapá

Alexandre Filordi de Carvalho
Universidade Federal de São Paulo

Alexandre Peres
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Alexandre Simões Pilati
Universidade de Brasília

Alexsandro da Silva
Universidade Federal de Pernambuco

Alonso Bezerra de Carvalho
Universidade Estadual Paulista
Júlio de Mesquita Filho

Alvanize Valente Fernandes Ferenc
Universidade Federal de Viçosa

Amália Rebouças de Paiva e Oliveira
Universidade Estadual Paulista
Júlio de Mesquita Filho

Ana Elisa Ribeiro
Centro Federal de Educação Tecnológica
de Minas Gerais

Ana Maria de Oliveira Galvão
Universidade Federal de Minas Gerais

Ana Maria Gonçalves
Universidade Federal de Goiás

Ana Valéria de Figueiredo da Costa
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Ananda Jacqueline Bordoni
Universidade Estadual de Maringá

Anderson Luís Nunes da Mata
Universidade de Brasília

André Paulo Castanha
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

André Teles Guedes
Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

André Vitor Fernandes dos Santos
Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Andréa Forgiarini Cechin
Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Andréia Silva Abbiati
Universidade Estadual de Campinas

Angela Beatriz Cavalli
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Angela Scalabrin Coutinho
Universidade Federal do Paraná

Antonio Basilio Novaes Thomaz de Menezes
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Antonio Carlos Brolezzi
Universidade de São Paulo

Argemiro Midones Bastos
Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Amapá

Armando Amorim Simões
Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Benedita de Almeida
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Benoni Cavalcanti Pereira
Universidade Federal de Pernambuco

Branca Jurema Ponce
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Carlos Alex de Cantuária Cypriano
Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia da Bahia

Carlos Eduardo Albuquerque Miranda
Universidade Estadual de Campinas

Carlos Herold Jr
Universidade Estadual de Maringá

Carmem Lucia Artioli Rolim
Universidade Federal do Tocantins

Carmem Lúcia Costa
Universidade Federal de Goiás

Carmo Thum
Universidade Federal de Rio Grande

Celdon Fritzen
Universidade Federal de Santa Catarina

Celeste Aparecida Pereira Barbosa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Celia Maria Fernandes Nunes
Universidade Federal de Ouro Preto

Célia Sebastiana Silva
Universidade Federal de Goiás

Celina Aparecida Almeida Pereira Abar
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Celso do Prado F. de Carvalho
Universidade Nove de Julho

Cezar Luiz de Mari
Universidade Federal de Viçosa

Christianne Medeiros Cavalcante
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Cibele Schwanke
Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Clarides Henrich de Barba
Universidade Federal de Rondônia

Claudia Jaqueline Martinez Munhoz
Universidade Federal do Mato Grosso

Claudia Ramos de Souza Bonfim
Universidade Estadual de Campinas

Claudianny Amorim Noronha
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Clecio Santos Bunzen
Universidade Federal de Pernambuco

Cleonice Terezinha Fernandes
Universidade de Cuiabá

Cristiane Machado
Universidade Cidade de São Paulo

Cristiano Machado Galhardi
Centro Universitário das Faculdades
Associadas de São João da Boa Vista

Cristina Batista Araújo
Universidade Federal de Mato Grosso

Cristina Rolim Wolffenbüttel
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Cristovam da Silva Alves
Secretaria Municipal de Educação
da Cidade de São Paulo

Dalva Maria Alves Godoy
Universidade do Estado de Santa Catarina

Daniel Vieira da Silva Vieira da Silva
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Daniela Maria Segabinazi
Universidade Federal da Paraíba

Daniele Noal Gai
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

David Mesquita Costa
Centro Universitário Adventista de São Paulo

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará

Diego de Matos Gondim
Universidade Estadual Paulista
Júlio de Mesquita Filho

Ecivaldo de Souza Matos
Universidade Federal da Bahia

Edgar Zanini Timm
Centro Universitário Metodista

Eliana da Costa Pereira de Menezes
Universidade Federal de Santa Maria

Eliane Almeida Souza
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Eliane Santana Dias Debus
Universidade Federal de Santa Catarina

Elias Ribeiro da Silva
Universidade Federal de Alfenas

Elisabeth Barolli
Universidade Estadual de Campinas

Emerson de Pietri
Universidade de São Paulo

Emília Freitas de Lima
Universidade Federal de São Carlos

Ester Macedo
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
Educacionais Anísio Teixeira

Eugênio Magno Martins de Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais

Fabiane Maia Garcia
Universidade federal do Amazonas

Fabio Cesar Braga de Abreu-e-Lima
Universidade Estadual Paulista
Júlio de Mesquita Filho

Fabrcio Sousa Sampaio
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Fátima Maria Nobre Lopes
Universidade Federal do Ceará

Fernando Goulart Rocha
Instituto Federal de Santa Catarina

Fernando Luiz Cássio Silva
Universidade Federal do ABC

Flávia Anastácio Paula
universidade Estadual do Oeste do Paraná

Flávia Wagner
Universidade do Sul de Santa Catarina

Francisca Clara Paula Oliveira
Universidade Regional do Cariri

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior
Universidade do Tocantins

Frederico Ayres de Oliveira Neto
Universidade Federal de Mato Grosso

Gabriel Gerber Hornink
Universidade Federal de Alfenas

Geovani Gurgel Aciole
Universidade Federal de São Carlos

Gercina Dalva
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

Gilberto Aparecido Damiano
Universidade Federal de São João del-Rei

Gilberto Ferreira da Silva
Universidade La Salle

Gladir da Silva Cabral
Universidade do Extremo Sul Catarinense

Glaucia R. Gonzaga
Universidade Federal Fluminense

Graziela Macuglia Oyarzabal
Universidade Luterana do Brasil

Guilherme Veiga Rios
Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Gustavo Cunha Araujo
Universidade Federal do Tocantins

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Helder Boska de Moraes Sarmento
Universidade Federal de Santa Catarina

Helena Venites Sardagna
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Iara Tatiana Bonin
Universidade Luterana do Brasil

Irenilson de Jesus Barbosa
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Ireno Antônio Berticelli
Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Isabelle de Luna Alencar Noronha
Universidade Regional do Cariri

Ítalo de Paula Casemiro
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Jacira Helena do Valle Pereira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Jairo Antônio Paixão
Universidade Federal de Viçosa

Janssen Felipe Silva
Universidade Federal de Pernambuco

Jaqueline Magalhães Brum
Universidade Federal do Espírito Santo

Joana Paulin Romanowski
Pontifícia Universidade Católica do Paraná

João Antônio Corrêa
Universidade Federal de São João del-Rei

João Ferreira de Oliveira
Universidade Federal de Goiás

João G. C. Chiminazzo
Universidade Estadual de Campinas

João Henrique da Silva
Universidade Federal de Roraima

João Luiz da Costa Barros
Universidade Federal do Amazonas

João Luiz Horta Neto
Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

João Paulo Pooli
Universidade Federal do Paraná

Jonathas de Paula Chaguri
Universidade Estadual do Paraná

José dos Santos Souza
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

José Eustáquio Romão
Universidade Nove de Julho

José Geraldo Silveira Bueno
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

José Paulo Pietrafesa
Universidade Federal de Goiás

José Tarcisio Grunennvaldt
Universidade Federal de Mato Grosso

Josiley Francisco Souza
Universidade Federal de Minas Gerais

Juarez José Tuchinski Anjos
Universidade de Brasília

Julieta Armella
Universidad Nacional de San Martín

Klaus Schlünzen Junior
Universidade Estadual Paulista

Júlio de Mesquita Filho

Leandro Garcia Pinho
Universidade Estadual do Norte Fluminense

Leila Bijos
Universidade de Brasília

Lélia Cristina Silveira de Moraes
Universidade Federal do Maranhão

Losana Hada de Oliveira Prado
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Lucélio Ferreira Simião
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Luciana Caixeta Barboza
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Luciane Paiva Alves de Oliveira
Universidade Federal do Paraná

Lucio Teles
Universidade de Brasília

Luís Fernando Lazzarin
Universidade Federal de Santa Maria

Luiz Antonio Gomes Senna
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Luiz Carlos Novaes
Universidade Federal de São Paulo

Luiz Carlos Santana
Universidade Estadual Paulista
Júlio de Mesquita Filho

Luiz Fernando Conde Sangenis
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Luiz Gustavo Bonatto Rufino
Universidade Estadual Paulista
Júlio de Mesquita Filho

Lys Dantas
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Maciel Cover
Universidade Federal do Tocantins

Magno Vila Castro Júnior
Universidade Federal do Piauí

Marcello Ferreira
Universidade de Brasília

Marcelo Loures dos Santos
Universidade Federal de Ouro Preto

Marcelo Siqueira Araújo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Marcelo Vianna
Instituto Federal de Educação Ciência
e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Márcia Buss-Simão
Universidade do Sul de Santa Catarina

Márcia Denise Pletsch
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Marcia Moraes
Universidade Federal Fluminense

Márcia Ondina Vieira Ferreira
Universidade Federal de Pelotas

Marcio Ferreira
Universidade Estadual de Feira de Santana

Marcus Basso
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Margot Latt Marinho
Língua-Alvo Laboratório de Pesquisa
e Ensino de Línguas

Mari Margarete Forster
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Maria Aparecida Santana Camargo
Universidade de Cruz Alta

Maria Clara Di Pierro
Universidade de São Paulo

Maria Clara Fischer
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Maria Cristina Plencovich
Universidad de Buenos Aires

Maria de Fátima da Costa Lippo Acioli
Faculdade de Tecnologia de Alagoas

Maria de Fatima da S. Costa G. de Mattos
Centro Universitário Moura Lacerda

Maria de Fátima Lima das Chagas,
Universidade Federal Rural do Semi-Arido

Maria de Lourdes Pinto de Almeida
Universidade do Oeste de Santa Catarina

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
Universidade Federal de São João del-Rei

Maria Emília Gonzaga de Souza
Universidade de Brasília

Maria Eulina Pessoa Carvalho
Universidade Federal da Paraíba

Maria Helena Bertolini Bezerra
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Maria Ines Martins
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Maria Inéz Oliveira Araujo
Universidade Federal de Sergipe

Maria Iolanda Fontana
Universidade Federal de São Carlos

Maria Isabel Ramalho Ortigão
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Maria José Ferreira da Silva
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Maria José Fontana Gebara
Universidade Federal de São Carlos

Maria Luiza Cardoso
Universidade da Força Aérea

Maria Luiza Salzani Fiorini
Universidade Estadual Paulista
Júlio de Mesquita Filho

Maria Nobre Sampaio
Universidade Estadual Paulista
Júlio de Mesquita Filho

Maria Raidalva Nery Barreto
Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia da Bahia

Maria Rita Avanzi
Universidade de Brasília

Maria Salete Peixoto Gonçalves
Universidade Federal do Acre

Maria Zélia Versiani Machado
Universidade Federal de Minas Gerais

Maria Zeneide C. de Magalhães de Almeida
Pontifícia Universidade Católica de Goiás

Mariângela Graciano
Universidade Federal de São Paulo

Mariangela Lima Almeida
Universidade Federal do Espírito Santo

Marieta Gouvêa de Oliveira Penna
Universidade Federal de São Paulo

Marilu Martens Oliveira
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Marisa Rosâni Abreu da Silveira
Universidade Federal do Pará

Marlete dos Anjos Schaffrath
Universidade Estadual do Paraná

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Marlos Bessa Mendes da Rocha
Universidade Federal de Juiz de Fora

Maura Ventura Chinelli
Universidade Federal Fluminense

Mauricio Compiani
Universidade Estadual de Campinas

Maurinice Evaristo Wenceslau
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Mauro Castilho Gonçalves
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Mauro Henrique Miranda de Alcântara
Instituto Federal de Rondônia

Moacir Fernando Viegas
Universidade de Santa Cruz do Sul

Mônica de La Fare
Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

Mônica Zavacki de Moraes
Universidade Federal de Santa Maria

Naidson Clayr Santos Ferreira
Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia Baiano

Neuci Schatten
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Neusa Lopes Bispo Diniz
Secretaria Municipal de Educação de Campinas

Ocimar Munhoz Alavarse
Universidade de São Paulo

Ofélia Maria Marcondes
Instituto Federal de São Paulo

Ormezinda Maria Ribeiro
Universidade de Brasília

Patrícia Sandalo Pereira
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Patrícia Trindade Nakagome
Universidade de Brasília

Patricia Vasconcelos Almeida
Universidade Federal de Lavras

Paula Cerqueira
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Paulo Cesar Gomes
Universidade Estadual Paulista
Júlio de Mesquita Filho

Paulo Evaldo Fensterseifer
Universidade Regional do Noroeste
do Estado do Rio Grande do Sul

Paulo Sérgio de Almeida Corrêa
Universidade Federal do Pará

Paulo Sérgio Maroti
Universidade Federal de Roraima

Rafael Batista Sousa
Instituto Federal de Brasília

Regina Lúcia Cerqueira Dias
Universidade Federal Fluminense

Regina Maria Ferreira da Silva Lima
Universidade Federal de Alagoas

Reginaldo Fernando Carneiro
Universidade Federal de Juiz de Fora

Remi Castioni
Universidade de Brasília

Ricardo Hage de Matos
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Robson Carlos Silva
Universidade Estadual do Piauí

Robson dos Santos
Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Robson Luiz França
Universidade Federal de Uberlândia

Rodolfo Antônio de Figueiredo
Universidade Federal de São Carlos

Rodrigo Manoel Dias da Silva
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Rogério Diniz Junqueira
Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Rogério Rodrigues
Universidade Federal de Itajubá

Ronaldo Castro d'Ávila
Universidade Federal de Minas Gerais

Rosane de Fátima Batista Teixeira
Instituto Federal do Paraná

Rosângela Gavioli Prieto
Universidade de São Paulo

Rosângela Nieto de Albuquerque
Faculdade Frassinette do Recife

Sandra Regina Oliveira Garcia
Universidade Estadual de Londrina

Sandra Regina Sales
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Sandro Rogério Vargas Ustra
Universidade Federal de Uberlândia

Sergio Dias Campos
Universidade Federal de São Carlos

Sergio Gomide
Centro Federal de Educação Tecnológica
de Minas Gerais

Silvia Elisabeth Moraes
Universidade Federal do Ceará

Simone Silva Alves
Universidade Federal do Pampa

Sislândia Maria Ferreira Brito
Universidade Regional do Cariri

Solange Castellano Fernandes Monteiro
Faculdade Geremário Dantas

Sonia Ana Charchut Leszczynski
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Sonia Maria Ribeiro de Souza
Universidade Paulista

Sonia Pimenta
Universidade Federal Fluminense

Sonia Regina Mendes dos Santos
Universidade Estácio de Sá

Sueli Teresinha de Abreu Bernardes
Universidade de Uberaba

Suzana dos Santos Gomes
Universidade Federal de Minas Gerais

Suzana Santos Libardi
Universidade Federal de Alagoas

Tânia Baier
Universidade Regional de Blumenau

Tânia Cabral
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Tânia Guedes Magalhães
Universidade Federal de Juiz de Fora

Tatiana Bezerra Fagundes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Telma Pileggi Vinha
Universidade Estadual de Campinas

Tiago Duque
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Ticiane Marassi
Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Ulysses Rocha Filho
Universidade Federal de Goiás

Ulysses Tavares Teixeira
Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Umberto Pinto
Universidade Federal de São Paulo

Uyguaciara Veloso Castelo Branco
Universidade Federal da Paraíba

Vagner Bernal Barbeta
Centro Universitário FEI

Valeria de Oliveira Roque Ascenção
Universidade Federal de Minas Gerais

Vanda Mendes Ribeiro
Universidade Cidade de São Paulo

Vanessa Petró
Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

Vânia de Fátima Noronha Alves
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Vania Elisabeth Barlette
Universidade Federal do Pampa

Vânia Maria Alves
Instituto Federal do Paraná

Verilda Speridião Kluth
Universidade Federal de São Paulo

Verônica Klepka
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Viviane Castro Camozzato
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Waldir Ferreira de Abreu
Universidade Federal do Pará

Washington Dener dos Santos Cunha
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Wendell Fiori de Faria
Universidade Federal de Rondônia

Wilma de Nazaré Baía Coelho
Universidade Federal do Pará

Wilson José Flores Júnior
Universidade Federal de Goiás

Windyz Brazão Ferreira
Universidade Federal da Paraíba

Wivian Weller
Universidade de Brasília

Yára Christina Cesário Pereira
Universidade do Vale do Itajaí

A Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) publica apenas textos inéditos. É um periódico de acesso aberto sob licença *Creative Commons*, portanto, permite compartilhar, distribuir, exibir e fazer trabalhos derivados de seu conteúdo, desde que se atribuam os créditos devidos.

A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos nos textos submetidos são de exclusiva responsabilidade dos autores (as), não refletindo, necessariamente, a opinião da equipe editorial da Revista.

A RBEP prima pelas boas práticas científicas com base nas diretrizes do *Committee on Publication Ethics (Cope)* e empenha-se em coibir más condutas, como plágio ou possíveis violações éticas.

1 Submissão

Os textos são encaminhados exclusivamente por meio do Open Journal System - OJS (rbep.inep.gov.br/ojs3), cujo acesso é realizado mediante cadastro anterior.

2 Tipos de textos aceitos na RBEP

2.1 Estudos – artigos resultantes de pesquisas empíricas e teóricas com objetivos claros, fundamentação teórica e adequação metodológica que respaldem a discussão apresentada, considerando que:

- a) pesquisas empíricas devem explicitar procedimentos de pesquisa, critérios para constituição da amostra ou seleção dos sujeitos, métodos de coleta, construção e análise dos dados e aprovação do conselho de ética, quando for o caso.
 - b) pesquisas teóricas devem evidenciar elaboração original sobre tema e questão de relevância para a área de educação.
- 2.2 Relatos de Experiência – artigos que relatem projetos inovadores de intervenção pedagógica na área de educação, com análise crítica e reflexiva de processos e resultados, contextualizados e metodologicamente fundamentados.
- 2.3 Resenhas – análise crítica de livros ou filmes lançados nos últimos três anos relacionados à educação. As resenhas devem apresentar título, referência da obra, dados dos autores/diretores da obra resenhada, resumo e posicionamento analítico do resenhista sobre as contribuições da obra para a área.

3 Normas gerais para apresentação dos originais

- 3.1 *Idiomas*: os textos podem ser redigidos em português, espanhol ou inglês.
- 3.1.1 Os textos em espanhol ou inglês devem ser submetidos devidamente revisados por especialista na língua. A comprovação deverá ser realizada por meio de declaração assinada pelo revisor e submetida como documento suplementar.
- 3.2 *Autoria*:
- 3.2.1 O número de autores por artigo científico e relato de experiência não poderá exceder o total de quatro pessoas.
- 3.2.2 O número de autores por resenha não poderá exceder o total de duas pessoas.
- 3.2.3 Na RBEP, consideram-se autores aqueles que tenham contribuído de forma substancial em todas as seguintes etapas do trabalho:
- (1) concepção e delineamento do estudo, aquisição de dados ou análise e interpretação de dados;
 - (2) redação do artigo ou revisão crítica do conteúdo; e
 - (3) aprovação final da versão submetida.
- 3.2.4 Para os demais colaboradores (estagiários, auxiliares de pesquisa etc.), deve-se anexar como documento

suplementar, no ato de submissão, uma declaração em que sejam especificadas as contribuições individuais de cada um. Essa informação será publicada, ao final do artigo, em um subtítulo separado denominado "Colaborações".

3.2.5 A identificação de autoria do texto deve ser removida, assim como devem ser retirados do texto todos os nomes de autores, grupos de pesquisa e instituições. Recomenda-se o uso de «XXX» em substituição a quaisquer referências, incluindo as bibliográficas, que possam identificar a autoria.

3.2.6 É preciso remover a autoria do arquivo por meio da opção Propriedades, no Microsoft Word, garantindo, dessa forma, o critério de anonimato dos textos submetidos.

3.2.7 Todos os autores devem ser cadastrados no ato da submissão no sistema da Revista. Em nenhuma hipótese serão acrescentados ou retirados nomes após o início da avaliação.

3.2.8 Os autores que tiverem texto aprovado para publicação deverão respeitar o prazo de 24 meses para realizar uma nova submissão. Artigos de autores recém-publicados que venham a ser submetidos à revista serão arquivados.

3.2.9 A aceitação do texto pela revista implica automaticamente a cessão de seus direitos autorais ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

3.2.10 A RBEP reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vistas a manter a qualidade do periódico.

3.3 *Mídia*: os textos podem ser submetidos no formato Microsoft Word (.doc e .docx), Open Office (.odt) ou RTF, configurados com entrelinhas 1,5, e conter entre 28.000 e 55.000 caracteres, incluindo os espaços (a extensão do artigo inclui título, resumo, palavras-chave nos três idiomas e referências).

3.3.1 Os arquivos não devem exceder o tamanho de 2MB.

3.3.2 O texto deve ser formatado conforme *template* (acessar o site: www.rbep.gov.br).

3.3.3 O nome do arquivo enviado não pode ultrapassar a extensão de 85 caracteres.

3.4 *Fonte*: Times New Roman, em corpo 12 para o texto, corpo 10 para as citações destacadas e corpo 8 para as notas de rodapé.

3.5 *Ilustrações*: as imagens devem possuir resolução a partir de 300 dpi e estar acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos. Os quadros,

tabelas e gráficos (de preferência em Excel) devem vir em preto e branco e obedecer às normas de apresentação tabular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

3.6 *Título*: o título do artigo deve ser breve (máximo de 200 caracteres com espaço), específico e descritivo, contendo palavras representativas do seu conteúdo, e vir, também, traduzido para o inglês e espanhol.

3.7 *Resumos*: os artigos devem ter, obrigatoriamente, resumos informativos em português, inglês e espanhol, com até 1.500 caracteres com espaço.

3.7.1 Os resumos devem conter informações qualitativas e quantitativas e dados essenciais, como:

- a) Descrição – indica o tipo de artigo a ser analisado (artigo original, de revisão, estudo de caso) e a natureza do problema tratado.
- b) Objetivo – ressalta o que se pretende e o que se buscou demonstrar com o trabalho.
- c) Justificativa – descreve as razões pelas quais o trabalho foi realizado.
- d) Metodologia – descreve a abordagem, o referencial teórico e metodológico empregado, bem como as principais técnicas utilizadas. Indica as fontes dos dados e o modo como estes foram usados, quais os conceitos desenvolvidos e como foram analisadas as variáveis.
- e) Resultados – descrevem sucintamente as descobertas significativas e importantes da pesquisa.

3.8 *Palavras-chave*: os artigos devem apresentar entre três e cinco palavras-chave referentes ao seu conteúdo, escolhidas, quando possível, em vocabulário controlado – *Thesaurus Brasileiro de Educação*, – e vir traduzidas para o inglês e o espanhol.

3.9 *Citações*: as citações devem seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 10.520/2002).

3.9.1 As citações diretas 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.

3.9.2 As citações diretas com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo, sem aspas, em corpo 10, redondo.

3.9.3 A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo.

- 3.9.4 - A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor do artigo submetido.
- 3.9.5 A omissão de referência de citações diretas ou indiretas pode caracterizar plágio (ver item 7.2).
- 3.10 *Notas*: as notas de rodapé devem ser evitadas. Se necessárias, devem ter a finalidade de oferecer observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço; ou fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes bibliográficas devem ser feitas no texto.
- 3.11 *Referências bibliográficas*: as referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome de autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023/2002).
- 3.11.1 Quando se tratar de obra consultada *on-line*, é necessário indicar o endereço eletrônico e a data em que foi acessado; se a obra estiver em suporte eletrônico (DVD, CD-ROM), essa informação também deve constar após a sua identificação.
- 3.11.2 Todos os endereços de páginas na internet (URLs) incluídas no texto (Ex.: <http://www.ibict.br>) devem estar ativos.
- 3.12 *Siglas*: as siglas devem vir precedidas do nome por extenso.
- 3.13 *Destaques*: o uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.
- 3.14 As resenhas devem seguir as mesmas exigências indicadas para os demais gêneros textuais, no entanto, devem possuir extensão entre 10.000 e 15.000 caracteres, considerando os espaços.
- 3.15 A não observância das normas gerais de apresentação dos textos ensejará o arquivamento da submissão. Assim como a inadequação da submissão ao foco e ao escopo da Revista.

4 Processo de avaliação

4.1 Avaliação cega por pares (1ª etapa)

- 4.1.1 Os artigos são avaliados por dois consultores *ad hoc* de reconhecida competência nos temas abordados,

diversificados regional e institucionalmente. Os artigos são encaminhados sem identificação de autoria tanto para os avaliadores *ad hoc* como para a Editoria Científica para garantir imparcialidade na avaliação.

4.1.2 A Editoria Científica é composta por conceituados especialistas, proeminentes em diferentes linhas de pesquisa da área de educação de diferentes instituições do país.

4.1.3 Serão considerados na primeira etapa de avaliação de mérito dos textos os seguintes critérios:

- a) relevância do tema para a área de estudo;
- b) clareza na exposição do objeto de estudo, objetivos e justificativa;
- c) pertinência e atualidade da bibliografia;
- d) consistência teórico-metodológica;
- e) rigor na utilização dos conceitos;
- f) adequação argumentativa da análise dos resultados.

4.1.4 Os pareceres envolvem três tipos de julgamento:

- a) Aprovado – o artigo está aceito para publicação.
- b) Correções obrigatórias – são solicitados ao autor ajustes ou reformulações no artigo, com o envio de nova versão para avaliação final.
- c) Não aprovado – o artigo é rejeitado.

4.1.5 No caso de o texto receber duas avaliações indicando a não publicação, a submissão será arquivada nesta etapa do processo e o autor será comunicado.

4.2 Decisão da Editoria Científica (2ª etapa)

A aprovação final dos textos é de responsabilidade da Editoria Científica da RBEP, mediante a emissão de parecer consolidado. A Editoria Científica decidirá pela pertinência da publicação dos textos submetidos, conforme os objetivos de cada seção e o escopo da Revista.

4.2.1 O atendimento das condições especificadas nas "Normas gerais para a apresentação de originais" (item 3) é imprescindível para a publicação do artigo.

4.2.2 Nesta etapa, os autores receberão comunicado, por meio de sistema eletrônico, informando sobre a decisão da editoria científica (aceito, rejeitado ou alterações obrigatórias).

Caso a decisão indique correções obrigatórias, o texto reformulado será submetido à terceira e última rodada de avaliação. A Editoria Científica reserva-se o direito de recusar artigos cujas modificações não atendam às suas recomendações.

4.3 Os avaliadores e editores devem manter sigilo sobre os artigos avaliados e não podem utilizar informações, dados, argumentos ou análises sem autorização prévia dos autores.

4.4 Caso os avaliadores suspeitem de má conduta científica, devem comunicá-la à Editoria Executiva da Revista.

5 Agradecimentos

5.1 Organizações privadas ou governamentais que forneceram apoio ou financiamento para a pesquisa devem ser mencionadas de forma objetiva.

5.2 Os autores são responsáveis pelas menções a pessoas e instituições.

5.3 Essas informações devem ser registradas em documento suplementar no ato da submissão.

6 Diretrizes éticas

6.1 *Originalidade*: a submissão de um original implica que o trabalho:

- a) não foi publicado anteriormente (exceto sob a forma de resumo ou como parte de uma palestra ou tese/dissertação acadêmica, devidamente referenciados no artigo);
- b) não está sendo avaliado para publicação em outra revista;
- c) se aceito, não será publicado em outro periódico, em qualquer outro idioma, inclusive eletronicamente, sem o consentimento por escrito do detentor dos direitos autorais.

6.2 Não se admite o uso não referenciado de ideias, conceitos, análises, imagens e textos (ou fragmentos de textos) de outros.

6.3 *Deteção de plágio*: para verificar a originalidade, o trabalho será submetido ao *software* de deteção de plágio *Similarity Check*.

6.4 *Publicação redundante (autoplágio)*: não se deve republicar o mesmo trabalho sob novo título ou se apropriar de parte significativa de texto já publicado pelo mesmo autor.

6.5 Trechos de textos já publicados do mesmo autor em outras revistas com ISSN ou livros com ISBN devem ser devidamente

referenciados e não podem exceder o limite de 30% do total do artigo original submetido à RBEP.

- 6.6 Uma vez identificado plágio, superior a 30%, o autor ficará impedido de submeter novo artigo à Revista por um período de 24 meses.
- 6.7 Observar as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, quando os procedimentos metodológicos envolverem a utilização de dados diretamente obtidos com participantes ou informações identificáveis, na forma definida pela Resolução CNS, nº 510, de 07 abril de 2016.
- 6.8 *Análise de má conduta científica*: todas as suspeitas de má conduta científica serão analisadas primeiramente pela Editoria Executiva que encaminhará relatório técnico para deliberação da Editoria Científica.
- 6.9 *Política de retratação*: caso se conclua que houve, intencionalmente ou por desconhecimento, má conduta por parte dos autores, a RBEP poderá adotar as seguintes medidas:
 - a) advertir o autor;
 - b) arquivar o artigo ainda no processo de avaliação ou edição;
 - c) retirar o artigo da revista *on-line*, no caso de já publicado;
 - d) dar publicidade na Revista ao fato ocorrido, caso o artigo já tenha sido publicado.

APRESENTAÇÃO

ESTUDOS

Little proletarians in Warsaw: from practices of Janusz Korczak to theories of Paulo Freire
Alcione Nawroski

Políticas de inserção profissional na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro: uma proposta em movimento
Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento
Maria José Batista Pinto Flores
Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva

Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense
Hector Renan da Silveira Calixto
Amélia Escotto do Amaral Ribeiro
Alexandre do Amaral Ribeiro

Inserção na docência da Academia Militar das Agulhas Negras: a perspectiva dos professores
Anderson Magno de Almeida
Neusa Banhara Ambrosetti

As contribuições do Pibid para uma formação crítica e social do professor: a experiência da Universidade Regional do Cariri (Urca)
Francisca Clara de Paula Oliveira
Eveline Bertino Algebaile

A importância da classe hospitalar Semear do Recife no processo de continuidade da escolarização dos estudantes/pacientes com câncer
Raffael Bruno Gomes dos Santos
Cláudia Cristina da Conceição
Tícia Cassiany Ferro Cavalcante

Os debates sobre educação moral, caráter e conduta do indivíduo nas primeiras décadas do século 20 e seus reflexos na atualidade
Audrei Rodrigo da Conceição Pizolati
Alexandre Alves

O planejamento da educação na contemporaneidade: a visão de gestores de escolas públicas de Recife e Olinda
Alex Vieira da Silva
Givanildo da Silva

Técnicas de produção e tratamento de dados qualitativos em teses e dissertações sobre tecnologias educacionais digitais utilizando a pesquisa-ação
Andressa Falcade
Laís Falcade
Ilse Abegg
Eduardo Dalcin

"Eu achei que lá seria tudo diferente": representações do Brasil e do exterior entre bolsistas do Programa Ciência sem Fronteiras da Universidade Federal de Viçosa
Marina Lourenço Moura
Sheila Maria Doula

Intervenção em princípios de contagem com alunos de 1º ano do ensino fundamental
Évelin Fulginiti de Assis
Luciana Vellinho

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

O estágio de docência como instrumento formativo do pós-graduando: um relato de experiência
José Ossian Gadelha de Lima
Luciana Rodrigues Leite

ÍNDICE DO VOLUME

AGRADECIMENTOS

DIRETRIZES PARA AUTORES

VENDA PROIBIDA

