

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 90 número 226 set./dez. 2009

RBEP

ISSN 0034-7183
ISSN 2176-6681
On-line





EDITORIA CIENTÍFICA

Bernardete Angelina Gatti – FCC – Coordenadora

Jacques Velloso – UnB

Maria Isabel da Cunha – Unisinos

Silke Weber – UFPE

Sandra Maria Zákia Lian Sousa – USP

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Acácia Zeneida Kuenzer – UFPR

Alceu Ferraro – UFPel

Ana Maria Saul – PUC-SP

Celso de Rui Beisiegel – USP

Cipriano Luckesi – UFBA

Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb

Dermeval Saviani – USP

Guacira Lopes Louro – UFRGS

Heraldo Marelím Vianna – FCC

Jader de Medeiros Brito – UFRJ

Janete Lins de Azevedo – UFPE

Leda Scheibe – UFSC

Lisete Regina Gomes Arelaro – USP

Magda Becker Soares – UFMG

Maria Clara di Pierro – Ação Educativa

Marta Kohl de Oliveira – USP

Miguel Arroyo – UFMG

Nilda Alves – UERJ

Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar

Rosa Helena Dias da Silva – Ufam

Valdemar Sguissardi – Unimep

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Univ. do Minho, Portugal

Juan Carlos Tedesco – IIPE/Unesco, Buenos Aires

Martin Carnoy – Stanford University, EUA

Michael Apple – Wisconsin University, EUA

Nelly Stromquist – Univ. of Southern California, EUA

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 90 número 226 set./dez. 2009

RBEP

ISSN 0034-7183
ISSN 2176-6681 On-line



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

ASSESSORIA TÉCNICA DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

EDITORA EXECUTIVA

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

EDITOR EXECUTIVO ADJUNTO

Marcos de Carvalho Mazzoni Filho marcos.mazzoni@inep.gov.br

REVISÃO

Português:

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

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

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

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

Roshni Mariana de Mateus roshni.mateus@inep.gov.br

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

Inglês:

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

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

Rosa dos Anjos Oliveira rosa@inep.gov.br

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich hartwich@inep.gov.br

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

Raphael Caron Freitas raphael@inep.gov.br

CAPA

Marcos Hartwich

Sobre o trabalho de Takashi Fukushima, *Profundo* (1992), técnica acrílico sobre tela, 110x160cm

TIRAGEM 3.000 exemplares

RBEP ONLINE

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

EDITORIA

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

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

CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil

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

Fax: (61) 2022-3079

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

DISTRIBUIÇÃO

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

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

CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3060

Fax: (61) 2022-3069

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

Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep

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

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

Avaliada pelo Qualis/Capes 2007 – B1

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

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

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

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 e 1947. Trimestral 1948 a 1976.

Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.

Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, até o v. 61,

n. 140, set. 1976.

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

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

ISSN 0034-7183

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

Editorial	545
------------------------	------------

Estudos

<i>Qualidade na educação e a ideia de uma formação pública</i>	547
Vandré Gomes da Silva	

<i>Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética</i>	571
Maria Isabel da Cunha e Marialva Moog Pinto	

<i>Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola</i>	592
Neusa Banhara Ambrosetti e Patrícia Cristina Albeiri de Almeida	

<i>Formação de professores: o desafio de integrar estágio com ensino e pesquisa na graduação</i>	609
Maura M. M. Vasconcellos, Neusi A. N. Berbel e Cláudia C. Oliveira	

<i>Processo de pesquisa e formação de educadores: reflexões a partir do curso de Pedagogia</i>	624
Elisabete Cardieri e Sanny Silva da Rosa	
<i>Os professores do sexo masculino no ensino "primário": um "corpo estranho" no cotidiano das escolas públicas do Rio de Janeiro-Brasil e de Aveiro-Portugal</i>	636
Amanda Oliveira Rabelo	
<i>Representações sociais da avaliação da aprendizagem em professores do ensino público fundamental de Niterói</i>	650
Cristiany Rocha Azâmor e Luciene Alves Miguez Naiff	
<i>Meninos e meninas num projeto de recuperação paralela</i>	673
Fábio Hoffmann Pereira e Marília Pinto de Carvalho	
<i>Ética como tema transversal</i>	695
Renê José Trentin Silveira	
Resenhas	
<i>Uma história do curso de pedagogia no Brasil</i>	711
Diogo da Silva Roiz	
Índice do v. 90	719
Agradecimentos	755
Instruções aos colaboradores	757

Editorial 545

Studies

Quality in education and the idea of public schooling 547
Vandré Gomes da Silva

*Quality and higher education in Brazil and the challenge of social
inclusion in the perspective of epistemology and ethics 571*
Maria Isabel da Cunha e Marialva Moog Pinto

*Teaching professionalism: an analysis from the intrinsic
relationship between teachers and school 592*
Neusa Banhara Ambrosetti e
Patrícia Cristina Albeiri de Almeida

*Teachers' training: the challenge of integrating apprenticeship,
teaching and research in higher education 609*
Maura M. M. Vasconcellos, Neusi A. N. Berbel e
Cláudia C. Oliveira

<i>Teacher training and research process: reflections on the Pedagogy course</i>	624
Elisabete Cardieri e Sanny Silva da Rosa	
<i>Male teachers in elementary education: a "foreigner body" in public schools daily life of Rio de Janeiro (Brazil) and Aveiro (Portugal)</i> <i>públicas do Rio de Janeiro-Brasil e de Aveiro-Portugal</i>	636
Amanda Oliveira Rabelo	
<i>The social representations of public elementary school teachers of Niterói about evaluation of learning</i>	650
Cristiany Rocha Azâmor e Luciene Alves Miguez Naiff	
<i>Boys and girls enrolled in a project on remedial classes</i>	673
Fábio Hoffmann Pereira e Marília Pinto de Carvalho	
<i>Ethics as a transverse theme</i>	695
Renê José Trentin Silveira	
Reviews	
<i>A historical view of the pedagogy course in Brazil</i>	711
Diogo da Silva Roiz	
Index v.90	719
Acknowledgments	755
Instructions for the Collaborators	757

Abrem o número 226 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos dois artigos que trazem elementos para a discussão da ideia de qualidade da educação em perspectiva filosófico-conceitual-documental: um dedicado ao contexto da educação pública em geral e o outro voltado a questões relevantes para o ensino superior.

Busca-se, no primeiro artigo, como declarado no texto, equacionar melhor a qualidade de uma educação autenticamente pública, trazendo à reflexão o problema de uma medida de qualidade a partir dos usos de senso comum desse termo. Nesta reflexão, o autor discute o próprio conceito de educação na direção de pensar a finalidade da escola e suas implicações para as práticas escolares, o que conduz ao levantamento de elementos que caracterizem uma autêntica formação pública e, em decorrência, política, em seu sentido amplo. Na perspectiva do autor, é esse sentido que propicia uma definição de qualidade capaz de contemplar e relevar o sentido da ação escolar, ao invés de restringi-la a apenas alguns de seus resultados, ainda que fundamentais.

O segundo artigo também enfatiza a polissemia do termo “qualidade” da educação em seu emprego cotidiano (em particular referindo-se à educação superior) e a necessidade de aclarar conceitualmente o que estamos querendo dizer quando a ele nos referimos, o que leva a derivar consequências para as ações educativas nesse nível de ensino. No texto espousa-se a ideia de que qualidade não é um termo que remete a um

construto universal, mas abrange propriedades que se julgam importantes em determinado contexto; assim, ao atribuir qualidade a algo ou a um fenômeno, estaremos explicitando um juízo de valor tal como fazemos quando dizemos que algo é belo ou adequado. As considerações feitas pelas autoras levam a uma análise da legislação educacional e das políticas afirmativas no Brasil, considerando o desafio da inclusão com “qualidade”.

Outro conjunto de artigos volta-se às questões da formação dos professores, do trabalho docente, da constituição profissional desses agentes e dos desafios vislumbrados, com base em investigações empíricas. Toca-se nas práticas e nos diferenciais de gênero entrelaçando-se com condutas educacionais.

Finaliza-se o número com a análise da proposta do tema Ética como conteúdo transversal na educação básica, levantando aspectos sobre a concepção de Ética, o porquê de ser tratada como tema transversal e o que fazer em face do caráter transversal desse tema.

No contraponto das reflexões apresentadas e de pesquisas que estimulam o pensamento sobre a realidade educacional, as práticas cotidianas e suas representações e os desígnios políticos, têm-se parâmetros para se examinar as condições e consequências de propostas e práticas educacionais.

Editoria Científica

Qualidade na educação e a ideia de uma formação pública

Vandré Gomes da Silva

Resumo

A partir da análise do uso aparentemente consensual e preponderante do termo “qualidade” no campo educacional, este artigo discute os termos de uma alegada medida da qualidade e a concepção subjacente que localiza a educação como uma prática marcada por um caráter exclusivamente *utilitário* ante as demandas e as necessidades de uma sociedade de consumo. A essa visão meramente *instrumental*, opõe-se a vocação de uma educação escolar pública que reconhece a *natalidade* e a *iniciação* no mundo humano como seu fundamento e assume a *responsabilidade* por esse mundo a partir de uma herança pública e comum. Nessa perspectiva, uma formação escolar pública angaria uma dupla responsabilidade: a preservação das tradições de conhecimento e formas de vida de um mundo preexistente – do qual os recém-chegados vão apropriando-se – e a possibilidade de agir politicamente sobre esse mundo, renovando-o, ao invés de a ele apenas se conformar.

Palavras-chave: qualidade da educação; qualidade de ensino; formação pública.

Abstract

Quality in education and the idea of public schooling

Starting from the analysis of term "quality" often mentioned in the education, apparently in a consensual and preponderant way; this article discusses some terms of an alleged measure of quality and its subjacent conception that situates education as a professional practice coined exclusively by its utilitarianism for a society of consumption. To this vision purely instrumental, one opposes a call for a public school education that recognizes the men's birth and his initiation in the human world taking responsibility for it as a public and common inheritance. From this perspective, a public school education will raise a dual responsibility: one for preserving the traditional knowledge and the different ways of life in a preexisting world which the newcomers will appropriate it, and other for the possibility of acting politically in the world, renewing it rather than just resigning to it.

Keywords: quality education; quality of teaching; public schooling.

Difícilmente se encontrará, hoje, alguém que se oponha a qualquer esforço para melhorar a "qualidade" da escola pública. Ainda que se constatem diferentes definições de qualidade no campo educacional (Adams, 1993; Risopatron, 1991; Unicef, 2000; Unesco, 2005), o forte *atrativo ideológico* associado ao termo parece imputar-lhe uma imagem autoexplicativa. Assim, não é contingente que as discussões e as análises feitas em torno dessa aparente bandeira comum enfatizem mais as propostas preocupadas em *como obter* uma melhor qualidade do que propriamente um debate preliminar e público acerca do significado e da abrangência do que se quer dizer com esse conceito.

Dessa forma, o tema da qualidade na educação parece ganhar amplo interesse e relevância, quando volta suas atenções para determinados efeitos e resultados escolares socialmente valorizados, supostamente capazes de viabilizar as condições para se obterem mais e melhores resultados. Aliás, parece ser esse um inegável pressuposto das noções "competências e habilidades" – tão veiculadas atualmente –, alegadamente necessárias para a melhor adaptação dos indivíduos à sociedade. Destacase, assim, o papel central que adquirem as avaliações em larga escala, responsáveis pela mensuração do desempenho cognitivo discente, contando com a ampla divulgação dos resultados aferidos.

De fato, não são poucas as razões para se mensurar o desempenho dos alunos naquilo que, sob qualquer perspectiva, espera-se que uma instituição escolar ensine. Contudo, a relevância que hoje se atribui à avaliação de desempenho discente reside no entendimento comum de que o que se avalia é

a própria “qualidade de ensino” ou “da educação”, e é nesses termos que setores governamentais e outros segmentos representativos da sociedade costumam apresentá-la e, eventualmente, discuti-la.

O que está em jogo aqui não é o fato de a avaliação da qualidade em educação compreender a mensuração de resultados de aprendizagem, mas o de tomá-los como único critério. Embora tangível, essa qualidade não pode ser simplesmente *medida*, como se a linguagem estatística, normalmente utilizada na divulgação dos resultados do desempenho discente, bastasse para dar uma inequívoca imagem de precisão. Assim, a questão fundamental não diz respeito ao *quanto*, mas ao *que* se está fazendo e ao que se quer fazer, isto é, à própria definição de qualidade de uma educação escolar autenticamente pública. A própria ideia de uma medida como fundamento das avaliações em larga escala restringe a qualidade que se possa esperar e cobrar de uma instituição escolar a resultados passíveis de mensuração imediata, como se esse fosse o melhor – e, não raro, o único – parâmetro pelo qual se poderia defini-la.

Não é aumentando o grau da lente com que se observa – como parece indicar o constante aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação – que se detectarão melhor as causas de uma qualidade ruim ou de sua alegada “queda”, mas sim a busca do melhor horizonte em que se deve concentrar o olhar do observador. A foto em *close* de uma flor pode dar-nos uma boa ideia de sua constituição biológica, de sua pigmentação e mesmo de sua beleza, mas nada nos diz sobre o lugar em que se encontra, se há outras flores em volta, se são iguais ou de outro tipo, se foi cultivada ou se a paisagem a que pertence nos agrada ou não, sem contar o fato de que, sob condições especiais, flores podem crescer em paisagens áridas. Nessa analogia, é como se a discussão e a definição da qualidade avaliassem apenas algumas flores, em completa abstração de tamanho e riqueza dos horizontes de que fazem parte.

Neste artigo, busca-se refletir a pretensão de uma medida de qualidade a partir de usos comuns do termo e suas eventuais nuances, como “qualidade de ensino” e “qualidade da educação”. Em seguida, discute-se o próprio conceito de educação, a partir daquilo que denominamos *vocação escolar* em sua relação com os fins da educação, distinguindo-os em *extrínsecos* e *intrínsecos* à ação praticada pela escola. Ao final, analisa-se uma outra dimensão, fundamental, daquilo que poderíamos depreender como qualidade na educação, compreendida como uma autêntica formação pública e, conseqüentemente, política. É o caráter político inerente à questão que enseja uma definição de qualidade capaz de contemplar e relevar o sentido da ação escolar, ao invés de restringi-la a apenas alguns de seus resultados, ainda que fundamentais.

Qualidade do ensino ou qualidade na educação?

A análise do conceito de qualidade no campo educacional apresenta uma nuance interessante, embora ignorada, quanto ao uso indiscriminado

de expressões como “qualidade da educação” e “qualidade de ensino”. A depender do contexto de discussão e do tipo de uso do termo, tomar o *ensino* como equivalente à *educação* pode implicar uma diluição das especificidades do ato de ensinar em relação ao que se pode esperar de educação escolar pública. No entanto, o recurso indiscriminado a ambas as expressões não é algo que possa ser simplesmente negado, mas, antes, constatado. Esse uso indistinto não é, de forma alguma, incomum, tanto no senso comum como no próprio discurso pedagógico de caráter mais teórico. Whinch (1999, p. 70), por exemplo, localiza em seu pequeno guia, intitulado *Conceitos-chave em Filosofia da Educação*, alguns trabalhos da filosofia americana que lançam mão do termo “ensino” de forma equivalente ao de “educação”.

No Brasil, são inúmeros os casos em que esse uso comum é frequente. Por exemplo, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), responsável pelas avaliações em larga escala de caráter nacional, já utilizou ambas as expressões como se fossem praticamente sinônimas. Em relatório impresso do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb – (Brasil, 2002), diz-se que esse sistema “constitui-se em relevante instrumento para subsidiar e induzir políticas orientadas para a melhoria da qualidade da educação brasileira”. Em seguida, afirma-se que o exame “avalia a qualidade [...] do ensino e da aprendizagem no âmbito do ensino fundamental e médio”. Tais expressões não parecem apontar significados claramente distintos quanto ao que querem dizer, mas, antes, diferenças de natureza retórica. Contudo, se qualidade de educação, nesses termos, devesse ser entendida como algo mais amplo do que “qualidade de ensino”, o próprio Inep (2004) usaria outro título para o documento *Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio*, uma vez que esse estudo, de caráter restrito, utilizou apenas a “avaliação da qualidade de ensino” feita pelo Saeb, e não da “educação”, em sentido amplo, que o mesmo sistema se propõe a melhorar.

Mas se o uso indistinto dessas expressões é comum, não é de forma alguma impertinente a distinção que podemos fazer entre *educação* e *ensino*. Começemos com ensino, termo cujo uso não apresenta limites claramente definidos. Ensinar pode ser a descrição de uma atividade profissional: “ensino, todas as tardes, na 1ª série de uma escola municipal”. Aí, temos um significado muito próximo de *educação*: “trabalho na área da educação, leciono na 1ª série de uma escola municipal”. No entanto, a análise do ato de ensinar parece requerer uma maior precisão. A professora que “ensina” todas as tardes na 1ª série também participa, junto com outros professores, do intervalo e de reuniões pedagógicas, fecha e abre portas, corrige provas, prepara aulas, aparta brigas. Atividades como essas, embora façam parte, em sentido amplo, do *empreendimento* ou ramo profissional denominado ensino, não caracterizam nem o trabalho realizado em uma escola, tampouco o que nela faz um professor (Hirst, 1973). A participação em reuniões e o desfrute de merecidos momentos de descanso nos intervalos são fundamentais para o desempenho do

professor, mas, se ele se empenhar apenas nelas, estará longe de ser considerado um bom profissional. Da mesma forma, não será exagero afirmar que, embora a negligência, o absenteísmo ou a falta de planejamento não sejam atividades canonicamente associadas ao ensino, elas podem se converter numa espécie de “objeto de aprendizagem” dos alunos. Bons exemplos dados por professores e escolas se constituem em formas de ensino interessantes – em muitos casos, essenciais –, e nada impede que sua contra-face – os maus exemplos – seja apreendida e cultivada pelos alunos, ainda que não tenha sido essa a intenção da instituição escolar ou mesmo de um professor notadamente relapso em sua atuação.

Convém distinguir aqui dois tipos fundamentais de uso do verbo ensinar. A depender do contexto, essa atividade pode indicar êxito necessário – “os alunos da professora Roberta aprenderam tudo o que lhes foi ensinado” – ou, então, pode significar uma *tentativa* que, não obstante se oriente por uma meta a atingir, não se concretiza necessariamente (Scheffler, 1974). É este o caso de afirmações comuns, como: “o professor de matemática se esforça muito para ensinar seus alunos, mas o fato é que eles aprendem pouco”.

De qualquer forma, nem o ensino tomado como uma atividade exitosa e nem como uma tentativa de se alcançar uma determinada meta especificam o tipo de ação a que se referem e o modo como são realizadas. Atividades como apresentar, demonstrar, contar histórias, ficar em silêncio, gesticular, fazer e responder perguntas e, seguramente, muitas outras podem ser consideradas entretenimento, diversão, passatempo ou ensino, conforme o contexto em que se executam.

Sobre uma sala de aula onde os alunos se sentem aleatoriamente, sozinhos ou com outros colegas, em que muitos falem ao mesmo tempo e estejam envolvidos em diferentes afazeres, pode-se levantar a hipótese de que se trata de uma grande bagunça ou de uma típica demonstração de “indisciplina discente”. Mas talvez não seja nada disso. O professor pode ter proposto um exercício que demande tanto atividades individuais como em grupo – exigindo dos alunos que se comuniquem uns com os outros. Ademais, a atividade pode ter sido suficientemente instigante para uma participação mais entusiasmada e barulhenta dos alunos. Assim, o que define se uma atividade é ou não ensino são seus *objetivos* – cujos *propósitos* são o de *produzir aprendizagens* de forma *intencional* (Hirst, 1973) – e o tipo de contexto em que se insere.

Naturalmente, numa instituição escolar, é de se esperar que a maior parte das atividades executadas por seus agentes seja caracterizada como ensino, ao passo que, exercidas fora da escola, atividades semelhantes podem adquirir outra conotação. Numa escola, supõe-se que o ensino não seja aleatório, como informar o nome de alguma rua a alguém perdido em busca de orientação: trata-se de uma atividade exercida profissionalmente, numa instituição com características peculiares.

O ensino escolar não implica a definição de uma meta exclusiva e tampouco uma ou mais metas se configuram objetivos necessários, à

medida que se tenha realizado algum ensino de forma específica e bem delimitada. O próprio uso do verbo indica tais nuances, quando se distinguem, a depender do contexto, períodos distintos dessa atividade. Há períodos de ensino relativamente curtos, como o de 50 minutos – padrão de duração de uma hora-aula em muitas redes públicas do País – ou períodos mais longos, como três semanas ou três anos. Assim, a meta de uma atividade de ensino “pode se encontrar além dos limites da própria atividade ou de um dos segmentos dessa, ou então carecer totalmente de condições temporais” (Scheffler, 1974, p. 77).

Embora muitas atividades de ensino possam, dentre suas diversas e possíveis metas, fazer com que os alunos aprendam, por exemplo, a ser cidadãos, dificilmente se poderia afirmar que isso possa ser realizado apenas a partir de uma aula sobre a “origem grega da cidadania” ou a respeito dos “três poderes da República”. Atividades delimitadas como essas – que, segundo Scheffler (1974), se poderiam chamar “lições” – têm, evidentemente, metas específicas, como a aprendizagem de determinadas informações históricas ou o mote para discussão e análise das relações que se podem estabelecer entre os conceitos antigo e moderno de cidadania. Entretanto, outros objetivos e metas dessas *lições* podem ser mais abrangentes e gerais, demandando sua sucessão e aprofundamento em diferentes períodos de ensino. Analogamente, diferentes tipos de lição e períodos de ensino podem atender a um mesmo objetivo de caráter amplo, como é o caso da formação da cidadania.

Pode-se perguntar qual o tipo de ensino mais exitoso ou talvez, segundo alguns, de “mais qualidade” e qual está mais “fadado ao fracasso”. Trata-se aqui de uma questão instigante, mas que pode se revelar infrutífera, pois a pergunta pressupõe a existência de métodos de ensino infalíveis que, independentemente de quem os aplique ou do que se pretenda ensinar, garantam êxito. A sucessão, na ordem do dia, de várias metodologias que indicam como se deve ensinar e “o que deve ser feito”, e as frequentes e justificadas queixas de muitos professores que atestam que, “na prática, a teoria é outra” parecem confirmar uma espécie de ilusão metodológica.

A decisão – e, não raro, o entusiasmo – pela adoção de uma determinada metodologia de ensino comporta a ideia de que ela pode ser orientada por regras cuja estrita observância garantiria êxito. Não é outro o motivo da frequência com que se assiste à veiculação de regras de ensino alegadamente derivadas de algum ramo da ciência, como a psicologia, sob a justificativa de que sua suposta eficácia é respaldada em autoridade científica. Mas regras que visem à obtenção de êxito podem ser mais ou menos pertinentes e interessantes. Orientar os professores para que exerçam um ensino “atraente para os alunos” ou para que partam de seus “interesses e de sua realidade” parece tão útil quanto recomendar a uma equipe de futebol que, para vencer a partida, marque mais gols do que o time adversário.

A esse respeito, Scheffler (1974) propõe uma distinção interessante entre regras *exaustivas* e *inexaustivas*. Como o próprio nome indica, as

primeiras, quando aplicadas, garantem o êxito; é exemplo um manual de um aparelho que, seguido à risca, garante seu funcionamento adequado. Já o ensino demandaria o uso de regras inexaustivas, cuja aplicação, mesmo atenta e cuidadosa, não garante necessariamente êxito. O autor ilustra esse tipo de regra com uma analogia bastante sugestiva:

As regras para caçar leões dizem (poderíamos imaginá-lo) aos caçadores como caçar leões. Tais regras incluem os detalhes de treinamento, de preparação da caçada e de como deverá ser ela conduzida. Poder-se-ia supor que um dos conjuntos que compõem tais regras relativas à caçada seria este: "Aponte a sua arma carregada para o leão, em seguida, quando a distância e outras condições forem adequadas, puxe o gatilho." Suponhamos que sejam excelentes o conhecimento e a perícia do caçador, que ele interprete corretamente a adequação das condições e que siga ao pé da letra esse conjunto de regras, assim como os demais conjuntos componentes. Mesmo assim, não fica garantido que algum leão será capturado; o leão pode saltar para longe exatamente no momento crucial. (Scheffler, 1974, p. 86).

Não se pode eliminar a possibilidade de fracasso ao ensinar, entendido como a não obtenção de êxito diante de uma determinada meta, mas o ensino pode ter uma ou mais metas, e, certamente, muitas delas não podem ser simplesmente estimadas ou mensuradas por qualquer instrumento de avaliação do desempenho cognitivo discente. Metas de caráter mais amplo e valorativo não se prestam à medição e à determinação precisas: trata-se, antes, de objetos de avaliação e deliberação, devido ao significado atribuído à educação.

A própria pressuposição de que os resultados de aprendizagem aferidos pelo desempenho dos alunos atestam a "qualidade de ensino" não faz justiça aos diversos usos do conceito e à característica lógica aparentemente comum a muitos deles. Como argumenta Passmore (1984), ensinar pressupõe, normalmente, uma relação triádica, em que "para todo X, se X ensina, deve haver alguém a quem se ensina e a algo a se ensinar", e também a inter-relação entre esses três elementos, ainda que o uso do conceito de ensino nem sempre explicita os termos dessa relação.

Ninguém pode ensinar sem que isso se destine a alguém – que, despeito das abstrações típicas de muitas metodologias de ensino, são pessoas reais, imersas em condições específicas e peculiares, historicamente determinadas – e tampouco pode haver ensino sem que haja algo a ser ensinado. A obviedade dessa observação é da mais alta relevância, quando se supõe que é possível determinar a qualidade do ensino ministrado a partir do que os alunos demonstram saber. É possível que alunos aprendam muitas coisas sozinhos, uma vez que sempre se pode aprender algo sem que ninguém o tenha ensinado. Talvez o ensino tenha ocorrido em condições discutíveis, como práticas desrespeitosas à pessoa humana, que de forma alguma são captadas por avaliações em larga escala, ou a atuação do professor de uma determinada sala tenha sido praticamente nula, caracterizada pela completa ausência de planejamento e responsabilidade, além de um grande número de faltas. Da prática de um professor como esse – que,

infelizmente, está longe de ser uma simples caricatura –, será mais adequado falarmos não em “qualidade de ensino”, mas em sua completa ausência. Seja como for, esses aspectos escapam a uma análise dos resultados obtidos por meio de mensuração em exames.

Dessa forma, a determinação praticamente exclusiva da qualidade do ensino por apenas parte de seus eventuais resultados na aprendizagem – normalmente vinculados às disciplinas de português e matemática – implica desconsiderar uma série de outras dimensões e nuances dessa atividade típica da prática escolar, reduzindo-a a um único aspecto. Assim, uma avaliação da qualidade se converte em simples questão de *eficiência*, quando se supõe que uma determinada meta daquilo que se espera ter sido ensinado pode fornecer um índice de proficiência capaz de atestar o êxito ou o fracasso. Tudo o mais que se poderia esperar de uma instituição escolar fica relegado a um segundo plano ou, simplesmente, perde-se de vista.

Desse modo, é pelo viés exclusivo da eficiência, em termos dos resultados obtidos pelos alunos nos exames, que se argumenta e atesta, por exemplo, a superioridade do conjunto de escolas particulares – um grupo que não é absolutamente homogêneo. Contudo, “a escola privada” não é, por definição, acessível a todos – sua organização está sujeita aos interesses de seus mantenedores, assim como suas práticas podem justificar, em atenção à clientela, a discriminação e a segregação de alunos por seu desempenho, como é comum em alguns colégios de elite que separam os estudantes em turmas de “melhores alunos” e, conseqüentemente, em turmas de alunos com mais dificuldades. Nesse mesmo sentido, pode não haver uma maior discussão em termos do planejamento pedagógico, devendo o professor limitar-se a seguir o material adotado. Em uma escola particular, fica excluída a possibilidade de uma convivência plural de alunos num ambiente autenticamente público ou mesmo a discussão pública e livre de determinados pressupostos e medidas adotadas por ela que, eventualmente, desautorizem suas instâncias superiores ou contrariem o interesse de algum cliente em especial. Nessas condições, são prestadoras de serviço de quem se pode cobrar eficiência, mas não exatamente um compromisso público como relação ao serviço que vendem.

Assim, a “qualidade do ensino” ou “da educação”, estimada e discutida apenas pelo aspecto da eficiência, aponta a adoção de critérios que não têm qualquer compromisso de ordem ética, pois o critério da “eficiência” não implica que o ensino seja bom ou mal, valoroso ou indesejável. Como disse Hirst (1973, p. 177):

O ensino exitoso seria aquele que produz de fato a aprendizagem daquilo que se pretende ensinar. O bom ensino, por outro lado, é bem mais difícil de definir. Não estou certo de que o ensino com êxito seja um bom critério para o bom ensino. Na verdade, não há contradição em dizer que uma pessoa foi ensinada com sucesso, mas mal ensinada.

Certamente, é desejável que a atividade de ensino seja eficiente na consecução de algumas metas estabelecidas, isto é, que obtenha êxito,

mas a eficiência tomada exclusivamente pode comprometer ou se contrapor a outros objetivos educacionais tão valiosos quanto a aquisição de certas capacidades e conhecimentos por meio dessa atividade. A partir desse ponto, talvez possamos distinguir mais claramente uma simples prestação de serviço instrucional de um processo de *formação pública* voltado a um mundo comum.

A própria vocação da instituição escolar e o trabalho que comumente a caracteriza parecem atribuir um valor ao ensino que ultrapassa muito o critério da eficiência. É o que se depreende da seguinte definição:

O ensino poderá, certamente, proceder mediante vários métodos, mas algumas maneiras de levar as pessoas a fazerem determinadas coisas estão excluídas do âmbito padrão do termo "ensino". Ensinar, no seu sentido padrão, significa submeter-se, pelo menos em alguns pontos, à compreensão e ao juízo independente do aluno, à sua exigência de razões e ao seu senso a respeito daquilo que constitui uma explicação adequada. Ensinar alguém que as coisas são deste ou daquele modo não significa meramente tentar fazer com que ele o creia; o engano, por exemplo, não constitui um método ou modo de ensino. Ensinar envolve, além disso, que, se tentarmos fazer com que o estudante acredite que as coisas são deste ou daquele modo, tentemos ao mesmo tempo, fazer com que ele o creia, por razões que, dentro dos limites da sua capacidade de apreensão, são nossas razões. (Scheffler, 1974, p. 70).

Para além de uma descrição relativamente comum do entendimento do termo, há, nessa definição, um programa de ações. Esse caráter *programático* vinculado ao ensino não se resume à eficiência com que determinadas metas são ou não atingidas, mas perpassa os próprios significados que se veiculam nessa atividade e sua justificação a partir da forma como é realizada. A doutrinação, por exemplo, está excluída do que se entende por ensino numa escola.

Aqui, parece haver um traço comum entre ensinar e o conceito mais abrangente de educação: o ensino – como atividade característica da educação escolar – não pode abstrair a relação entre os agentes institucionais da escola e os alunos, pautada pelo esforço de manter e fazer perdurar um mundo compartilhado de valores e razões humanas, cujo caráter público identifica como "nossas razões". Trata-se de uma prática institucional pública que engendra um fim em si mesmo, ainda que esse traço esteja relegado ao esquecimento em favor de um caráter instrumental cada vez mais impingido ao trabalho escolar.

Fins da educação e vocação escolar

As diferentes funções ou a utilidade que se pode atribuir à escola não lhe subtraem o que peculiarmente caracteriza sua *cultura*, seus contornos institucionais e mais propriamente seus *fins intrínsecos* (Peters, 1979). Independentemente do que possa resultar para a vida privada dos indivíduos ou para a sociedade – materialmente desigual e notadamente injusta nas relações que mantém entre os diversos grupos e segmentos

que a compõem –, a educação escolar possui algo que lhe é próprio e característico. Sua explicação e determinação vão além da análise e da verificação da objetividade de resultados, como o êxito em vestibulares, o desempenho discente em avaliações de larga escala ou o impacto econômico que possa vir a causar ou favorecer.

É claro que a educação escolar e seus eventuais produtos e resultados podem ser analisados sob muitos ângulos, o que, aliás, é frequente. Um sociólogo pode atribuir à escola um papel fundamental para o processo de socialização dos indivíduos, um economista pode afirmar que os países considerados desenvolvidos investiram no passado e continuam investindo maciçamente em educação básica e alguém pode até entender que a função da escola é “domesticar as massas” e reproduzir fidedignamente a sociedade estratificada e materialmente desigual que aí está.

De fato, essas concepções quanto aos fins da educação guardam diferenças entre si, muito embora não sejam necessariamente antagônicas. Mais ainda, elas têm em comum o fato de serem *fins extrínsecos* às instituições escolares, distintos de objetivos próprios da vocação de uma escola ou de uma área de estudos em educação que tenha como objeto o sentido da ação escolar, sua história e seu cotidiano.

Os diversos ângulos sob os quais se pode descrever e analisar a educação tangem limites determinados pelo próprio objeto – no caso, a instituição escolar e o tipo de trabalho nela realizado, sob condições específicas. Uma escola pode manter seus alunos, durante um período do dia, a salvo de uma cidade violenta; propiciar-lhes amizades e momentos de muito prazer; concorrer para sua ascensão social ou para o acúmulo de riquezas de um país, assim como, eventualmente, de seus habitantes. Mas, mesmo que tenham estreita relação com a escolarização, nem ocupar espaço físico, nem fomentar relações humanas e tampouco promover o aumento de riquezas materiais são objetivos escolares precípuos. Como destaca Peters (1979, p. 103):

[é] questionável supor que certas características pudessem ser vistas como essenciais, sem a consideração do contexto e das questões a serem discutidas. No contexto do planejamento de recursos, pode ser correto pensar a educação como algo em que a comunidade possa investir; no contexto da teoria de coesão social, a educação pode ser, ingenuamente, explicada como um processo de socialização. Mas, se a considerarmos do ponto de vista da tarefa do professor na sala de aula, essas explicações serão ambas muito gerais e muito ligadas a uma dimensão perigosa, pois encorajam um modo conformista ou instrumental de ver a educação.

Não se trata de desqualificar os enfoques de outras ciências, como a sociologia, a psicologia ou a economia, que costumam também estudar a educação, atribuindo-lhe funções ou salientando seus efeitos. Na verdade, o que se procura é chamar a atenção para a especificidade da tarefa escolar e a conseqüente adoção de critérios próprios quanto ao estabelecimento de seus fins, dados a natureza e o sentido do trabalho a ser realizado.

Assim como uma certa orientação religiosa pode ser determinante para o êxito econômico de algumas nações, como aponta Weber em *A ética protestante e o espírito do capitalismo*, não cabe reduzir os propósitos e os objetivos do protestantismo ao tipo de desenvolvimento que possa proporcionar a um país que o adote como religião oficial. Caso semelhante ocorre com a educação escolar: a ênfase em sua utilidade instrumental – em termos de seu impacto econômico e tecnológico – leva a padronizar extrinsecamente sua qualidade, independentemente dos propósitos que histórica, ética e logicamente estão associados à prática escolar e à própria ideia de uma educação pública. Atribuir à educação escolar uma determinada – e, não raro, exclusiva – finalidade *utilitarista* é restringir seus objetivos e propósitos. Se sua finalidade é extrínseca, o que resta é a determinação e a busca exclusiva de eficiência do trabalho escolar, por meio de resultados aferíveis, e nada mais.

Esse modo “conformista ou instrumental de ver a educação”, de que nos fala Peters (1979), é justamente a premissa subjacente à concepção instrumental de qualidade cada vez mais preponderante. É inegável que o processo de escolarização possui diversas funções e acarreta inúmeras consequências, mas *fins extrínsecos* a ele não podem caracterizá-lo e nem distingui-lo de outras atividades, como cumprir ordens ou adestrar alguém em alguma habilidade. Isso se poderia esperar, talvez, de um treinamento específico, mas, em termos de uma educação escolar, supõe-se que “seus processos e ações contribuam para estabelecer ou envolvam algum valor” (p. 107) cujo caráter intrínseco não se mensura por provas ou índices de proficiência, mas se avalia pela direção que a orienta.

De um ponto de vista estritamente escolar e do próprio professor preocupado em ensinar crianças e jovens, a tarefa cotidiana dele dificilmente é – ou pode ser – orientada por objetivos amplos, como o de formar “um bom trabalhador”, “ser bem-sucedido economicamente” ou desenvolver nos alunos “competências e habilidades”, em geral, requeridas pela sociedade de consumo, à qual eles se veem compelidos a se adaptar. Alheias à atividade escolar, essas metas pouco ou nada dizem sobre o trabalho cotidiano da escola.

Podemos tomar como exemplo eloquente disso o próprio ensino da literatura. É de se esperar que muitos professores dessa disciplina não percam de vista a sua utilidade para o êxito no vestibular – aliás, um típico *fim extrínseco* à educação básica. No entanto, dificilmente um docente de literatura – minimamente comprometido com seu ofício, é bom sublinhar – definirá ou atestará o valor e o mérito dessa matéria por sua presença nesse tipo de exame. Pode mesmo ser considerado desrespeitoso por muitos professores que se restrinjam os objetivos do ensino da literatura à aquisição de “habilidades” ou “competências”, como a interpretação ou a correção gramatical, para além da obra literária. Como lembra Antonio Candido (2004), a literatura constitui um direito humano inalienável, um fator indispensável de humanização. Trata-se de uma “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos [...] não há povo ou ser humano que possa viver sem a possibilidade de entrar em

contato com alguma espécie de fabulação” (p. 137). Além de ser um direito de cidadania, talvez se possa dizer da literatura que ela é parte do processo da humanização dos homens, isto é, que tem um valor tal que por si só a justifica e legitima. Mas não teria sentido perguntar por sua utilidade, esperando dela algum *fim extrínseco* e meramente utilitário.

Contudo, a direção que se vem imprimindo à escola pública parece apontar uma forma de degradação do sentido da educação, postulando-a apenas como um meio – ainda que, não raro, como o mais importante – na cadeia que visa a garantir a sobrevivência dos indivíduos e sua adaptação às demandas econômicas da sociedade, marcada pela satisfação das necessidades de consumo e do desejo de continuar consumindo.

Assim, a concepção instrumental da qualidade se apresenta como expressão contundente do fenômeno moderno, apontado por Hannah Arendt, da paulatina e constante perda de sentido da *ação humana*. O resultado disso foi

como se o próprio sentido se houvesse separado do mundo dos homens e a eles somente fosse deixada uma interminável cadeia de objetivos em cujo progresso a plenitude de sentido de todas as realizações passadas constantemente se cancelasse por metas e intenções futuras. (Arendt, 2005, p. 112).

Essa redução do significado da qualidade em educação a um fim meramente utilitarista ou instrumental de uma formação escolar parece convidar-nos a uma caminhada cujos ponto de partida e paisagens percorridas são desprezíveis em face do ponto de chegada – mesmo que este seja a inusitada competência e capacidade de caminhar melhor. Nesses termos, à medida que se pauta exclusivamente pela *categoria de meios e fins*, a sociedade se vê irremediavelmente marcada pela conseqüente falta de sentido da *ação humana*, tornando o tempo presente nada mais do que uma etapa provisória ante o futuro já anunciado. É como se boa parte do que fazemos, pensamos e adquirimos fosse assessoria e precária, não só em termos de objetos estritamente materiais, mas, sobretudo, de concepções, ideias e mesmo valores.

O parâmetro de uma “boa vida” – em seus vários sentidos, incluídas as diretrizes da educação escolar – está no futuro, não como um tempo que ainda não chegou, mas sim um futuro “presentificado” e imerso em nossa vida. Como parte e fundamento das necessidades de ordem econômica, nossa época se pauta por uma indisfarçável *tecnocracia*¹ – “a técnica tornada diretamente poder, e não a serviço do poder” –, cujo constante progresso instrumental se apresenta como o campo para o qual se devem dirigir todos os projetos humanos, como argumenta Franklin Leopoldo e Silva (2001).

É nesse sentido que as exigências do contexto contemporâneo são a constante adaptação e o fazer, mas não a reflexão. Se o futuro é o “tempo forte” da humanidade, nada mais é ou deve ser permanente, e o foco não deve recair sobre o presente, nem aí marcar passo. As atenções se voltam para um devir absolutamente determinado e praticamente imperativo. (Silva, F. L., 2001, p. 245).

¹ “A supremacia da técnica na esfera da atividade encontra seu correspondente na supremacia do mercado na esfera das relações inter-humanas. Os sujeitos singulares anulam-se diante dessa supremacia: tornam-se apenas elementos passivos que atuam como peças componentes da conduta única do sujeito que é o mercado” (Silva, F. L., 2001, p. 247).

Não é casual que os recentes Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e as matrizes curriculares de referência (Brasil, 1999), para os grandes sistemas de avaliação em larga escala utilizados pelo Saeb e Prova Brasil, adotem uma concepção pedagógica fundada na necessidade de a escola ensinar a seus alunos determinadas “competências e habilidades” tão valorizadas pela sociedade de consumo. Não são objetivos políticos e de interesse público – e, portanto, comum a todos os cidadãos – que orientam uma concepção pedagógica como essa, mas sim os interesses privados e difusos dos indivíduos imersos numa *esfera social* pautada em seus diversos interesses de ordem econômica. É como se apenas nisso consistisse a melhor ou talvez a única meta a ser visada pela escola.²

Embora essa verdadeira *narrativa instrumental da qualidade* (Silva, V. G., 2008) se afirme cada vez mais nos corações e nas mentes de gestores educacionais, agentes institucionais e alunos que frequentam a escola, parece haver um hiato entre o enfoque de uma concepção como essa e o que rigorosamente poderia ser tomado como uma prática educacional com vistas à formação do cidadão. Há, certamente, algo mais valioso implicado na noção de educação – especificamente de uma educação escolar pública – presente em muitos usos comuns e cotidianos desse conceito:

O conceito de “educação” não privilegia qualquer tipo particular de processos como treinamento, por exemplo, ou de atividades como fazer preleções; sugere, antes, critérios aos quais os processos como o de treinamento devem se adaptar. Um desses critérios é o de que algo valioso deve se manifestar. Daí, é possível que estejamos educando alguém enquanto o treinamos, mas não necessariamente, pois podemos treiná-lo na arte da tortura. Contudo, a exigência de que deve haver algo de valor no que está sendo transmitido não pode ser concebida com a significação de que a própria educação nos levaria a algo de valor ou produziria algo de valor. Isso é o mesmo que dizer [...] que a reforma deve fazer com que um homem seja melhor. A questão é a de que fazer um homem melhor não é um fim extrínseco à reforma: é um critério que algo deve satisfazer para ser chamado de “reforma”.³ (Peters, 1979, p. 107).

Essa definição de educação e seu inegável caráter programático transcendem a mera descrição do que ela é ou de como deve ocorrer num determinado sistema de ensino. Há aqui um valor intrínseco atribuído à formação escolar, como se a educação, independentemente de qualquer “demanda social” ou utilidade imediata que possa eventualmente proporcionar, possuíse um valor intrínseco, algo que valha a pena realizar, independentemente de qualquer outra coisa.

Nesses termos, poderíamos situar a qualidade da educação a partir da formação de um “espírito público” que oriente a ação escolar, isto é, a formação dos sujeitos forjada pela “finalidade do aprender como atividade constitutiva do ser do homem”, como sugere Lefort (1999, p. 222), ao discutir o fenômeno atual do desaparecimento do “ideal humanista” de educação. É dessa forma que, analogamente às palavras de Peters,

² Vale destacar que “competências e habilidades”, ou qualquer outro parâmetro de qualidade em educação formulado em termos estritamente instrumentais, são, como diz Passmore (1984, p. 168), “capacidades para opostos”, algo como um remédio que, conforme a dose, pode curar ou matar.

³ O termo “educação” aqui empregado refere-se à educação escolar e não a outros significados a ele atribuídos em português. Designa, portanto, uma formação escolar circunscrita a uma instituição social determinada, norteada por certas práticas, valores e objetivos característicos.

podemos dizer que a qualidade em educação não pode ser um *fim extrínseco* à escola pública: é um critério que algo deve satisfazer para ser chamado de “escola pública”.

Natalidade e iniciação pública

Por mais que se atribua um caráter meramente instrumental à educação escolar, há algo inerente à formação de seres humanos que escapa aos eventuais *fins extrínsecos* que um processo de escolarização vise a atingir. Trata-se daquilo que Arendt (2005) denominou *natalidade*, ou o “fato de que seres humanos nascem para o mundo”, o que implica não só a necessidade de se assegurar a sobrevivência dos recém-chegados como condição de manutenção da vida humana, mas também sua introdução num mundo preexistente: o humano. Para essa autora, vida e mundo não são a mesma coisa. Em sua dimensão estritamente biológica, a vida do homem não se distingue do mesmo impulso vital de outros seres vivos, marcados pelos esforços de preservação no “treinamento e na prática do viver que todos os animais assumem em relação a seus filhos” (Arendt, 2005, p. 235). É assim que o homem supre suas necessidades vitais, garantindo a sobrevivência e a manutenção dos indivíduos e da sua própria espécie.

Ao ganhar a vida, os seres humanos também se veem na condição de recém-chegados a um mundo comum, um lastro capaz de nos ligar àqueles que vieram antes de nós, nossos antepassados, assim como às gerações futuras. Dessa forma, a *natalidade* se refere ao compartilhamento de formas de vida e tradições públicas de conhecimento forjadas a partir de uma “linguagem pública que exigiu, de nossos remotos ancestrais, séculos para se desenvolver” (Peters, 1979, p. 120), uma verdadeira herança assegurada a cada pessoa pelo simples fato de ela compartilhar a condição humana.

Como herdeiros legítimos do mundo humano, os indivíduos que o adentram a cada nova geração têm a condição potencial de reordená-lo e modificá-lo, o que, de forma alguma, implica um sentido necessariamente positivo à ação humana, responsável por suas eventuais transformações. Uma herança pode tanto ser acrescida como esvaziada, e mesmo desaparecer, sobretudo se se compõe de bens imateriais e simbólicos, não dependentes de um testamento ou de uma escritura de propriedade, mas adquiridos pela aprendizagem – em especial, por meio de formas institucionalizadas de ensino. É a aprendizagem que possibilita a participação em um mundo comum, transcendente à duração da vida dos indivíduos que por ele passam. Na feliz expressão de Michael Oakeshott (1968, p. 158): “Pode-se comprar um quadro, mas não a compreensão que dele se possa ter. E chamo a esse mundo herança comum porque penetrá-lo constitui a única forma de se tornar um ser humano, e viver nele é ser um ser humano”.

Evidentemente, há muitas instâncias responsáveis pela introdução das crianças e dos jovens no mundo público. Por exemplo, o aprendizado

da língua materna, assim como de muitos valores e saberes de uma dada cultura, começam, primeiramente, no âmbito familiar. Essas e outras diversas formas de introdução ao mundo, em suas várias graduações e especificidades, dependem do contexto social e histórico em que ocorrem e de suas circunstâncias, procedimentos e objetivos. Destaca-se aqui a vocação do trabalho escolar a partir de um tipo de trabalho e ação orientados por um viés e um propósito distintos de outras formas de acolhida aos recém-chegados, marcadamente público e, por princípio, destinado a todos.

É no âmbito institucional da escola que a *natalidade* se caracteriza pela tarefa de *iniciar* crianças e jovens em certas tradições de conhecimento e formas de vida comuns. Uma iniciação que parte da herança humana mais extensa e variada, notadamente pública, pautada em:

[...] formas mais características de conhecimento tais como ciência, história, matemática, religião e apreciação estética, e em tipos práticos de conhecimento que estão envolvidos nas formas de pensamento e ação de natureza moral, consultiva e técnica. Essas diferenciações são estranhas ao espírito de uma criança e de um homem primitivo – na verdade, também ao homem anterior ao século XVII. Ter um espírito não significa desfrutar de um cinema particular ou exercitar algum órgão diáfano interior; significa ter uma consciência diferenciada de acordo com os cânones implícitos em todas essas tradições herdadas. “Educação” assinala o processo por meio do qual o indivíduo é iniciado em tais tradições. (Peters, 1979, p. 121).

A educação como “iniciação” compreende as várias nuances de uma prática educacional escolar, desde a transmissão de conhecimentos e a reflexão direcionada sobre eles até a experimentação de formas de vida e convivência possíveis apenas numa instituição responsável por uma formação pública. Essa iniciação implica não só que algo valioso deva ser ensinado, mas também que as atividades e os modos de conduta praticados e cultivados na escola sejam coerentes com os princípios maiores que os animam (Peters, 1979, p. 120).

É dessa forma que a vocação escolar e a sua tarefa de iniciação dos jovens num mundo público se reveste de uma grande responsabilidade, cuja importância reside na própria continuidade desse mundo e na possibilidade de sua constante renovação. Na condição de agente institucional escolar, o professor se apresenta a seus alunos como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade. Segundo Arendt (2005), na educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de *autoridade*.

Contudo, sempre se poderá alegar que uma iniciação em tradições de conhecimento demanda, necessariamente, o aprendizado de determinadas “habilidades e competências”. Ainda que sob uma denominação discutível, não se pode ignorar que a educação escolar compreende o ensino daquilo que preferimos chamar “capacidades”, assim como de certas habilidades. O ponto aqui não é o questionamento estéril acerca do fato de a escola, inevitavelmente, ensinar capacidades e habilidades aos alunos, mas sim a ênfase e a direção que toma essa orientação.

Na crítica a essa concepção pedagógica, Azanha (2006, p. 182) destaca que o conceito de competência “refere-se antes ao grau de excelência que se consegue no desempenho de uma atividade específica do que à posse de algo nebuloso que deve ser desenvolvido em escolas de formação geral”, nesse sentido:

...em cursos de formação geral (ensino fundamental e médio), não há espaço para que se incluam dentre seus objetivos o desenvolvimento de competências, isto é, o alcance de graus de excelência no desempenho de uma ou outra atividade. Esse desenvolvimento, quando possível, será sempre fruto de um persistente empenho e de firme propósito individual, apenas cabíveis em cursos ou treinamentos especializados, mas não em cursos de formação geral. Estes apenas poderão estimular que desenvolvimentos individuais sejam buscados além dos patamares básicos e coletivos de desempenho exigidos.

Talvez, visar à aquisição de “competências e habilidades” como finalidade precípua de um processo de escolarização, imputando a disciplinas ou conteúdos escolares a condição de meios apenas, seja uma espécie de equívoco teórico-conceitual (Carvalho, 2001; Azanha, 2006). Não se pode deduzir que qualquer conteúdo, dependendo apenas da forma como é trabalhado, proporcione indistintamente a aquisição de capacidades e competências ou, mais especificamente, “flexibilidade, criatividade, autonomia, capacidade de resolver problemas, de fazer escolhas e de continuar aprendendo” (Mello, 1993, p. 67). De fato, é pouco provável que teóricos ou agentes escolares consigam fornecer alguma metodologia ou tecnologia capaz de ensinar a resolução de problemas em geral, independentemente de serem problemas de filosofia, matemática, história ou educação física.

Ainda que seja discutível a plausibilidade do ensino de “competências e habilidades” de forma abstrata, o que se destaca aí é a forma entusiástica com que se concebe a *idealização* de um futuro já anunciado e inexorável, na mesma proporção em que se procura esquecer deliberadamente o passado, isto é, as próprias “tradições de conhecimento humanas” assim entendidas. Mesmo que para uma *sociedade de consumo* seja conveniente que os indivíduos tenham certas habilidades e capacidades, muitas das quais efetivamente presentes no trabalho escolar, uma educação pública requer uma direção diferente da que possa se apresentar como imediatamente útil. Segundo Oakeshott (1968, p. 162):

Iniciar o aluno no mundo das realizações humanas é pôr ao seu alcance muitas coisas que não se apóiam na superfície do mundo presente. Uma herança pode conter coisas caídas em desuso, abandonadas ou esquecidas. Conhecer somente o predominante é familiarizar-se com uma versão atenuada dessa herança. Ver-se refletido no espelho do mundo atual é ver a imagem tristemente distorcida de um ser humano; porque nada nos autoriza a crer que estamos diante da parte mais valiosa de nossa herança, ou que o melhor sobrevive com maior facilidade que o pior. E nada sobrevive sem o apreço humano. A tarefa do professor (na verdade, isso pode ser apontado como sua característica peculiar de agente de civilização) é a de libertar seus alunos da servidão dos sentimentos, das emoções, das idéias, das crenças e mesmo das

habilidades dominantes não mediante a invenção de alternativas que lhe pareçam mais desejáveis, mas colocando à disposição desses alunos algo que os aproxime da totalidade de sua herança.

A ênfase no que a escola pode oferecer de instrumental e alegadamente “útil” aos seus alunos é, como diz Oakeshott, apresentar-lhes apenas uma “versão atenuada de nossa herança”. Nesses termos, ela pode, em maior ou menor grau, apresentar partes dessa herança, a fim de desenvolver certas capacidades, mas isso se dará em função de uma razão apenas instrumental, e não como algo que possua um valor em si e um potencial caráter formativo. Não se trata de a escola se divorciar por completo das condições de manutenção e perpetuação da vida – que, inclusive, converte-se em condição para a própria existência e perpetuação do mundo humano. O problema aqui é o de sobrepor supostas necessidades da sociedade e dos indivíduos ao sentido público da herança humana, à continuidade de um mundo que transcende aquilo que é estritamente utilitário e, por isso mesmo, visa à liberdade do cidadão e não ao seu condicionamento.

Esse gradativo e constante esvaziamento da herança humana – ou o que Arendt (2005) denomina como *tradição* – pode ser percebido pela perda do “fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado”. Não se trata exatamente da perda do passado, pois “tradição e passado não são a mesma coisa”, mas da perda da tradição que perpassou e estimulou certos aspectos predeterminados do mundo, algo como um elo entre as sucessivas gerações, conferindo sentido à ação humana. O risco dessa perda é o esvaziamento da dimensão de “profundidade na existência humana”, “pois memória e profundidade são o mesmo, ou antes, a profundidade não pode ser alcançada pelo homem, a não ser através da recordação” (p. 130).

O que está em jogo é o próprio sentido de uma formação escolar pública, em flagrante contradição com a massificação de um parâmetro de qualidade em educação que enxerga o homem escolarizado antes como o indivíduo competente e habilidoso naquilo que pode fazer em uma sociedade voltada ao consumo do que como o cidadão capaz de enxergar e compreender as coisas do mundo para nele agir livremente, em meio a um espaço e condições comuns a todos.

Contornos políticos da qualidade como formação pública

À medida que os homens são introduzidos e iniciados num mundo preexistente, são também capazes de “iniciar algo novo” e imprevisto nele. Assim, além de estar intimamente imbricada no processo de escolarização, a *natalidade* é, ao mesmo tempo, uma “categoria central do pensamento político” (Arendt, 2005, p. 170). Nessa possibilidade de constante renovação e transformação do mundo, reside um aspecto fundamental da condição humana e do próprio sentido de uma escolarização pública: a especificidade de uma *ação política* exercida numa esfera pública (Arendt, 2005), muito diferente do mero fazer ou da técnica, como

preconiza a concepção pedagógica orientada pelo ensino de “competências e habilidades” alegadamente requeridas pela difusa *esfera social*.

No entanto, em nosso *mundo moderno*, a *ação política* tem se caracterizado pela categoria de *meios e fins*, como se consistisse numa técnica ou na *fabricação* de algum objeto que demanda um conjunto de meios para a obtenção do resultado desejado. Assim, não é de se estranhar a recorrência do termo “eficiência” ou a insistência em sua busca nos discursos políticos atuais, inclusive os relativos à educação. Contudo, o fato de um meio ter sido eficiente em relação a um fim desejado não torna a sua obtenção necessariamente valorosa ou pertinente ao interesse público. A história política brasileira é farta de ilustrações que atestam meios bastante eficientes voltados a fins espúrios.

De qualquer forma, a *ação política* no contexto contemporâneo se vê comumente submetida aos diversos interesses presentes numa difusa e desigual *esfera social*, limitando-se a ser apenas uma função desta. E não se alegue que a soma dos interesses particulares ou de determinados grupos sociais imersos na sociedade pode equivaler automaticamente ao que se poderia classificar como interesse público. Se há algo em comum entre os indivíduos no âmbito de uma *esfera social*, é a preocupação com os meios de se garantir uma vida cada vez mais confortável, voltada exclusivamente para a busca da satisfação de necessidades vitais, isto é, de consumo. Trata-se de um moto-perpétuo, como é típico de todo metabolismo conformado às suas necessidades.

A *política* como simples função social e a perspectiva destoante de uma formação do cidadão voltada à ação em um mundo comum atestam a relevância de, ao menos, discutir-se o atual sentido da educação e de seu parâmetro de qualidade mais preponderante. Talvez o caráter político imbricado no processo de formação escolar possa ser mais bem apreendido pela notória constatação de uma alegada *crise educacional*, item quase obrigatório dos atuais discursos educacionais, não raro atrelado a seu par antitético: uma concepção instrumental da qualidade.

O estado crítico atribuído à educação escolar aponta, antes, uma crise da própria *sociedade moderna*, cujo indício mais visível talvez seja o desaparecimento de significados comuns e compartilhados, típicos de uma *esfera pública*. É o que se depreende da veemência com que a sociedade cobra mais “autoridade do professor”, na mesma proporção em que esvazia de significado o pressuposto dessa mesma autoridade: a iniciação em tradições públicas de conhecimento e de modos de vida valiosos – sob esse ponto de vista –, assim como a própria condição de o homem *agir* num mundo público e não apenas se adequar.

Entretanto, uma crise pode tanto resultar desastrosa, quando a enfrentamos com “juízos pré-formados” e “preconceitos”, quanto ensejar a exploração e a investigação da “essência da questão” e a reflexão decorrente (Arendt, 2005). Nesse sentido, por ser a *natalidade* a “essência da educação” é que a formação escolar pública precisa ser *conservadora* (Arendt, 2005, p. 242), não só pelo fato de a vocação escolar estar vinculada à responsabilidade perante o mundo, mas também porque a escola é

o potencial lugar de abrigo e proteção de crianças e jovens contra ideais ou modos de vida predeterminados ou qualquer tipo de doutrinação ou visão determinista do mundo a que os indivíduos devam suposta e irremediavelmente se adequar.

Aliás, um dos traços característicos da concepção instrumental da qualidade é a imposição de uma espécie de padrão que dita a “aparência futura” dos alunos e futuros cidadãos. Orientada por esse propósito, a educação só pode significar “o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo”, ou seja, de impedir-lhes a ação política, necessariamente livre, no mundo. É nesse sentido que, do ponto de vista dos recém-chegados, uma idealização do futuro será sempre “mais velha que eles mesmos” (Arendt, 2005, p. 221).

Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossas esperanças nisso, porém, é que tudo destruímos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura. Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo num mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição. (Arendt, 2005, p. 243).

Não se pode confundir a ideia de *conservação* com a manutenção do *status quo* e a inadmissível desigualdade material que caracteriza a *sociedade de consumo*, assim como não se pode interpretá-la com uma metodologia de ensino “moralizante”, “disciplinadora” ou que contenha qualquer outro reducionismo tão comum no discurso educacional. Trata-se de dar continuidade às tradições de conhecimento e a suas respectivas experiências e modos de vida, por meio de sua transmissão aos recém-chegados no mundo. Seguramente, não é essa a concepção corrente no debate acerca da qualidade da educação.

Termos como “tradição” e “conservação” são notoriamente tratados de forma pejorativa no discurso educacional, em oposição ao que seria uma educação mais aberta ou, segundo alguns, “democrática”. Trata-se do que Arendt chamou “*pathos* do novo”, ou o fascínio pelo que se apresenta como novidade, como é o caso da constante sucessão de metodologias e técnicas de ensino, na mesma proporção em que se despreza aquilo que rapidamente se passa a considerar “ultrapassado”, “antiquado” ou “tradicional”. É possível que essas dicotomias escamoteiem os próprios termos em que se assenta a vocação de uma formação escolar pública e sua estreita ligação com a possibilidade de o homem participar ativa e livremente da política e dos negócios públicos.

Aliás, é comum que a ênfase no aspecto instrumental dos resultados escolares venha atrelada à crítica das formas “tradicionalistas” de conhecimento, como se estas servissem à doutrinação e ao cerceamento do potencial imaginativo e crítico do aluno. Uma compreensão tão abstrata – e preconceituosa – do que pode significar uma tradição e de seu papel na

formação pela qual a escola é – ou deveria ser – responsável é, no mínimo, equivocada, pois:

[...] não há antítese entre iniciar os jovens em grandes tradições e ensiná-los a serem críticos; as grandes tradições são tradições de *crítica*, ainda que não sejam ensinadas como tal. [...] O espírito crítico que o professor se interessa em desenvolver significa a capacidade de ser participante crítico de uma tradição, mesmo se o efeito de tal crítica for a modificação profunda dos *modi operandi* dessa tradição. (Passmore, 1984, p. 193).

Pela *conservação* de determinados aspectos do legado humano, a educação tem um peso fundamental na formação do cidadão, aqui entendida como sua própria formação política. Ao tomarem posse de sua herança por meio da escolarização, os recém-chegados ao mundo se mantêm, em alguma medida, ligados à sua condição humana histórica. Dessa forma, podem assumir, de algum modo, sua cota de participação no mundo, ao mesmo tempo em que se veem liberados de ter que reinventar a roda ou de reproduzir na vida adulta experiências já transformadas – e muitas vezes superadas – pelo conhecimento humano canonizado ou pelo próprio acúmulo de experiências. Nessa perspectiva, a escola tem uma dupla responsabilidade: a preservação das tradições de conhecimento e formas de vida de um mundo preexistente – do qual os recém-chegados vão apropriando-se gradualmente – e a possibilidade de agir sobre esse mundo, renovando-o. É nesse sentido que se fala em conservação:

[...] apenas no âmbito da educação, ou melhor, nas relações entre adultos e crianças, e não no âmbito da política, onde agimos em meio a adultos e como iguais. Tal atitude conservadora, em política – aceitando o mundo como ele é, procurando somente preservar o *status quo* –, não pode levar senão à destruição, visto que o mundo, tanto no todo como em parte, é irrevogavelmente fadado à ruína pelo tempo, a menos que existam seres humanos determinados a intervir, a alterar, a criar aquilo que é novo. (Arendt, 2005, p. 242).

O sentido de uma ação política reside em ser esta uma manifestação autenticamente humana, uma forma de relacionamento entre pares que têm a responsabilidade de discutir e agir sobre o mundo comum. Não está subordinada a qualquer objetivo predeterminado, gerado a partir de algum segmento da sociedade ou pela “certeza de demandas futuras”, às quais os indivíduos devem necessariamente se adequar. Antes, configura-se como uma condição capaz de perpetuar um mundo comum, por meio da sua permanente modificação. A ação política numa *esfera pública* se configura como uma autêntica forma de vida, valorosa em si mesma e marcada pelo sentido de agir conjuntamente em meio à pluralidade de indivíduos e a partir de um elo comum capaz de distinguir uns dos outros. É na *esfera pública* que o cidadão pode, por suas palavras e ações, afirmar sua singularidade como alguém que jamais existiu ou existirá no mundo.

Dessa forma, a educação escolar guarda estreita ligação com a *ação* numa *esfera pública*, não porque “instrui as crianças na arte de viver”,

mas porque deve ensiná-las “como o mundo é” (Arendt, 2005, p. 246). Trata-se de uma formação que reconhece a *natalidade* e a *iniciação* no mundo humano como seu fundamento, assume a *responsabilidade* por esse mundo sob a forma da *autoridade* a partir de uma herança pública e comum e permite que, de posse dessa herança, o indivíduo renove o mundo do qual passa a fazer parte.

Assim, a formação escolar pública acolhe “uma espécie de *indeterminação*, já que quem aprende está sendo requisitado não tanto para dominar um certo lote de conhecimentos, mas sim para travar um novo relacionamento com o saber” (Lefort, 1999, p. 211), ou com sua herança humana. Esse caráter indeterminado da educação é pressuposto também de uma *esfera política e pública: a imponderabilidade* da ação humana no exercício de sua liberdade. E esse não deixa de ser um critério pelo qual podemos afirmar que um aluno tenha de fato aprendido algo: quando demonstra saber alguma coisa que não tenha sido dada numa determinada aula ou disciplina, mas que só lhe foi possível aprender pela educação e pelo discernimento que desenvolveu em sua formação escolar.

Essa indeterminação, contudo, não significa falta de clareza ou de objetividade e nem se trata de quanto conhecimento ou de que “habilidades” o aluno deve deter e ser capaz de demonstrar. Pensemos, por absurdo, que se todos os alunos alcançassem um mesmo desempenho escolar, aprendessem as mesmas coisas e da mesma forma, além de o mundo se tornar monótono e previsível, restaria pouco ou nenhum espaço para a constituição de sujeitos singulares que pudessem agir livremente a partir do que – por direito de cidadania – lhes teria proporcionado a escola.

Entendida como formação, a qualidade da educação não pode ser mensurável, pois não tem um limite predefinido. Refere-se, antes, a um significado e sentido para essa formação escolar, não conformada às necessidades humanas vitais de sobrevivência e consumo, mas que, para além delas, se volta para o que é característico da existência humana: o exercício de uma cidadania ativa numa esfera pública capaz de unir os homens pelo que têm em comum e de distingui-los segundo a singularidade de cada um. A única restrição, por assim dizer, que talvez se possa fazer ao livre agir do homem é a de que não destrua – ou não esvazie de significado – os próprios fundamentos que possibilitam a construção, a continuidade e a renovação de um mundo comum e público.

Uma *formação pública* não se converte automaticamente num parâmetro de qualidade, mas é parte de um critério fundamental para sua avaliação: uma escola que possibilite e favoreça o contato do aluno com sua herança humana, libertando-o para agir politicamente no mundo que gradualmente passa a ser o “seu mundo”. Evidentemente, a definição de indicadores e mesmo de um padrão de qualidade – como reza a Constituição – fica a cargo dos gestores dos sistemas públicos de ensino, da forma e dos interesses que prevalecem no planejamento e na execução das políticas educacionais e se isto é feito de forma abrangente e, por assim dizer, legítima.

Nesses termos, a reflexão acerca do significado e sentido de uma formação escolar pública, a partir da análise da qualidade em educação, parece ser de importância verdadeiramente *inestimável*; não tanto por evidenciar determinados aspectos do que se está fazendo e propondo ultimamente, mas, sobretudo, por destacar e analisar aquilo que é sumariamente desconsiderado e esquecido no tratamento de uma questão tão relevante.

Referências bibliográficas

ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. São Paulo: Edusp, 1995.

_____. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ADAMS, D. *Defining Educational Quality*. Arlington, VA: Institute for International Research, 1993. (IED Publicaton: biennial report, 1).

AZANHA, J. M. P. *A formação do professor e outros escritos*. São Paulo: Ed. Senac, 2006.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Saeb 2001: relatório nacional*. Brasília, 2002.

_____. *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho de estudantes da 3ª série do Ensino Médio*. Brasília: Inep, 2004.
Disponível em <www.inep.gov.br>. Acesso: 4 abr. 2008.

_____. *2.ed. Matrizes curriculares de referência para o Saeb*. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos PCN*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Setec). *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CARVALHO, J. S. (Org.). *Educação, cidadania e direitos humanos*. Petropolis, RJ: Vozes, 2004. p. 130- 158.

CARVALHO, Jose Sergio. O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 155-165, mar. 2001.

HIRST, P. H. What is a teaching? In: PETERS, R. S. (Org.) *The Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press, 1973.

LEFORT, Claude. *Desafios da escrita política*. São Paulo: Discurso, 1999.

MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MENEZES, Naércio. *Para além das salas de aula: depoimento prestado no debate "Avaliação em educação: o que a escola pode fazer para melhorar seus resultados?"*. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, n. 3, p. 26-30, 2007.

OAKESHOTT, Michael. *Aprendizagem e ensino*. In: PETERS, R. S. (Org.). *The concept of Education*. London: Routledge & Keagen, 1968.

PASSMORE, John. *The Philosophy of teaching*. London: Duckworth, 1984.

PETERS, R. S. *Educação como iniciação*. In: ARCHAMBAULT, R. D. (Org.). *Educação e análise filosófica*. São Paulo: Saraiva, 1979. p. 101-130.

RISOPATRON, Verónica Edwards. *El concepto de calidad de la educación*. Santiago, Chile: Unesco/Orealc, 1991.

SCHEFFLER, Israel. *A linguagem da educação*. São Paulo: Saraiva, 1974.

SILVA, Franklin Leopoldo. O mundo vazio: sobre a ausência da política no contexto contemporâneo. In: SILVA, Doris Accioly; MARRACH, Sonia (Orgs.). *Maurício Tratenberg: uma vida para as ciências humanas*. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

SILVA, Vandrê G. *Por um sentido público da qualidade na educação*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), 2008.

UNESCO. *Educação para todos: o imperativo da qualidade (relatório de monitoramento global)*. Brasília, DF: Unesco; São Paulo, SP, Moderna, 2005.

UNICEF. *Defining quality. a paper presented by Unicef at the International Working Group on Education Meeting*. Florença, Itália, 2000.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

WINCH, Christopher; GINGELL, John. *Key concepts in the Philosophy of Education*. New York: Routledge, 1999.

Vandré Gomes da Silva, doutor em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), atua na formação em serviço de gestores públicos no âmbito do programa "Melhoria da Educação no Município", sob a coordenação do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

vandregs@ig.com.br

Recebido em 20 de novembro de 2008.

Aprovado em 28 de agosto de 2009.

Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética

Maria Isabel da Cunha
Marialva Moog Pinto

Resumo

O texto aborda as questões relacionadas à educação superior, incluindo os desafios para a definição de critérios de qualidade, no contexto brasileiro. A demanda populacional por oportunidades educacionais vem provocando movimentos e mudanças em todos os níveis educativos. Se a expansão das matrículas se constitui numa importante ação política em prol da inclusão, o mesmo acontece com necessidade de rever as práticas pedagógicas tradicionais, pois elas são portadoras das concepções valorativas e ideológicas do campo educacional. Na emergência de provocar inovações, compreendemos que elas representam uma *ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender; envolvem a gestão participativa, a reconfiguração dos saberes e a reorganização da relação teoria/prática*, incorporando a dimensão de processo, que explicitaria a dimensão da qualidade da educação superior.

Palavras-chave: educação superior; prática pedagógica; inovação.

Abstract

Quality and higher education in Brazil and the challenge of social inclusion in the perspective of epistemology and ethics

This paper discusses issues related to higher education, including the challenges of defining criteria for quality in the Brazilian educational context. Popular demand for educational opportunities has kicked off movements and changes in all educational levels. If the increasing of enrollments is due to an important political action in favor of inclusion, the same happens with the need to review traditional pedagogical practices, for they have valorous and ideological conceptions in the educational field. Due to the emergency of provoking innovation, we understand that it represents a rupture with the traditional way of teaching and learning; it involves participative administration, the reconfiguration of expertise, and the reorganization of the relationship between theory and practice, incorporating the dimension of process that would put on evidence the dimension of quality in higher education.

Keywords: higher education; pedagogical practices; innovation.

No âmbito das reflexões sobre a educação superior, ouvimos frequentemente as expressões “para uma educação de qualidade” e/ou “uma instituição de ensino por excelência”. Essas expressões parecem abarcar inúmeras categorias, intenções, desejos, crenças, que dispensam explicações. Falar em educação de qualidade parece não exigir complemento, pois o termo “qualidade”, assim como “excelência”, aponta para o máximo, para o melhor. Uma expressão incomparável, para a qual qualquer definição se mostraria mais restrita do que a intenção do próprio termo.

Analisando a condição etimológica do termo qualidade, encontramos que ela vem do latim *qualitate*, que significa “propriedade, atributo ou condição das coisas ou pessoas capaz de distingui-las das outras e de lhes determinar a natureza” (Ferreira, 1975, p. 1175). O conceito de qualidade é multidimensional, o que torna complexo definir seu significado. A sua compreensão incorpora uma dimensão ética e estética e, principalmente, uma dimensão axiológica. Rios (2001, p. 68) chama a atenção para o fato de que o termo qualidade já carrega em sua compreensão uma ideia de algo bom, contrapondo-se a noção de defeitos, incompletude. Entretanto, pela definição etimológica essa condição não tem sustentação. Qualidade não é uma adjetivação que remete a um construto universal, mas são propriedades que se encontram nos seres, nas ações ou nos objetos. Ao atribuir qualidade a algo ou a um fenômeno, estamos explicitando um valor, assim como quando dizemos que algo é

belo ou adequado. Há, nessas expressões, uma concepção anterior que assume uma condição valorativa e que está ligada ao plano da moral e da condição política do homem. Essa perspectiva significa que a qualidade é auto-referenciada; pressupõe um sujeito ou uma comunidade que aceita determinados padrões como desejáveis. Para que se possa definir qualidade, é preciso primeiro explicitar o sentido da ação e a dimensão sobre a qual se estabelece sua intencionalidade.

Muitas vezes, a possibilidade definidora da qualidade é expressa por seus produtos. Em alguns casos se torna necessário um processo de quantificação para tornar objetivo o critério usado para definir e avaliar a qualidade. Certamente, a quantidade pode ser um atributo da qualidade. Entretanto nem sempre a relação é tão linear. Quando a qualidade se expressa em processos, os produtos se tornam relativos e a dimensão da qualidade exige outras formas de expressão, especialmente as que conseguem transmitir o significado da ação, o sentido que ela pode ter para alguém ou para um coletivo.

A concepção de qualidade com foco na produtividade tem origem nos estudos de Frederick Taylor na década de 20 e a sistematização dos processos de produção em massa, no trabalho de Henry Ford. Na década de 50, Watson apresenta o conceito de "falha". Nos anos 60, Philip Crosby expressa a formulação de "zero defeito"; e, na década de 70, Joseph Juran propõe a sistematização da Trilogia da Qualidade: planejamento, custo e controle (Bolzan, 2006). Inspirada nas proposições de Mezomo (1995), Rios (2001, p. 72) esclarece que qualidade, nessa perspectiva, "se manifesta pela conformidade dos produtos com os objetivos e as características das organizações e de seus processos de produção, no pleno atendimento das necessidades de seus clientes".

A década de 90 foi atingida fortemente pela revolução tecnológica que colocou a informática na base dos processos de produção. A utilização da internet se tornou inevitável e ficou mais fácil controlar dados do mundo produtivo numa dimensão tangível, palpável e quantificada entrelaçada aos processos educativos, tão complexos e subjetivos.

A relação dos processos educativos com o mundo do trabalho se expressou com clareza, evidenciando o interesse de intervenção nesse setor por parte dos organismos internacionais de fomento e investimento econômico, em especial nos países dependentes.

Esse processo vem impactando a área da educação que vai, aos poucos, alterando a sua cultura e aceitando – muitas vezes com resistência – ser objeto de avaliações externas, na ótica da produtividade. É possível que atualmente não se conteste conscientemente a necessidade da avaliação da educação e seus processos de formação. Mas há uma forte resistência de parte dos educadores de que se reduza o complexo processo educativo a tabelas e índices, sem levar em conta contextos socioculturais e condições objetivas de atuação que pressupõem a subjetividade.

Além disso, a representação de homem educado tem variado segundo os contextos históricos, culturais e políticos. Esses produzem concepções epistemológicas e morais que expressam visões de mundo e de sociedade.

Elas, por sua vez, estão na base da sociedade e agem dialeticamente na produção das consciências. Bourdieu (1988) bem explicitou que a cultura rege a compreensão estética e política de mundo e que essa percepção está ligada às diferenças entre os homens, em especial às diferenças das classes sociais numa imbricação histórica e política na sociedade. São essas, por sua vez, que interferem na definição dos padrões de qualidade.

Nos aportes de Cortella (1998), encontramos uma visão de qualidade que se distancia das proposições alicerçadas na perspectiva de produtividade. O autor traz a expressão *qualidade social* para explicitar um parâmetro comprometido com a condição humana e cidadã. No caso da educação, *significaria uma sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social* (p. 14-15). Facilmente se percebe nessa proposição um posicionamento valorativo que se distancia da neutralidade generalizadora, mas que assume uma condição atrelada a um referente axiológico, portanto político.

Boaventura de Sousa Santos (2000), na precedente crítica que faz do paradigma dominante que presidiu a ciência moderna, refere-se, especialmente, ao intento de atribuir neutralidade ao conhecimento científico, dicotomizando meios e fins. Ele advoga, por meio da sua proposição do paradigma emergente, em favor de uma ciência comprometida, *um conhecimento prudente para uma vida decente* (p. 242). Essas compreensões encaminham a critérios de qualidade que visivelmente assumem a territorialidade de sua produção e as opções políticas dos atores. Servem para mostrar a complexidade de tratar o conceito de qualidade e seus desdobramentos em termos exclusivos de indicadores quantitativos. Especialmente, chamam a atenção para o fato de que a expressão qualidade necessita um conteúdo discursivo que se afaste das generalizações universais vindas do senso comum. Atribuir qualidade requer a tomada de posições frente aos fenômenos políticos e sociais.

Legislação educacional no Brasil e o conceito de qualidade

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em seu Título II – *Dos Princípios e Fins da Educação Nacional*, Art. 3º, inciso IX, diz que a educação deve garantir o padrão de qualidade, indicando uma preocupação de que esse atributo acompanhe a oferta dos serviços educacionais. Entretanto, não define claramente o que seria o padrão de qualidade, ainda que seus dispositivos apontem desdobramentos que revelam concepções e valores.

No Título III – *Do Direito à Educação e do Dever de Educar*, no Art. 4º, inciso IX, encontra-se expresso que o dever do Estado com a educação pública será efetivado mediante a garantia de “padrões mínimos de qualidade de ensino”. Assim, o dever do Estado para com o atendimento da demanda da educação constitui o padrão mínimo de qualidade de ensino. Os demais patamares vão se explicitando, posteriormente, por indicadores, em geral numéricos, como “a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos

indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. A tentativa de garantir o direito de todos à educação, induz a Lei a tomar o acesso como um componente da qualidade, mas tem dificuldade de ampliar esse conceito para planos mais elevados.

No Capítulo IV – *Da Educação Superior*, o Art. 43 explicita com mais clareza o entendimento de qualidade, por meio da caracterização dos compromissos desse nível de ensino:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Depreende-se dessas proposições uma posição em favor do estímulo ao poder de criação cultural do aluno, bem como ao desenvolvimento do espírito crítico e do pensamento reflexivo. Mesmo com os méritos dessa explicitação, os indicadores de qualidade apresentam grande complexidade, dificultando o direcionamento de políticas de fomento e avaliação que deem sustentação aos processos a serem implementados. Envolvem condições subjetivas e, ao mesmo tempo, assumem positivamente a complexidade do processo educativo, reconhecendo a multiplicidade de fatores nele envolvidos e favorecendo que a definição de padrões fique sujeita às lógicas políticas e econômicas conjunturais.

Estar apto a inserir-se profissionalmente constitui-se em um dos pontos importantes para definir a qualidade da formação dos alunos, na educação superior. Espera-se que o estudante egresso da universidade apresente as condições básicas para o exercício profissional e as habilidades intelectuais e emocionais fundamentais para continuar aprendendo por toda a vida. Mas espera-se, também, que as condições de exercício da cidadania balizem a sua formação. Cada vez mais as questões éticas e de

justiça social fazem parte dos discursos da formação, pois as desigualdades sociais e o desequilíbrio ecológico se tornam definidores dessa emergência.

A Lei nº 9.394/96 dispõe, ainda, que a qualidade da educação superior seria a condição básica de credenciamento de uma instituição pelo Ministério da Educação. Nesse caso, a qualidade é dimensionada por alguns fatores, tais como o corpo docente, a infraestrutura e a proposta curricular. A avaliação processual da instituição ou curso, entretanto, precisa levar em conta o movimento que se dá no percurso de formação na sua relação com os resultados obtidos.¹

Esforços nesse sentido vêm sendo feitos, ainda que de maneira pontual e restrita. Os processos que têm em vista a construção da base teórica da pedagogia universitária têm tomado os saberes experienciais de professores e estudantes que se arriscam a protagonizar transgressões epistemológicas na construção de inovações (Cunha, 1998, 2006). Registram e analisam a constituição dessas trajetórias à luz de teorias que contemplam uma nova forma de compreender o conhecimento. Creem que esse intento pode auxiliar a mudança paradigmática e constituir padrões de qualidade que se identificam com a qualidade social.

Políticas afirmativas no Brasil: o desafio da inclusão com qualidade

Para melhor compreender o contexto da educação brasileira, torna-se necessário recuperar alguns referentes históricos que ajudem a compor as peças de um mosaico sociocultural que fornece algumas pistas sobre a condição atual.

A constituição da educação brasileira é significativamente marcada pelas raízes portuguesas que, por sua vez, receberam fortes traços da concepção napoleônica na organização contemporânea da educação superior. Nesse contexto, a tradição das escolas profissionais, origem de grande parte das universidades brasileiras, repercutiu nas expectativas e nas configurações da docência e da prática pedagógica e até hoje impactam as culturas acadêmicas das instituições. A docência, alicerçada basicamente no prestígio profissional ou no perfil investigativo do professor, estabeleceu práticas clássicas de ensinar e aprender, pelas quais, em geral, o aluno é considerado como receptor dos conhecimentos acumulados pela humanidade e distribuídos por seus professores.

No Brasil, o ensino superior iniciou-se tardiamente, em relação aos países europeus, latinos e norte-americanos. A primeira universidade brasileira foi criada na década de 30, pois até então predominavam as faculdades isoladas e os cursos profissionalizantes. O que o aproxima da educação superior mundial, como um todo, é o fato de ter sido proposto para as elites intelectuais, políticas e econômicas, atendendo a uma pequena parcela da população, geralmente dotada de elevado capital econômico e cultural.

Na América Latina há diferenças no ensino superior entre os países da região, e também diversidade dentro de um único país. Encontramos

¹ Desde 2003, após a promulgação da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que definiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), tornaram-se mais visíveis os indicadores de qualidade que procuram captar processos, valorizando dimensões de participação e complexidade.

instituições de diversos tamanhos, perfis e maturidade acadêmica. No Brasil, por exemplo, somam 92 as universidades públicas e 86 as privadas; são quatro centros universitários públicos e 115 privados; quatro faculdades integradas públicas e 112 privadas; 82 faculdades, institutos e escolas superiores públicas e 1.567 privadas; 66 centros educação tecnológica públicos e 142 privados.² Há, também, os cursos de educação a distância. Apenas as universidades têm objetivo e compromisso com a pesquisa, ensino e extensão; as demais instituições se dedicam preponderantemente ao ensino.

Dois dos principais problemas da América Latina referem-se à pobreza e à baixa escolaridade da população, ambos relacionados entre si. No dizer de Dias Sobrinho (2005, p. 196), os países da América Latina, “não tendo conseguido antes construir o Estado de Bem-Estar Social, não conseguem agora oferecer educação, saúde, emprego e paz para a enorme maioria de sua população”. O autor afirma que a pobreza dos países da América Latina, inclusive do Brasil, se institui pela “indigência de uma ética global”:

A América Latina é uma região com muitos recursos naturais, terras férteis para a agricultura e pecuária, unidade linguística, um enorme potencial energético, grandes volumes de águas e, talvez, a mais importante biodiversidade do mundo. Se o seu desenvolvimento se deu abaixo do que essas potencialidades permitiam esperar, muito disso é devido às políticas concentracionistas dos países ricos. (Dias Sobrinho, 2005, p.197).

Essas políticas provocaram o endividamento dos países pobres. “As determinações externas são perversas e buscam preservar as elites locais, tendo como principal estímulo para essa preservação, o baixo índice educacional da população de pouca ou nenhuma renda” (Dias Sobrinho, 2005, p. 197). A educação superior enfrenta grandes desafios, sem ter resolvido antigas questões institucionais. Não se trata de adequar-se às exigências da globalização, da sociedade do conhecimento e da informação, mas de construir uma educação apropriada a cada país e ao conjunto latino-americano com criatividade e postura reflexiva.

O processo de redemocratização, vivido no Brasil nos anos 80, retomando a perspectiva republicana, colocou a educação superior numa condição essencial para as bases do Estado democrático. A demanda populacional por oportunidades educacionais provocou movimentos e mudanças em todos os níveis educativos. Foi um período de particular efervescência acadêmica, afetado diretamente pela possibilidade de redemocratização das estruturas internas da universidade, entendida como condição para o acompanhamento do novo momento institucional. Vale registrar que os movimentos corporativos de base tomaram força exponencial e lideraram as discussões e embates sobre as questões nacionais que seriam reguladas pela nova constituição do país, promulgada em 1988. A União Nacional dos Estudantes (UNE) revigorara suas bases – profundamente afetadas no período da ditadura – e, no espaço da universidade pública, o Sindicato Nacional dos Docentes da Educação

² Dados do censo educativo de 2008, elaborado pelo Inep.

Superior (Andes-SN), assim como a Federação de Sindicatos de Trabalhadores em Educação das Universidades Brasileiras (Fasubra), que reúne os servidores técnico-administrativos da esfera universitária federal, deram passos significativos nos processos de reestruturação da universidade brasileira.

A principal bandeira de luta constituía-se em fazer constar na Lei Constitucional a conceituação da universidade incorporando o eixo da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão. Havia um consenso das bases de que essa definição seria capaz de garantir uma perspectiva mais universal de qualidade da educação superior, que teria assim um formato identitário estruturante, fazendo avançar a universidade para patamares de crítica e compromisso social, notadamente articulando a produção com a disseminação do conhecimento.

Os desafios nacionais de transformação da educação superior no Brasil, entretanto, foram, progressivamente, afetados pelo contexto internacional e pelo fenômeno da globalização que trouxe impactos significativos para as políticas públicas, em especial, as da área social. Gradativamente, os projetos nacionais deram lugar às metanarrativas produzidas pelos órgãos mundiais de financiamento que anunciavam novos cenários nas disputas internacionais. A constituição da Comunidade Europeia, que propunha uma identidade comum a todos os países do continente, foi um claro indicativo de que a luta competitiva de mercados ultrapassava a histórica condição nacionalista presente na trajetória dos países envolvidos. Como a educação, e notadamente a educação superior, assume uma posição estratégica no desenvolvimento econômico, logo ficou claro que as decisões sobre as políticas educativas estariam afetadas a planos supranacionais, atendendo aos rumos da nova ordem internacional.

No caso da América Latina, a política de unidade de blocos econômicos tem esbarrado na falta de recursos e de vontade política para a equalização das principais distinções econômicas e sociais. Diferentemente da Europa, os países latino-americanos foram atingidos individualmente pelas mesmas políticas, sem, entretanto, a possibilidade de articular movimentos conjuntos, quer de adesão ou de resistência. Mesmo com diferenças pontuais, a América Latina assumiu a perspectiva neoliberal que se instalava, anunciando a apologia do Estado Mínimo e da ineficiência do aparato público na prestação de serviços básicos, incluindo, certamente, saúde e educação.

No Brasil, as estatísticas demonstram que a segunda metade dos anos 90 foi marcada pela expansão avassaladora da educação superior privada. Essa, que até então era preferencialmente confessional ou comunitária, legitimou-se pela visão empresarial, implantando complexos acadêmicos por todo o País. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) reconheceu diferentes modalidades de educação superior, distinguindo aquela que é indissociável da pesquisa e deve ser feita nas universidades e a que pode estar somente envolvida com o ensino, própria dos centros universitários e faculdades isoladas. Essa condição, reforçada pela dimensão territorial do País, fez com que aproximadamente 50% das

Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras se caracterizam por terem aproximadamente 500 alunos (Brasil. Inep, 2006), constituindo-se como faculdades isoladas. A conceituação da educação superior, indicada pela Constituinte de 1988, foi flexibilizada pela Lei de Diretrizes e Bases, revelando a perspectiva política vigente. Entre os fatores que contribuíram para essa condição, certamente, está a fragilidade das experiências articuladoras da nova epistemologia que suportava a relação do ensino com a pesquisa e a extensão, e a morosidade da regulamentação de alguns dispositivos constitucionais, que assim o exigiam.

A ampliação de vagas por meio de instituições privadas interiorizou, consideravelmente, a educação superior e ampliou o acesso de uma faixa da população até então distante dos bancos acadêmicos. Entretanto, essa expansão, nem sempre realizada a partir de critérios de rigor, produziu um processo de massificação sem o necessário investimento pedagógico que essa condição exigia.

Paulatinamente, foram ampliadas as ofertas de matrículas, modificando históricos consensos ligados à função da universidade, transformando a perspectiva de atendimento da elite intelectual (certamente, também social) para a defesa da educação para todos. Essa posição identificou-se com os anseios de democratização do País e respondeu às expectativas de uma classe social emergente, pressionadora da possibilidade de garantir escolarização superior para si. Como os postos de trabalho diminuía a olhos vistos em decorrência da aplicação tecnológica e havendo restrição dos investimentos dos Estados nacionais, a educação média e a superior passaram a representar as principais possibilidades de acesso ao trabalho, entendido numa condição progressiva de oportunidades.

O Brasil, tentando reagir à condição de subdesenvolvimento, encontra-se em um momento de expansão de matrículas, de diversificação de funções e de modificação em sua estrutura organizacional, discutindo o financiamento para instituições públicas, o aumento significativo das tecnologias de informação e a internacionalização dos currículos da educação superior. Essa condição encontra similaridades no plano internacional. Zabalza (2002, p. 26) afirma que "a massificação é, seguramente, o fenômeno que chama mais atenção na transformação da universidade e que maior impacto tem tido na sua evolução", com profundas repercussões nas políticas universitárias. O autor lembra que, se o objetivo político dos países apontava para a educação superior como um bem social e a formação especializada como um valor econômico, tornou-se necessário abrir a universidade a todas as camadas sociais.

A tendência de expansão do acesso se constituiu num fenômeno com forte ênfase a partir da década de 90. Os fatores que para ele contribuíram, de acordo com Almeida Filho (2006), referem-se à valorização do conhecimento técnico e científico; às pressões por direitos sociais; às aspirações de mobilidade social; à necessidade de competência técnica para enfrentar um mercado cada vez mais instável e seletivo; e às transformações no mundo das profissões trazendo de volta aos bancos escolares

uma população adulta e integrada em atividades profissionais. Como pano de fundo está o resgate da justiça social.

Nesse contexto, a educação superior, na virada do século, vê-se pressionada a incorporar novos grupos sociais que estavam à sua margem. No Brasil, segundo o autor acima citado, os estudantes provenientes do extrato dos 20% mais ricos da população respondem por 70% das matrículas, enquanto apenas 3% dos estudantes pertencentes ao grupo dos 40% do segmento mais pobre estão presentes nesse nível de ensino.

As posições mais elevadas na hierarquia acadêmica são ocupadas pelas universidades públicas e algumas universidades confessionais, que são as que integram atividade de ensino e pesquisa. Elas oferecem carreira acadêmica em regime de dedicação exclusiva e são bem avaliadas pelos órgãos governamentais quanto aos seus cursos de graduação e pós-graduação.

As demais instituições privadas e faculdades isoladas possuem grande parte do corpo docente vinculado como horista³ e estão voltadas para cursos de formação profissional. A hierarquia de prestígio acadêmico, no interior do ensino superior brasileiro, expressa-se pelas avaliações oficiais que atribuem um maior valor simbólico às universidades, quando comparadas às instituições privadas com perfil mercadológico.

Com a ascensão do governo Luis Inácio Lula da Silva em 2000, o tema da Reforma Universitária ocupou debates e intencionalidades governamentais, tornando-se uma meta do Ministério da Educação (MEC). Iniciou-se, ainda, um importante movimento de recuperação do orçamento das universidades federais e se deu início a um vigoroso processo de expansão dessas instituições, com a implantação de novos cursos, contratação de docentes e alocação de investimentos para infraestrutura.

A *Conferência Educação para Todos*, organizada por quatro agências internacionais – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e Banco Mundial – com a participação de 155 países, em 1990, em Jomtien, na Tailândia, desencadeou a mobilização de muitos países emergentes em prol de uma educação incluyente. Registrou-se um alerta ao mundo sobre a necessidade de diminuir as distâncias entre os países ricos e pobres; entendidos, estes últimos, como subdesenvolvidos. Dever-se-ia assumir o compromisso de garantir educação básica de qualidade para todos os países subdesenvolvidos e em desenvolvimento. Esse intento, certamente, não se concretizaria sem uma educação superior ampliada e consolidada.

Na educação superior brasileira, o acesso ao sistema público, historicamente, privilegiou os alunos que melhor se classificavam no processo seletivo de ingresso, conhecido com o nome de “exame vestibular”, reforçando a universal perspectiva da meritocracia acadêmica. Em geral, são candidatos procedentes das melhores escolas médias, de natureza privada, e tendem a corresponder a extratos sociais de mais alta renda.

Há, atualmente, um esforço para alterar esse quadro. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

³ Professores com regime de trabalho oscilante, remunerados de acordo com as horas aulas que ministram.

(Inep), em 2006, dos 1.311 milhão de estudantes que ingressaram no ensino superior por vestibular, 136 mil estudantes combinaram esse exame com outros processos seletivos e 304 mil ingressaram por outras formas de acesso (Brasil. Inep, 2006).⁴ Entre elas, estão as chamadas políticas afirmativas que procuram privilegiar segmentos populacionais historicamente marginalizados. Algumas assumem a etnia como condição de exclusão. No caso do Brasil, aí se inserem os negros e os índios que se autodeclararam parte destas populações. A eles são reservadas cotas de vagas nas instituições de ensino públicas desde que atendam a critérios que comprovem baixa renda e trajetória educacional compatível. Para essa definição, há um escore mínimo a ser atingido no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), aplicado voluntariamente aos concluintes e aos egressos desse grau de ensino, conforme Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009 (Brasil. MEC, 2009). Outro grupo privilegiado para o ingresso em Cursos de Licenciaturas⁵ são os professores da educação básica em exercício, que, de acordo com o dispositivo legal, têm o prazo de uma década para alcançar formação de nível superior. Para eles são previstos, também, programas especiais, organizados com a finalidade precípua de garantir a sua formação, em parceria com os Estados e Municípios.

Todas essas políticas afirmativas têm o sistema público como referente. Entretanto, considerando o significativo número de IES privadas de natureza confessional ou comunitária⁶ existente no País, o governo federal instituiu um outro Programa, proposto para essas Instituições e que a ele podem aderir espontaneamente. Procura, dessa forma, acelerar o processo de inclusão de jovens em idade regular – de 18 a 24 anos – na educação superior. Denomina-se Programa Universidade para Todos (ProUni) e, por meio dele, o governo federal troca os impostos devidos à União pela disponibilidade de vagas para estudantes que comprovem baixa renda, independente de etnia ou origem profissional.

As instituições se habilitam ao ProUni desde que comprovem, pelos escores da avaliação externa, condições compatíveis com um ensino de qualidade. Os candidatos também passam por um processo seletivo, realizado pelo MEC, que envolve as seguintes condições: ter realizado o Enem com pontuação mínima, ter trajetória de escolarização básica em escolas públicas ou em particular com bolsa de estudos e comprovar renda familiar que não extrapole o teto estabelecido pelo governo, em torno de dois salários mínimos *per capita*. As vagas também são definidas pelo Programa. Cada IES aloca, para o ProUni, vagas que correspondem a um percentual das definidas para cada curso, em entrada regular. Essa medida procura garantir um equilíbrio na oferta de vagas em todas as carreiras e impedir o aproveitamento somente das que ficam ociosas, preponderantemente em cursos de menor prestígio.

O ProUni faz parte do pacote de ações que compõem a Reforma da Educação Superior, prevista pelo MEC. Essas ações tiveram início no governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva e são tentativas do governo federal para cumprir as exigências da *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI* (Unesco, 1998).

⁴ cf. as seguintes tabelas da *Sinopse estatística da educação superior: graduação* (Brasil. Inep, 2006): Tabela 4.1 – Número Total de Ingressos nos Cursos de Graduação Presenciais, por Organização Acadêmica e todas as formas de ingresso, segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES; Tabela 4.2 – Número de Vagas Oferecidas, Candidatos Inscritos e Ingressos, por Vestibular e outros processos seletivos; Tabela 1.1 – Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES.

⁵ Cursos de Licenciatura são aqueles que formam professores das diferentes áreas do currículo para atuarem na educação básica, nos níveis fundamentais e médio.

⁶ As IES confessionais e/ou comunitárias, no Brasil, são as de natureza administrativa privada, mas declaram e comprovam não ter fins lucrativos.

O levantamento de dados realizado obrigatoriamente com os estudantes do ProUni demonstra que os alunos selecionados não incluíam em suas expectativas a possibilidade de cursar o ensino superior, antes da instituição do Programa. Esse dado é um indicador de que o ProUni seja uma ferramenta importante para favorecer a inclusão na educação superior de estudantes oriundos das classes menos privilegiadas. Cabe, porém, indagar sobre as condições desse processo, enquanto ao acesso e à permanência, e se elas se aliam à noção da humanização como componente da qualidade educativa.

Especialistas têm alertado para o fato de que os professores podem ter de modificar seus fazeres, diminuindo, muitas vezes, o nível de exigência sobre a aprendizagem, uma vez que os alunos egressos pelo Programa, vindos de escolas públicas, apresentam defasagens em relação aos conteúdos aprendidos ou não na educação básica. Será essa uma constatação efetiva?

Essa situação pode, ao revés, estimular a reflexão sobre as práticas tradicionais de ensinar e aprender na universidade e a necessidade de inovação nas práticas pedagógicas instituídas.

Uma das críticas ao ProUni se origina nas bases sindicais e de gestão acadêmica das instituições federais, alertando para a ameaça de concentração – mesmo que indireta – de recursos públicos nas universidades privadas. Argumentam que o governo brasileiro deveria ampliar as vagas no sistema público e dar a ele condições mais condizentes de atuação.

Em resposta a essa demanda, o governo vem investindo na ampliação das universidades públicas existentes e na criação de novas instituições com esse perfil. Em 2007, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) que se constitui num programa de expansão física e reestruturação pedagógica do sistema federal de educação superior. É o mais ambicioso Programa já implantado no Brasil, com a aplicação de sete bilhões de reais (três bilhões e 250 milhões de dólares americanos), com o objetivo de duplicar a oferta de vagas públicas no ensino superior.

O Reuni compreende a expansão das matrículas, em especial no turno noturno; diversificação das modalidades de graduação; mobilidade estudantil ampla; articulação da educação superior com a educação básica, a tecnológica e a profissional; programas de inclusão social e assistência estudantil. Quer alcançar, ao final do Programa, a taxa de conclusão de 90%, com a relação aluno/professor de 18 estudantes a cada vaga de docente alocada para as IES. Essas condições procuram garantir que o investimento feito atinja as classes sociais menos favorecidas e represente um importante processo de inclusão social, já que o Plano Nacional de Educação prevê a oferta de educação superior até 2011 para, pelo menos, 30% da população dos jovens de 18 a 24 anos.

É incontestável que as políticas desencadeadas na última década têm trazido significativos frutos. Segundo o Ministério da Educação, em dados divulgados em seu *site*, as vagas na educação superior no Brasil

duplicaram nos últimos oito anos, com forte investimento de inclusão dos extratos sociais menos privilegiados economicamente.

Apesar de todas essas iniciativas, a estrutura curricular de formação profissional e acadêmica do Brasil corre o risco de isolar-se em relação às inovações ocorridas no mundo, cada vez mais globalizado e internacionalizado, se não atualizar suas perspectivas epistemológicas e pedagógicas. A dimensão da qualidade está a exigir estudos e pesquisas que auxiliem a explicitação de indicadores mais adequados ao que se espera da educação superior, na perspectiva da inclusão e da justiça social que advém do desenvolvimento sustentável.

As mudanças que atingem a universidade nesse contexto implicam a chegada de estudantes cada vez mais heterogêneos, tanto nos estilos cognitivos como na escolarização prévia, nas motivações e nas expectativas. Diversificam-se, ainda, as idades, com maior acolhimento de alunos trabalhadores, que estão na universidade em tempo parcial, em geral à noite.

Não se coloca em dúvida que a expansão numérica é um indicador do esforço de democratização do acesso à educação superior. Exige, porém, uma constante vigilância sobre a qualidade da oferta, entendida como medida de acompanhamento da eficácia dos recursos investidos. Pressupõe, também, que a universidade reflita sobre sua missão e suas práticas de formação. Se a tradição é avalista da cultura acadêmica, os desafios contemporâneos precisam ser tomados como condição de novos percursos.

O desafio da qualidade em tempos de expansão e inclusão na educação superior

Se a expansão das matrículas é uma importante ação política em prol da inclusão, a necessidade de rever as práticas pedagógicas tradicionais também o é, pois elas são portadoras das concepções valorativas e ideológicas do campo educacional. A emergência da mudança vem sendo requerida em todas as circunstâncias, e mais ainda se impõe para a atual conjuntura de expansão, porque o perfil dos estudantes foge, muitas vezes, das representações de aluno baseadas exclusivamente nos indicadores tradicionais de mérito acadêmico, pelos quais o aluno deve ser selecionado conforme o escore de pontos alcançados no exame de ingresso.

Sem negar a validade deste critério, certamente se compreende que esse não é um processo livre de implicações políticas e sociais, como se poderia, à primeira vista, imaginar. Nem define *a priori* o desempenho dos estudantes em seus cursos. Pesquisas de acompanhamento dos estudantes do ProUni, por exemplo, inferem que esses estudantes surpreendem seus professores pelo bom desempenho, especialmente pela responsabilidade que demonstram em suas tarefas acadêmicas (Pinto, 2008). Eles valorizam, de forma exponencial, a

oportunidade de estarem na universidade e esta condição parece ser uma das chaves de seu sucesso.

Entretanto, a universidade que se propõe a compartilhar os valores da inclusão social precisará, com mais empenho, investir em reflexões epistemológicas, assumindo paradigmas menos rígidos do ponto de vista da erudição e mais rigorosos na perspectiva da valorização da cultura e da diferença.

Partindo das críticas da modernidade como paradigma epistemológico e ético que vem baseando as práticas escolares, muitos autores têm se dedicado a análises consequentes sobre as culturas e rituais dos processos de ensinar e aprender. Certamente, a psicologia da aprendizagem forneceu os primeiros elementos críticos, mas a visão sociológica dos processos educativos foi responsável pela vinculação deles com as estruturas mais amplas da sociedade. Aprendemos que as inovações não se reduzem aos novos aparatos tecnológicos, mas referem-se às rupturas com as formas tradicionais de ensinar e aprender, baseadas na memória e na repetição, em que o conhecimento vem ligado aos interesses da cultura dominante.

As inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e conhecimento científico, teoria e prática, cultura e natureza, afetividade e cognição, sujeito e objeto e outros tantos binômios, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas.

Essas inovações, entendidas como ruptura paradigmática, exigem dos professores reconfiguração de saberes e favorecem o reconhecimento da necessidade de trabalhar no sentido de transformar, como refere Santos (2000, p. 346), a “inquietação” em energia emancipatória. Envolvem o reconhecimento da diferença e implicam, em grande medida, um trabalho que consiste, especialmente, em gerir relações sociais com seus alunos. Na afirmativa de Tardif (2002, p. 132), “é por isso que a pedagogia é feita de dilemas e tensões, de negociações e estratégias de interação. [...] ensinar é fazer escolhas, constantemente, em plena interação com os alunos”. Essas escolhas são dependentes da experiência dos atores, do contexto de tempo e território do ensino, das convicções e crenças que suportam o trabalho e, consequentemente, de situações que, sendo únicas, exigem respostas diferenciadas.

Dispostos a mapear experiências que rompem com a tradição cartesiana de ensino e aprendizagem, temos proposto categorias para análise (Cunha, 2006) baseadas nos referenciais teóricos inspirados, principalmente, em Santos (1988, 2000) e Lucarelli (2003). Na concepção valorativa que nos move, essa posição é evidência de qualidade, e o grau com que se instala revela a profundidade da ação. Para tanto, temos assumido como indicadores de inovação:

- 1) a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna;

- 2) a *gestão participativa*, por meio da qual os sujeitos do processo inovador são protagonistas da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados;
- 3) a *reconfiguração dos saberes*, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho etc;
- 4) a *reorganização da relação teoria/prática*, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a visão de totalidade;
- 5) a *perspectiva orgânica no processo* de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida;
- 6) a *mediação* entre as subjetividades dos envolvidos e o conhecimento, envolvendo a dimensão das relações e do gosto, do respeito mútuo, dos laços que se estabelecem entre os sujeitos e o que se propõem conhecer;
- 7) o *protagonismo*, compreendido como a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos.

Ao tomar esses estruturantes de inovação nos processos de ensinar e aprender, está-se a indicar uma concepção de qualidade e a contribuir para a explicitação de critérios que ajudem a explicitar e adjetivar esse termo. Qualidade, nesse contexto, identifica-se com uma proposta de mudança paradigmática, alicerçada, principalmente em concepções pedagógicas que assumem o pressuposto da participação, do protagonismo e da cultura. Pretende estar mais próxima do desafio da inclusão social, valorizando, nos estudantes e nos seus desempenhos, manifestações e aprendizagens que extrapolam a erudição. Toma o acesso como condição básica para a inclusão social; mas reafirma a importância de uma formação que avance em patamares diferenciados, estimulando habilidades de pensamento e valorizando aspectos culturais que suportem essa inclusão com maior probabilidade. Em síntese, recupera o caráter político do termo qualidade tentando superar a “dispersão semântica” (Manilla, 1989) do conceito de qualidade que tantas vezes tem facilitado a sua instrumentalização a serviço de agendas e agentes diversos, como afirma Sá (2008).

De alguma forma, a dimensão conceitual de qualidade revela valores em disputa e, portanto, coloca em pauta o seu sentido. Tal como Geertz⁷ (2001) nos lembra, os sentidos de conceitos – nesse caso de qualidade –, assim como os símbolos, não são categoricamente fixados, mas têm um movimento de desenvolvimento e de modificação no tempo e no espaço. Essa dimensão, indissociada das dimensões epistemológicas, éticas, sociais e econômicas, tenciona e é tencionada pelos diversos interesses sociais, políticos e ideológicos. O importante parece ser o reconhecimento da polissemia do conceito de qualidade assumindo, como reconhece Gentilli (1997, p. 172), que o “significado de qualidade e, conseqüentemente a

⁷ Na discussão do próprio campo em sua crise de identidade e de suas inter-relações com a cultura, filosofia, política, religião, psicologia e a posição anti-relativista em sua obra *Nova Luz sobre a Antropologia* (2001).

definição de instrumentos apropriados para avaliá-la são espaços de poder e de conflito que não devem ser abandonados”.

Fernandes e Silveira (2007) afirmam que é preciso compreender, pela história e pela cultura na qual nos produzimos e somos produtores (Pinto, 1969), que a ruptura paradigmática que caracteriza o conceito de qualidade se institui lentamente e está assentada nas condições concretas da materialidade do mundo da vida e do trabalho, sendo produzidas, principalmente, nos espaços de contradição.

De modo geral, não se exercita uma antropologia reflexiva que questione as finalidades da ciência e da existência para uma compreensão filosófica da pesquisa científica (Pinto, 1969), base do saber acadêmico. Outras concepções de conhecimento, de ciência e de seus modos de produção se incorporam às práticas cotidianas, porque incidem diretamente naqueles considerados válidos, que são oriundos do campo legal, do campo científico e do campo profissional. Necessitam de interrogantes e interrogadores que os contextualizem e os resignifiquem com rigor “epistemológico e ético” (Freire, Shor, 1987).

A definição de indicadores de qualidade do ensino universitário desafia a racionalidade técnica quando incorpora as dimensões aqui exploradas. É certo que não se constitui em uma tarefa fácil, pois, além das dimensões passíveis de quantificação, exige a possibilidade de detectar processos e movimentos que rompem com paradigmas que se constituíram tendo como base a racionalidade técnica. Estes “servem a teoria dos quase mercados educacionais assentados nas premissas de que a introdução de políticas orientadas para o mercado na educação irá promover a competição entre instituições” (Sá, 2008, p. 433) e, por essa via, sua qualidade. Entretanto, como alerta Ball (1995, p. 17), “o perigo é que nós nos estamos a mover em direção a um mercado deformado por um enviesamento de classe, mediado por solicitações endógenas de capital cultural e efeitos exógenos de desvantagens econômicas e sociais”.

São inevitáveis as incursões nessa seara para o enfrentamento das exigências contemporâneas, que incluem habilidades complexas e um sentido ético na formação que almeja a cidadania. As gerações futuras enfrentarão, cada vez mais, os desafios que ligam a ciência aos compromissos ambientais, à distribuição de renda e à solidariedade que repercutam em sobrevivência do planeta. Pressupõem o desenvolvimento de habilidades complexas nos estudantes e a ampliação dos compromissos éticos que os torne capazes de alcançarem uma vida “da melhor qualidade” (Rios, 2001).

A relação entre a ampliação das oportunidades de educação superior em países em desenvolvimento e a qualidade para ela requerida deve fazer parte das preocupações governamentais e da comunidade acadêmica. Será ela a fundamental medida da adequação das políticas de inclusão e justiça social. Este parece ser um significativo e contemporâneo desafio para que as políticas e estratégias de promoção da qualidade não se constituam em novas formas de reintroduzir a hierarquia e a seletividade nos espaços educacionais, penalizando, mais uma vez, os até então excluídos pelo não alcance dos patamares tradicionalmente previstos. Exige, ainda,

uma distinta posição da sociedade em relação à inclusão como um valor em que o acesso à educação superior seja um dos pilares desse processo, mas que, certamente, precisa estar em consonância e amparado por tantos outros que tenham como meta a justiça social e o equitativo desenvolvimento humano. Estarão estas condições em marcha?

Referências bibliográficas

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

_____. Palestra no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS. 2002.

ALMEIDA FILHO, José Carlos. Conhecer e desenvolver competências profissionais dos professores de Letras. *Revista Contexturas*, São Paulo, Ed. Especial: Ensino Crítico de Língua Inglesa. v. 9, p. 9-19, 2006.

ANASTASIOU, Lea; ALVES, Laureci. *Processos de ensinagem na universidade*: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Ed. Univille, 2003.

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

BOLZAN, Cristina Izabel Moraes. *Excelência em gestão universitária*: um estudo de caso em uma instituição federal de ensino superior. 2006. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), 2006.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu*. São Paulo: Ática, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. Homologado. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>.

_____. *Parecer CNE/CP 28/2001*. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Aprovado em 2 out. 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Cadastro Nacional de Docentes da Educação Superior*. 2005. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/superior/2004/censosuperior/Resumo_Tecnico_Cadastro_Docentes2005_1.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2007.

_____. *Sinopse estatística da educação superior: graduação*. 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/>>. Acesso em: 19 set. 2008.

_____. *Estatísticas do ensino superior*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: jul. 2007.

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>.

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

_____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: maio 2008.

CORTELLA, Mario Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1998.

CUNHA, Maria Isabel. *O professor universitário na transição dos paradigmas*. Araraquara, SP: JM Ed., 1998.

CUNHA, Maria Isabel (Org.). *Pedagogia universitária: perspectivas emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara, SP: JM Ed., 2006.

DIAS SOBRINHO, José. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

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

FERNANDES, Cleoni; GENRO, Maria Elly. Práticas pedagógicas e cidadania? Algumas reflexões com nosso tempo. In: MOREIRA, Jacira et al. (Orgs.). *Pedagogia universitária: campo de conhecimento em construção*. Cruz Alta, RS: Ed. Unicruz, Ries, 2005.

FERNANDES, Cleoni; SILVEIRA, Denise. Formação inicial de professores: desafios do estágio curricular supervisionado e territorialidades na licenciatura. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. *Anais [...] Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social*. Rio de Janeiro: Anped, 2007. p. 1-14.

FERREIRA, Aurélio B. H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

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

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

GENRO, Maria Elly Herz. *Movimentos sociais na universidade: rupturas e inovações na construção da cidadania*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2000.

GEERTZ, Clifford. *Nova luz sobre a Antropologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomas Tadeu (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUCARELLI, Elisa. *El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras: su incidência dinamizadora en la estructura didáctico-curricular*. 2003. Tesis (Doctorado) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. 2003.

MANILLA, J. M. Reflexiones en torno de la calidad de la educación. *Revista de Educación Superior*, México, v. 18, n. 4, p. 70-79. 1989.

MEZOMO, João C. *Gestão e qualidade na saúde: princípios básicos*. São Paulo: Ed. Universidade de Guarulhos, 1995.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e políticas de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 1, jan./abr. 2007.

PIMENTA, Sema Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

PINTO, Marialva Moog. *A qualidade da educação superior e o ProUni: limites e possibilidades de uma política de inclusão*. Projeto de tese de doutorado. 2008. [não publicado].

RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SÁ, Virginio. O discurso da qualidade no contexto da recomposição das desigualdades em educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 89, n. 223, p.425-444, set./dez. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre a ciência*. Porto: Afrontamento, 1986.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento, 1998.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

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

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação*. Brasília: Unesco, Unimep, 1998. Disponível em: <http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/20030623111830/> Acesso em: 18 out. 2007.

ZABALZA, Miguel. *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid. Nancea Ediciones, 2002.

Maria Isabel da Cunha, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é docente titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

mabel@unisinos.br

Marialva Moog Pinto, doutoranda em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), é bolsista do Projeto Observatório da Capes/Inep.

marialvamoog@hotmail.com

Recebido em 22 de janeiro de 2009.

Aprovado em 22 de outubro de 2009.

Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola

Neusa Banhara Ambrosetti
Patrícia Cristina Albeiri de Almeida

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo investigar a constituição da profissionalidade de docentes de ensino fundamental no espaço escolar, buscando compreender as relações constituintes entre os sujeitos e a instituição no processo de tornar-se professor. Para tanto, utilizou-se dois grupos focais constituídos por professoras das séries iniciais. A composição dos dois grupos baseou-se em algumas características balanceadas, entre homogêneas e heterogêneas, das docentes. Os dados permitiram discutir que as injunções institucionais e as relações com os alunos, pares e equipe de gestão promovem uma reconfiguração das concepções iniciais da profissão, que vai se delineando em diversas formas de identificação profissional.

Palavras-chave: profissionalidade; trabalho docente; instituição escolar.

Abstract

Teaching professionalism: an analysis from the intrinsic relationship between teachers and school

The aim of this current study is to investigate the professional background of fundamental education female teachers in the schools in order to understand the intrinsic relationships between the soon-to-be teachers and the educational system during their undergraduate courses. One used two focal groups of teachers working with initial grades in fundamental education. The composition of the two groups was based on homogeneous and heterogeneous characteristics. The data allowed the discussion that the institutional injunctions and the teachers' relationship with the pupils, peers and management team promote a redefinition of their professional initial conceptions, what delineates several ways of professional identification.

Keywords: professionalism; teaching work; school institution.

Introdução

Nas atuais tendências investigativas sobre a docência, a constituição da profissionalidade do professor vem emergindo como uma temática relevante, que tem como referência os contextos e processos envolvidos na constituição do ser professor. O conceito de profissionalidade sugere uma nova perspectiva para a docência – superando as concepções normativas que a analisam a partir de modelos teóricos produzidos externamente ao exercício profissional – visando compreendê-la, em sua complexidade, como uma construção que se dá nas relações entre os indivíduos e os espaços sociais nos quais exercem sua atividade profissional.

Investigar o trabalho docente na perspectiva da profissionalidade implica compreender os professores como atores sociais que, agindo num espaço institucional dado, constroem nessa atividade sua vida e sua profissão. Como destacam Tardif e Lessard (2005, p. 38), os professores são atores que “[...] dão sentido e significado aos seus atos, e vivenciam sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão”. Nesse sentido, as dimensões do social e do psicológico se integram nas formas de viver o trabalho e de se identificar com a profissão.

Assim, no presente artigo, tem-se por objetivo investigar a construção da profissionalidade de docentes de ensino fundamental no espaço escolar, buscando compreender as relações constituintes entre os sujeitos e a instituição no processo de tornar-se professor.

Com base em relatos de professoras sobre o aprendizado e os significados da docência, procurou-se apreender as negociações, tensões, acordos e conflitos que permeiam essas relações no espaço escolar, por meio das quais se constroem e reconstróem as formas de pensar e agir dos professores.

A organização escolar como espaço de constituição da profissionalidade

A docência na perspectiva da profissionalidade traz novos elementos para a compreensão de uma atividade cujos contornos – não obstante as pesquisas que, desde a década de 80, vêm discutindo as questões da profissão docente e da profissionalização dos professores – ainda não se encontram muito claros.

Beneficiando-se de contribuições de diversas áreas, como: a sociologia do trabalho, a psicologia social, a sociologia interacionista, entre outras, os estudos mais recentes sobre o trabalho dos professores mostram um redirecionamento do foco de análise: das discussões sobre os critérios definidores da profissão e dos processos de proletarização ou desprofissionalização do magistério, para a investigação da docência como atividade humana complexa, com características próprias, exercida por pessoas que interagem numa instituição escolar que também é única, diferente de todas as demais (Contreras, 2002; Tardif, Lessard, 2005).

Essa inflexão reflete-se, a partir dos anos 90, na utilização de novos termos, que procuram expressar novas perspectivas de análise da profissão docente. É nesse movimento que o termo profissionalidade aparece nas pesquisas sobre os professores, articulado à ideia de profissionalização. É um conceito em desenvolvimento, produzido em outros campos de conhecimento e apropriado na área da educação, o que implica um esforço no sentido de melhor compreender esse conceito. Profissionalidade é uma derivação terminológica do vocábulo profissão. Outras derivações frequentemente utilizadas são: profissionalização, profissionalismo. São termos polissêmicos, que assumem significados diferentes em função dos contextos, países e das perspectivas teóricas em que são utilizados (Ramalho, Nuñez, Gauthier, 2004; Altet, Paquay, Perrenoud, 2003).

Sacristán (1991, p. 64) define profissionalidade como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. O autor destaca que a profissionalidade docente desenvolve-se na relação dialética entre os diversos contextos sociais, culturais e institucionais que delimitam a prática educativa e as formas como os professores modelam a sua prática na intersecção desses diferentes contextos. As condutas profissionais podem variar entre uma adaptação às condições estabelecidas e a adoção de posturas mais críticas e estratégias de mudança.

Contreras (2002, p. 74) utiliza a expressão profissionalidade referindo-se “às qualidades da prática profissional dos professores em

função do que requer o trabalho educativo”. Segundo o autor, essa forma de expressar o conceito reflete, também, a dialética entre as condições da realidade educativa e as expectativas em relação ao desempenho profissional dos professores, por um lado e por outro, as formas de viver e desenvolver a profissão na prática docente.

Em sentido semelhante, Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004), analisando o processo de profissionalização da docência, apontam dois aspectos que se articulam no desenvolvimento da profissão: uma dimensão interna, a profissionalidade, entendida como o processo por meio do qual o professor adquire os saberes próprios da docência e constrói as competências profissionais, e uma dimensão externa, o profissionalismo, relacionada à obtenção de um status profissional e ao reconhecimento social da profissão.

Com base nessas abordagens, podemos considerar que profissionalidade e profissionalização mantêm uma relação dialética, ou seja, o desenvolvimento da profissionalidade dos professores, que envolve os conhecimentos e habilidades necessários ao seu exercício profissional, está articulado a um processo de profissionalização, que requer a conquista de um espaço de autonomia favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado.

A ideia que subjaz às expressões profissionalidade e profissionalização é a da docência como um processo de constituição e identificação profissional, desenvolvido pelos professores ao longo de sua trajetória, nos diferentes espaços de socialização, desde a escolarização básica, passando pela formação profissional e, principalmente, na organização escolar, onde os professores exercem e aprendem a profissão. Esse processo envolve uma relação dialética entre as condições sociais e institucionais colocadas ao trabalho docente e as formas de viver e praticar a docência, desenvolvidas pelos professores individual e coletivamente, que são constituídas e constituem o contexto escolar.

Nessa perspectiva, a ideia de profissionalidade repõe a centralidade dos professores como atores da prática educativa, trazendo para a discussão aspectos como a dimensão pessoal e subjetiva no trabalho docente e o significado dos processos biográficos e relacionais na construção da docência. Aponta também para a importância dos contextos e situações de trabalho e para o reconhecimento da organização escolar como espaço fundamental na constituição da profissionalidade docente.

Neste estudo, o foco é colocado nos processos constitutivos por meio dos quais as formas de exercer e viver a profissão vão sendo construídas pelos professores nesse ambiente organizacional estruturado, que define o quadro de referência em que se movem os atores institucionais, mas é ele próprio constituído nessas relações. Isso nos remete à consideração da dimensão simbólica das crenças e valores que permeiam o espaço escolar.

A docência é uma atividade profissional que se dá num espaço social historicamente construído, a instituição escolar, cujas normas e formas de organização se inserem num contexto sociopolítico mais amplo, que assim está presente na vida da escola. Neste espaço instituído, os

professores se apropriam das formas de estar e agir na profissão, ao mesmo tempo em que interagem nesse ambiente, modificando e reconstruindo o espaço escolar em sua atividade cotidiana. No entanto, os professores não tomam contato com a docência ao ingressar na profissão. A construção da profissionalidade docente no espaço escolar é informada por concepções e representações da docência construídas antes do ingresso na profissão, na trajetória pessoal e escolar desses sujeitos.

Como observa Gatti (2003, p. 192), as posturas e ações dos professores são constituídas num processo ao mesmo tempo social e intersubjetivo, que se desenvolve ao longo da vida nas relações grupais e comunitárias, delimitadas pelas condições do contexto sócio-político-cultural mais amplo, e é nessas interações que "se gestam as concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam".

Tardif e Raymond (2000) destacam a importância da escolarização inicial na construção dessas representações. Segundo os autores, antes de começarem a trabalhar, os professores já passaram longos anos imersos na escola e nesse processo de socialização escolar construíram uma bagagem de conhecimentos que tem grande permanência no tempo, atravessando, sem mudanças substanciais, os processos de formação inicial.

O ingresso na carreira e no espaço de socialização profissional, na instituição escolar, é marcado pelas tensões e contradições, conflitos, acordos e acomodações resultantes da assimilação dos valores e regras específicos da organização escolar. É nas relações intersubjetivas, entre atores que têm diferentes trajetórias, objetivos e perspectivas, ocupam posições com níveis de poder desiguais, convivendo num espaço físico e simbólico, que as expectativas e papéis institucionalizados vão sendo ressignificados e reconstruídos, permitindo a emergência dos processos partilhados de significação que constituem a unidade de cada escola, orientando e dando sentido às ações de seus membros (Sarmiento, 1994).

Caminhos metodológicos da pesquisa

Tendo em vista o propósito de investigar a construção da profissionalidade de docentes de ensino fundamental no espaço escolar, buscando compreender as relações constituintes entre os sujeitos e a instituição no processo de tornar-se professor, optou-se por utilizar, no âmbito das abordagens qualitativas, a técnica do grupo focal.

Essa técnica demonstrou ter um grande potencial para os objetivos deste estudo, especialmente por reunir pessoas que têm vivência com o tema a ser discutido e que partilham alguns traços em comum e, ao mesmo tempo, com variações que permitem opiniões diferentes e experiências diversas (Gatti, 2005).

O grupo focal foi tido como uma possibilidade de captar os processos e conteúdos de natureza cognitiva, emocional, ideológica e representacional numa dimensão mais coletiva e menos individualizada.

Utilizou-se, nesta pesquisa, dois grupos focais de professoras das séries iniciais do ensino fundamental. Ambos os grupos apresentam características diferenciadas em suas composições.

O Grupo 1 é formado por oito professoras e sua composição baseia-se em algumas características semelhantes: todas as participantes são alunas de um curso de Pedagogia noturno e cursaram o magistério no ensino médio, com exceção de uma participante. As variações são em relação à idade: quatro professoras têm entre 21 e 25 anos; duas professoras têm entre 35 e 42 anos; duas têm mais de 45 anos. Em relação ao tempo de exercício no magistério temos: três participantes nos anos iniciais da docência; quatro participantes com mais de dez anos de experiência profissional no magistério; uma participante que está próxima da aposentadoria. Outro aspecto a ser destacado como heterogêneo tem relação com as experiências diferenciadas no que diz respeito às instituições de ensino em que as professoras lecionam. Seis participantes atuam em escolas particulares e duas na rede de ensino voltada para os trabalhadores da indústria.

Já o Grupo 2 tem uma composição mais homogênea e é constituído por professoras que já se conheciam, uma vez que foram colegas no curso de Pedagogia. Todas ocupam cargo efetivo nos sistemas públicos estadual e/ou municipal, tendo ingressado recentemente (2005/2006) por concurso público. Possuem pouco tempo de experiência no ensino fundamental (um a três anos, com exceção da participante 5, que tem seis anos de experiência). As diferenças ficam por conta da idade e da experiência: duas participantes têm 34 e 40 anos respectivamente, o que corresponde também a uma experiência mais longa na docência. As demais variam entre 23 e 25 anos. Quanto aos contextos de trabalho, com exceção de duas participantes que trabalham na mesma escola estadual em um dos períodos, as demais atuam em escolas diversas, embora, em alguns casos, do mesmo sistema de ensino.

Nos dois grupos, o procedimento de intervenção e o roteiro para orientar o processo de discussão e o aprofundamento do tema foram os mesmos. Com a intenção de criar um ambiente de confiança e descontração, foi proposta, inicialmente em cada grupo, a construção de uma história coletiva com o seguinte título: "Um dia na vida do professor". A proposta foi que uma das participantes iniciasse e as demais dessem continuidade ao relato. Depois desse primeiro momento de aquecimento, a pesquisadora apresentou uma questão problematizadora, a partir da qual as participantes falaram livremente: gostaria que cada uma de vocês contasse como aprendeu a ser professora, como se tornou a professora que é hoje.

O registro das falas foi feito por meio de gravação em áudio, utilizando-se dois gravadores para garantir a completa cobertura dos dados. Durante a discussão do grupo, uma das pesquisadoras procedeu também ao registro das interações. Essas anotações são necessárias para detectar o contexto das falas, registrar trocas e monólogos, expressões corporais, dispersões, etc.

O conjunto de dados resultantes desses registros foi submetido a múltiplas leituras e audições, na busca de penetrar seus sentidos e significados. Nesse processo de construção e reconstrução do objeto pesquisado, orientado pelos objetivos propostos no início do trabalho, foram emergindo os itens da análise apresentada a seguir.

Tornando-se professora no contexto escolar

Da análise dos registros e verbalizações, destacam-se questões pertinentes que ajudam a compreender as relações constituintes entre os sujeitos e a instituição escolar no processo de tornar-se professor.

Referindo-se à questão “como se tornou a professora que é?”, as participantes dos dois grupos focais recuperaram a trajetória que as levou à docência. Para algumas professoras, a identificação com a docência vem da infância, como no relato que segue:

[...] acho que eu comecei a aprender a ser professora quando eu era ainda muito criança, porque na minha casa, agora mesmo falando aqui eu tô lembrando exatamente, tinha uma professora que ela usava uma sala, um quartinho que tinha lá, ela dava aula [...] e eu era criança ainda, não estava nem na idade [...] mas eu me lembro que eu sentava na porta e ficava olhando a professora dar aula, e eu achava aquilo maravilhoso e eu gostava, desde assim, reparava nas roupas que ela usava, não esqueço o nome, lembro do brinco, lembro da cor do batom, e achava aquela postura, o jeito que ela se conduzia, conduzia os alunos, a sala, então eu acho que eu comecei a gostar e aprender a ser professora ali, porque depois todas as minhas brincadeiras eram voltadas a isso: eu sou professora, vocês são os meus alunos, então realmente acho que eu fui aprendendo [...]. (Participante 5 – Grupo 2).

Nos relatos surgem imagens idealizadas e marcadas pela memória afetiva, experiências vividas na infância que permanecem como fortes referências nas formas de ser e agir na profissão. Na sequência dos relatos sobre as experiências e percursos que as aproximaram da docência, destacam-se modelos de professores que foram significativos no processo de escolarização:

[...] quando eu estava na sala de alfabetização, eu tive uma professora assim que era tudo na minha vida, eu estudava em escola de tempo integral e era assim aquela coisa, minha mãe trabalhava e eu tinha que ficar na escola o dia todo, e com essa professora era aquele amor, aquele carinho, aquela atenção [...]. (Participante 6 – Grupo 1).

[...] e tive assim, vários modelos, depois, sempre teve uma professora, um professor que me chamou bastante atenção, no ensino fundamental, depois no nível médio, sempre eu acho que todo mundo tem, e eu acho que todos os meus professores, hoje, trazendo aqui, me ajudaram assim a ser professor porque de repente você lembra das características, das qualidades desses professores e você leva isso pra você. (Participante 5 – Grupo 2).

Estes depoimentos são ilustrativos de que para alguns professores a idealização da docência como profissão inicia-se ainda na escolarização

básica, com destaque aos professores-modelo, pessoas cujas características e atitudes marcaram a memória afetiva das participantes. Tardif e Raymond (2000, p. 221) relatam pesquisas biográficas que identificam essas fontes de influências como referências importantes na construção do papel de professor e dos esquemas de ação e de interpretação que orientam as práticas docentes, destacando que tais esquemas, em grande parte implícitos e fortemente marcados pela dimensão afetiva, “[...] resistem ao exame crítico durante a formação inicial e perduram muito além dos primeiros anos de atividade docente”.

No entanto, essas crenças e concepções sobre a docência são postas em questão logo no ingresso da carreira, quando são confrontadas com as expectativas, papéis e normas institucionais no contexto escolar.

Em seguida, deteremos nossa atenção nas questões relativas à construção da profissionalidade no espaço escolar, discutindo as fontes de aprendizado da docência e as dinâmicas e conflitos envolvidos na relação sujeitos e instituição.

As dinâmicas relacionais no espaço escolar: negociações, acordos e conflitos

Os relatos das participantes evidenciam como a organização e a cultura da escola intervêm na constituição da docência.

No caso do Grupo 1, essa discussão é mobilizada principalmente pelas experiências de duas professoras com longa trajetória em uma rede de ensino privada voltada para os trabalhadores da indústria. Ambas trabalham na mesma escola desde o início da carreira, identificam-se com a instituição e sentem-se bem no ambiente escolar. A identificação com o sistema de ensino em que atuam é motivada pelas condições de trabalho, possibilidades de formação contínua e apoio da equipe. Esse destaque às qualidades da instituição é recorrente nos relatos:

[...] tive a felicidade de entrar numa rede que sempre valorizou o professor, a sua formação, tanto é que hoje, se eu estou numa faculdade é porque ela paga, né? Tenho uma bolsa integral, então bimestralmente a gente era formado, a gente era... a gente é atualizado, né? Todo bimestre a gente tem um curso de formação dentro dessa rede que eu trabalho. (Professora 8 – Grupo 1).

Neste caso, observa-se que o professor sente-se apoiado e assistido pela escola. Existe um sentimento de pertença ao grupo e à instituição, que é percebido como fonte de reconhecimento e valorização profissional.

Para as demais participantes do Grupo 1, professoras de escolas particulares, existe uma preocupação de terem sua competência reconhecida pela escola e pelos pares. Elas falam pouco sobre o ambiente de trabalho e, em algumas passagens, relatam também experiências de apoio da equipe de gestão e da importância das relações com os pares no aprendizado da docência.

Já no Grupo 2, a organização da escola e as dinâmicas relacionais emergem mais claramente evidenciando as diferenças de atuação em dois sistemas públicos de ensino: estadual e municipal. Para quatro participantes desse grupo, a “entrada” no sistema público, especialmente no estadual, não foi fácil. Elas relatam que houve situação de mal-estar com as colegas e a direção, pelo fato de serem recém-chegadas, menos experientes:

- Nós chegamos agora, então eles querem direcionar o que nós devemos fazer ou não, pela própria experiência por tudo o que eles já dominam dentro da escola, eu preciso dizer isso também da escola onde eu estou, e eles não acreditam, não te dão assim [...]. (Professora 1 – Grupo 2).
- Credibilidade! (Professora 2 – Grupo 2).
- Aquele voto de confiança, credibilidade, então eles não demonstram interesse nenhum em saber como eu estou trabalhando [...] ninguém acredita em você, até a partir do momento que você mostra o seu trabalho. (Professora 5 – Grupo 2).

Este diálogo sugere que as professoras são vistas com desconfiança pela direção e pelas colegas e desencadeia uma discussão em que os participantes analisam que a chegada de um elemento novo, com novas ideias, recém-formadas no ensino superior, é percebida pelo grupo como uma ameaça à situação já estabelecida:

Porque na verdade elas querem fazer o trabalho da forma delas, chega gente nova ali, ideias novas, querendo renovar, querendo mudar, elas não aceitam, né? Elas querem assim, mascarar, no sentido... elas não querem que você venha a interferir de forma diferente no trabalho delas [...]. (Professora 5 – Grupo 2).

A relação com os sistemas de ensino é contraditória e marcada por conflitos: de um lado, valorizam a situação de maior estabilidade na carreira; de outro, ressentem-se da falta de apoio e orientação, da falta de autonomia e das cobranças que entendem como indevidas diante das condições de trabalho:

Tanto na prefeitura como no Estado existe muita cobrança, eu acho que existe uma corrente de cobranças: a diretoria cobra do diretor, que cobra do coordenador, que cobra do professor, e todas essas cobranças recaem sobre o professor. O professor tem que agradar a todos e não tem autonomia para decidir o que fazer. No Estado temos mais autonomia. (Professora 1 – Grupo 2).

Neste relato a professora destaca o desconforto com as constantes “cobranças” dos diretores e dos supervisores, entendida por ela como falta de autonomia, especialmente na rede municipal de ensino. Roldão (2005, p.111) observa adequadamente que a margem de liberdade do professor em sala de aula deve-se antes ao isolamento do trabalho docente e corresponde à falta de poder e de controle sobre a atividade profissional, constituindo-se antes como “um fator de anti-profissionalidade”.

Outro aspecto que incomoda muito as participantes é o não reconhecimento do seu trabalho por parte da direção. Elas sentem que o trabalho que realizam com muito esforço não é “visto” pelas pessoas significativas na instituição:

E às vezes você também você se frustra porque não tem muita credibilidade, você faz um trabalho durante o ano inteiro, um projeto, chega na hora de você fazer sua apresentação, cadê o diretor da escola, pra ver? cadê o coordenador? Eu passei por isso esse ano, a gente fez um trabalho o ano inteiro sobre Monteiro Lobato, chegou no dia da entrega do livro, a escola cheia de pai, de mãe, cadê o diretor? E depois quando eu fui perguntar porque ela não veio ela riu, falou assim: ah, eu estava muito ocupada, quer dizer, você se sente um nada. (Professora 4 – Grupo 2).

Neste exemplo, observa-se que o não reconhecimento do seu trabalho, ignorado pela instituição, é motivo de sofrimento para a professora; ela expressa no discurso a negação da identidade: “você se sente um nada”. A instituição escolar, nesse caso, não é um espaço favorável à legitimação e à identificação com a docência.

Na comparação dos dois grupos evidenciam-se as diferentes relações entre sujeitos e instituição. No caso do Grupo 1, predominantemente constituído por professoras de escolas privadas, parece haver uma maior adequação e conformidade das concepções e das atitudes das professoras às expectativas e aos papéis instituídos. Essas relações, aparentemente mais harmoniosas, podem ser explicadas pela menor estabilidade no emprego, o que não permite a discussão das regras e padrões de comportamento estabelecidos.

Nesse contexto, os conflitos não emergem na discussão do grupo. Porém, percebe-se também nas falas que a existência de normas e expectativas claras em relação ao trabalho docente favorece a emergência dos significados coletivos que dão sentido às ações dos sujeitos no espaço escolar. Sarmiento (1994, p. 94) observa que o conceito de cultura organizacional permite “perceber a organização como um sistema partilhado de significados”, que dão sentido às ações e relações que se estabelecem no seio da instituição. Para o autor, uma das funções da cultura organizacional é criar uma margem de previsibilidade, que reduz a incerteza de seus membros oferecendo referências mais claras para o exercício das ações individuais.

No grupo 2, cujas participantes trabalham em instituições públicas, os condicionantes do contexto institucional parecem exercer menor influência nos comportamentos das professoras, observando-se atitudes de resistência ou negociação frente às determinações da direção. Isso pode ser explicado, em parte, pelas condições da carreira, uma vez que, sendo professoras efetivas, sentem-se mais seguras para questionar as normas e regras do sistema escolar. Por outro lado, observa-se que as normas institucionais nas escolas públicas são difusas e, muitas vezes, não há referências claras que orientem as formas de agir na instituição, que passam a ser definidas pelas relações pessoais.

Durante as discussões, as participantes relatam formas de negociação e resistência que utilizam nas relações com as colegas e a direção:

[...] então eu senti muita rejeição de quando eu cheguei ali [...] é tudo novo, e ninguém acredita em você, até a partir do momento que você mostra o seu trabalho, então eu acredito no meu trabalho e também acho que ninguém pode desfazer do meu trabalho, porque eu tenho certeza que eu tive uma boa formação estou com as melhores das intenções, não é, e o que eu não sei eu busco aprender, então eu acho que é isso que a gente tem que fazer mesmo, acreditar e enfrentar qualquer situação, pelos nossos alunos, né. (Professora 5 – Grupo 2).

Este relato sugere que a professora não se acomoda a essa situação, mas a vê como um desafio que a leva a afirmar e demonstrar sua competência profissional. Para uma outra participante, o enfrentamento dos desafios cotidianos da profissão é uma tarefa solitária, para a qual ela não encontra os apoios que espera da direção ou da coordenação:

[...] até então, como não tinha coordenadora, ela não tinha nenhuma preocupação com isso, resolvam os seus problemas na sua sala, não me trazendo problemas tá tudo bem. Quantas vezes eu falava: "Dona...", e ela: "Ai, pelo amor de Deus, se for pra falar de aluno, eu tô cheia de serviço!" [...]. Eu falava: "Credo! Só chamamos a senhora pra tomar um café com a gente, né?". Até que ela foi amolecendo e amansando um pouco. (Professora 1 – Grupo 2).

Esta professora, nessa e em outras passagens da discussão, busca novas formas de convivência, procurando estabelecer formas de relacionamento mais amigáveis com a direção, recorrendo a brincadeiras como forma de "quebrar" o tratamento distante e frio que a incomodava:

Eu brincava com ela, bastante, hoje até ela é mais amável com a gente [...], aí eu fui brincando com ela, até que ela... vocês sabem que eu brinco, né? Aí ela deu uma relaxada [...]. (Professora 1 – Grupo 2).

A professora descreve um processo de negociação identitária, no qual, aos poucos, vai conquistando o reconhecimento da diretoria e estabelecendo novas formas de se comunicar. Não é um processo de "harmonização", mas de construção conjunta, no qual professora e sistema se transformam. Nesse processo, a atuação do diretor da escola é fundamental, uma vez que é ele que interpreta, na instituição, as normas e regulamentos do sistema de ensino, nem sempre claras para os professores.

Tardif e Raymond (2000, p. 217) explicam que essa incorporação dos indivíduos às rotinas e práticas institucionais é uma dimensão importante no aprendizado da docência: "[...] do ponto de vista profissional e da carreira, saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula". Essas duas dimensões, saber relacionar-se no espaço escolar e saber ensinar, são aspectos centrais que emergem nos dados analisados.

O aprendizado dos saberes profissionais no espaço escolar

No contexto das discussões, evidencia-se a importância da instituição para o aprendizado dos saberes profissionais. Nos depoimentos fica clara a valorização atribuída pelas professoras aos apoios institucionais para o seu trabalho. A presença de equipes de orientação pedagógica e a existência de momentos de formação em serviço, mais que fontes de aprendizado e estruturação dos saberes da docência, são formas de envolvimento e identificação com a instituição.

[...] nós, na nossa rede, realmente nós temos, assim, sempre tivemos uma formação muito boa. Nós temos um respaldo muito bom da nossa direção, sabe, todo... Nós temos supervisores, nós temos São Paulo, na nossa unidade escolar, analistas pedagógicos com os quais a gente faz esse curso de formação a cada dois meses [...], nós temos agora atualmente uma excelente coordenadora, uma assistente também, porque você pode sempre – dúvidas a gente tem mesmo –, e você pode encontrar neles aquela resposta, aquele apoio pedagógico, né? A maneira correta pela qual você possa conduzir uma determinada situação. (Professora 2 – Grupo 1).

Quando esses espaços de aprendizado não são favorecidos pela organização escolar, eles são encontrados pelas professoras nas relações e trocas informais, nos intervalos e conversas de corredor. As relações de trabalho que envolvem troca de experiência, coleguismo e colaboração são destacadas, por quase todas as participantes dos dois grupos, como importante fonte de conhecimento e legitimação dos saberes específicos da docência:

[...] troca de experiência pra você poder aumentar o seu conhecimento e poder assim alcançar seu objetivo, porque eu lembro que, em algumas escolas [em] que eu trabalhava, alguns professores se fechavam e a proposta pedagógica era a mesma [...]. O professor que não abre a porta, não sei se porque ele tem medo que você o veja dando aula, mas ficava lá, perdido lá dentro, e às vezes você fazia alguma coisa na sua sala, não dava muito certo, aí você vai lá na outra sala, atravessa o corredor e fala, olha, tô fazendo isso, isso e você, o que que você tá fazendo? Na minha sala não tá dando certo, na sua está? Então eu acho que isso é muito importante, sabe, pra aumentar a nossa bagagem de conhecimento [...]. (Professora 3 – Grupo 1)

No grupo 2, essa discussão é enriquecida pelas comparações que as participantes relatam de suas vivências na rede municipal e estadual:

Em relação ao grupo de trabalho, na minha experiência agora no Estado, eu sinto assim: eu cheguei, ninguém fala nada, ninguém me direcionou, entrei, peguei a sala e aprendi, novamente, né, com os meus alunos, com o dia a dia, e é um descaso mesmo, né. Na rede municipal, por exemplo, um grupo mais unido, uma diretora mais presente, né, uma estrutura mais organizada, dentro da minha escola, ali, e busquei muita ajuda das minhas companheiras mesmo, professoras, [...] na rede municipal [...] sinto muito isso, conversava, experiência de uma, experiência de outra, tinha o parecer de uma, parecer de outra. Isso realmente ajuda bastante [...]. Já no Estado sou eu, Deus e meus alunos. (Professora 5 – Grupo 2).

Estes depoimentos evidenciam a importância do plano interativo e do coletivo escolar na aprendizagem profissional, especialmente ao considerarmos que, para a maioria das participantes, os conhecimentos obtidos no curso de formação são insuficientes. Elas esperam ajuda e orientação da instituição e a inexistência dessas fontes de apoio gera insatisfação no trabalho. Pesquisa referida por Lantehaume (2006) mostra a importância de pontos de referência coletivos no trabalho docente. A dúvida sobre os resultados do trabalho e a ausência de uma concepção comum do que seria “um bom trabalho” é uma importante fonte de tensão e desinvestimento profissional.

Os relatos das participantes evidenciam, por outro lado, que o sentimento de realizar adequadamente o seu trabalho, de saber ensinar, é fonte de satisfação, reconhecimento e identificação profissional. É na realização do próprio trabalho, na percepção da aprendizagem das crianças que as professoras encontram elementos de afirmação profissional.

Os dois grupos, ao discutirem sobre o aprendizado da docência, destacam as pessoas que serviram de referência, as contribuições da formação inicial, a importância de fontes de apoio e espaços de trocas de informação, mas enfatizam os saberes da prática como fonte de aprendizado profissional:

[...] quando era criança, eu ia pro corredor do lado de casa, enchia assim de bonecas e ficava lá passando atividades no muro, então me achava o máximo, até falei pra minha mãe: eu pensei que dar aula era só chegar e escrever na lousa, não é, é muito mais amplo que isso, e eu sempre digo que eu aprendi mesmo foi na prática mesmo, foi lidando com a sala de aula, com as crianças, porque é assim, a gente tem a base do magistério, mas no meu magistério em particular eu não tive muito conhecimento que me ajudava, no dia a dia, foi mesmo buscando ali, junto com as crianças, pesquisando através de livros, através de outras pessoas mais experientes, que foram me ajudando e agora, com a faculdade, pude enriquecer mais ainda esse conhecimento, mas mesmo assim, é mais na prática mesmo que eu aprendi mesmo o que eu sei hoje, o que eu consigo estar passando pra eles hoje. (Participante 4 – Grupo 1).

Este relato é ilustrativo de que os conhecimentos provenientes da prática legitimam os saberes específicos da docência. As professoras dos dois grupos evidenciam, em diferentes momentos da discussão, que os saberes específicos da docência estão na base da identificação profissional, mas parece haver uma maior valorização dos conhecimentos da prática ligados ao “saber fazer”.

Os dados nos levam a considerar que, se o contexto escolar e as relações com a direção e os colegas são fundamentais na constituição da profissionalidade, é o espaço da sala de aula o campo por excelência da realização profissional. A percepção de fazer adequadamente o seu trabalho e de ensinar os seus alunos é destacada pelas participantes como um elemento de satisfação e afirmação profissional:

No Estado, apesar da falta de apoio da escola, eu fiquei muito feliz no final do ano, pois os pais elogiaram muito o meu trabalho. Voltei feliz

pra casa! Pra nós é uma satisfação! E eu vi que meus alunos aprenderam.

Eu vou trabalhar feliz, embora eu tenha que enfrentar uma viagem, né, mas eu vou trabalhar feliz, gosto muito do que eu faço e não me vejo fazendo outra coisa [...] você se esforça tanto pra que elas, as crianças cresçam, eu tenho orgulho de ver meu aluno na hora que ele aprendeu, né, que ele está lendo e escrevendo.

É interessante destacar que, no caso das professoras de ensino fundamental, o critério que parece nortear a avaliação das professoras, para elas e para a direção, é o processo de alfabetização das crianças. O reconhecimento profissional está relacionado à aprendizagem da leitura e da escrita pelos seus alunos:

Na primeira semana, era o tempo todo no meu pé, porque não confiava em mim, não tinha visto o meu trabalho ainda [...]. Agora, eu fui considerada, a coordenadora foi na minha escola e falou que eu fui uma ótima professora, consegui alfabetizar 20 alunos. Eu tenho 21, consegui alfabetizar 20 alunos. (Participante 3 – Grupo 2).

Lantheaume (2006) observa que é nas atividades relacionadas à sala de aula e aos alunos, nas quais detém maior controle do trabalho e domínio das tarefas, que os professores encontram maior prazer na docência, enquanto aquelas atividades referentes às relações com os chefes e às imposições institucionais são frequentemente apontadas como fonte de insatisfação.

Roldão (2005, p. 123) destaca igualmente a importância desse saber educacional que “configura a especificidade profissional do docente, que lhe permite saber mobilizar modos de agir mediadores, entre o saber contéudinal em causa e sua apropriação pelos aprendentes para que com ele construam o conhecimento novo”.

Para as professoras investigadas, é no espaço da sala de aula que as concepções e o compromisso moral com a docência, construídos ao longo da formação, concretizam-se nos resultados do trabalho docente.

Considerações finais

A análise das relações constituintes entre os professores e a escola, na perspectiva da profissionalidade docente, retrata a instituição escolar como um espaço dinâmico de ação coletiva, onde se dá uma rede de relações entre os condicionantes do sistema, por um lado e, por outro, os comportamentos estratégicos dos atores que partilham esse espaço, num processo dinâmico que vai assumindo configurações singulares em cada estabelecimento de ensino (Canário, 1996).

Os dados indicam que a constituição da profissionalidade docente está fortemente apoiada nas relações e situações cotidianas partilhadas na escola. Neste espaço, os sujeitos se apropriam e atribuem significados aos modelos, padrões e normas do sistema escolar, constroem

representações, valores e crenças, desenvolvem conhecimentos e procedimentos de trabalho e vivenciam experiências que vão se configurando nas formas de perceber-se professor e agir na profissão.

Nessa dinâmica de socialização profissional, alguns aspectos merecem destaque. As injunções institucionais e as relações com os alunos, suas famílias, pares e equipe de gestão promovem uma reconfiguração das concepções iniciais da profissão e, nesse processo, vão se delineando as diversas formas de identificação profissional.

No presente estudo, os elementos que configuram a constituição da profissionalidade emergem em diferentes contextos da discussão, definindo maneiras de estar e agir na docência, mover-se no contexto institucional, relacionar-se com as dimensões de poder e controle da ação docente e pertencer a um coletivo.

Entre esses elementos destacam-se na análise aqueles referentes ao aprendizado das relações com as normas e papéis institucionais, que envolvem processos de negociação, acomodação ou resistência por meio dos quais sujeitos e instituição se constituem mutuamente. Outro elemento importante é o aprendizado dos conhecimentos e habilidades específicas da docência relativos ao saber ensinar. Esse aprendizado decorre das diferentes fontes de apoio encontradas na formação profissional, nos processos de formação em serviço e, especialmente, nas relações com alunos e pares no exercício profissional.

Evidencia-se a articulação entre esses dois aspectos, ou seja, o aprendizado dos saberes profissionais é favorecido nas escolas onde as relações entre pares e com a equipe de direção se dão num cenário de referências mais claro, onde existem apoios institucionais à atividade docente, onde as comunicações e a partilha de saberes trazem possibilidades de construção de significados comuns. Esses fatores possibilitam a constituição de um espaço de trabalho coletivo no qual os fins e os motivos da atividade profissional ganham sentido e onde os professores aprendem as atitudes e as formas de agir na profissão. Quando o ambiente escolar não favorece essas relações, o desenvolvimento dos saberes profissionais se torna mais difícil. Nesse contexto, emerge um terceiro elemento que nos parece ser a fonte mais significativa de reconhecimento e identificação profissional.

Os dados analisados permitem afirmar que um aspecto fundamental na construção da profissionalidade diz respeito ao próprio trabalho, levando-nos a concordar com Roldão (2005), quando considera que a função definidora do ser professor, aquela que justifica a existência da docência, é fazer com que os alunos aprendam o que socialmente se considera necessário. Esse saber específico que se associa ao ser professor é, segundo a autora, o "elo mais fraco" de sua profissionalidade e mostra-se especialmente importante no caso das professoras de ensino fundamental, em face da fragilidade dos demais elementos da profissionalidade. Dito de outra forma, é no resultado do trabalho docente e na realização do compromisso moral com a educação dos alunos que as professoras investigadas apóiam a construção de sua profissionalidade.

Como as profissões são construídas pela ação dos atores é cada vez mais imprescindível criar espaços de reflexão e discussão, especialmente no interior das escolas, para fortalecer a ideia de pertença a um coletivo e também para que a “voz do professor” (Nóvoa, 2006) esteja mais presente no debate educativo. Em outras palavras, incentivar novos modelos de organização da profissão docente contribui para evitar indicadores de não profissionalidade.

Referências bibliográficas

- ALTET, M.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P. (Orgs.). *A profissionalização dos formadores de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, J. (Org.). *O estudo da escola*. Portugal: Porto, 1996. p. 121-149.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.
- _____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.
- LANTHEAUME, F. Mal-estar docente ou crise do ofício? Quando o “belo trabalho desaparece” e é preciso “trabalhar de corpo e alma”. *Fórum Sociológico*, Lisboa, n. 15/16, p. 141-156, 2006.
- NÓVOA, António. *Nada substitui o bom professor*. Palestra apresentada no SINPRO-SP em outubro de 2006.
- RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. B.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, SP, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez., 2005.
- SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto, 1991. p. 63-88.
- SARMENTO, M. J. *A vez e a voz dos professores*. Portugal: Porto, 1994.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

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

Neusa Banhara Ambrosetti, doutora e pós-doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora do Departamento de Pedagogia da Universidade de Taubaté (Unitau), na disciplina Psicologia da Educação, respondendo atualmente pela coordenação do Departamento. Vem atuando na formação continuada de profissionais da educação junto a redes públicas de ensino da região do Vale do Paraíba.

nbambrosetti@uol.com.br
pedagogia@unitau.br

Patrícia Cristina Albeiri de Almeida, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora do Centro de Ciências e Humanidades da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

patricia.aa@uol.com.br
patricia.almeida@mackenzie.br

Recebido em 13 de janeiro de 2009.

Aprovado em 28 de agosto de 2009.

Formação de professores: o desafio de integrar estágio com ensino e pesquisa na graduação

Maura M. M. Vasconcellos
Neusi A. N. Berbel
Cláudia C. Oliveira

Resumo

O texto refere-se a um dos aspectos abordados em pesquisa que buscou extrair lições da aplicação da Metodologia da Problematização em estágio curricular do curso de Pedagogia. Um dos objetivos foi verificar se era possível fazer do estágio uma espécie de iniciação científica para as alunas, visando ao desenvolvimento de habilidades de pesquisa. O processo foi acompanhado e registrado pelas pesquisadoras/supervisoras. Numa investigação qualitativa de cunho exploratório-descritivo, os registros das pesquisadoras e os relatórios de estágio das alunas foram discutidos e analisados. Como resultado, as lições extraídas confirmam a viabilidade de integrar ensino com pesquisa em cursos de graduação, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e de espírito científico e para o exercício de reflexão crítica e de autonomia intelectual, aspectos relevantes na formação do professor-pesquisador.

Palavras-chave: formação de professores; ensino superior; ensino com pesquisa; Metodologia da Problematização.

Abstract

Teachers' training: the challenge of integrating apprenticeship, teaching and research in higher education

This text refers to one of the aspects discussed in a research intended to learn from Problem Solving Methodology lessons during the undergraduate Pedagogy teaching practicum. One of the objectives was to verify the possibility of turning the apprenticeship into a kind of scientific initiation in which the students would develop some research skills. The process was followed and registered by the researchers/supervisors. In an exploratory-descriptive qualitative research, researchers' registrations and students' apprenticeship reports were discussed and analysed. As a result, the lessons learned confirmed the possibility of integrating teaching with research in the undergraduate courses, and thus contributing to the development of research skills and scientific spirit in order to built critical reflection, intellectually autonomous, over the own teaching practise that will play, in its turn, a relevant aspects for the development of the teacher-researcher.

Keywords: teacher development; higher education; teaching with research; methodology of problematization.

Introdução

Inúmeros estudos demonstram que a formação de professores, baseada na ideia de que estes devem atuar como pesquisadores de sua própria realidade para poder transformá-la, deve investir na pesquisa, buscando respostas contundentes às muitas problemáticas educacionais, principalmente àquelas presentes no cotidiano escolar.

O presente texto trata especificamente da relação entre ensino e pesquisa no desenvolvimento de uma investigação do tipo exploratório-descritiva, intitulada "A teoria e a prática da Metodologia da Problematização com o Arco de Magueréz: um processo em construção". Tendo como problema de estudo "Quais as possibilidades de utilização da Metodologia da Problematização (MP) em estágios acadêmicos junto à realidade escolar?", o foco da pesquisa foi um estágio curricular específico no curso de Pedagogia de nossa instituição.

Registramos o processo vivenciado e analisamos os 24 relatórios de estágio elaborados pelas alunas. Pretendemos, assim, examinar os resultados dessa utilização e extrair lições desse processo, enquanto se buscou atingir os objetivos do estágio para a formação dos alunos.

O percurso metodológico de pesquisa qualitativa, descritiva e analítica teve apoio em Lüdke e André (1986), Chizzotti (1991), Bogdan e Biklen (1994) e Richardson (1999). O trabalho com as alunas foi desenvolvido com a Metodologia da Problematização (Berbel, 1995, 1996 e outros), seguindo as etapas do Arco de Maguerez, aplicado e explicado por Bordenave e Pereira (1994).

Participaram da pesquisa a equipe de pesquisadoras/supervisoras de estágio, as estagiárias de Pedagogia e as pessoas do campo de estágio – alunas do magistério e suas professoras, que foram observadas ou consultadas em diferentes momentos. A realidade observada, a atitude das supervisoras e o interesse das próprias alunas na elaboração do problema de estudo constituíram componentes catalisadores para o desenvolvimento de uma postura indagadora, crítica e investigativa dos alunos, assim como alvo da análise pelas pesquisadoras.

Ao mesmo tempo em que as estagiárias passariam pelas atividades relativas ao estágio em cada etapa da MP, procedendo à sua fundamentação teórica e registrando tudo, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação da execução aconteceriam por parte das supervisoras/pesquisadoras, em reuniões constantes da equipe, que também realizaria o registro descritivo e analítico de todo o processo.

O trabalho com as alunas iniciou-se com esclarecimentos quanto ao estágio, discussão da proposta para a sua realização nos moldes de uma iniciação científica, formação de duplas, supervisão e atividades iniciais em relação à MP, entre outros aspectos.

Na sequência, cada etapa da MP foi exercitada previamente, por meio do conteúdo de um filme que focalizava uma professora com seus alunos, e depois orientada para o seu desenvolvimento propriamente dito, tendo como referência as aulas do magistério de ensino médio. Cada etapa foi também explicada oralmente e por escrito, lembrando as suas características, os objetivos do estágio, as atividades a serem realizadas e os encontros de supervisão.

As alunas foram orientadas a registrar todo o processo vivenciado, com a introdução, o relato do desenvolvimento das atividades e os resultados das elaborações, assim como uma conclusão de cada etapa. Também foram solicitadas a realizar uma autoavaliação quanto ao aproveitamento em cada etapa, incluindo aspectos positivos e dificuldades encontradas, além do acompanhamento por suas supervisoras.

O registro do processo pelas supervisoras, as avaliações das estagiárias e os relatórios das duplas – também orientados para apresentar introdução, desenvolvimento e conclusão – constituíram o conjunto de informações e documentos que analisamos, etapa por etapa, em termos das características, das ocorrências, dos resultados, da coerência de elaboração das etapas e das apreciações pelas alunas, assim como dos resultados mais amplos, em termos do significado para as alunas e supervisoras, tendo em vista o problema da investigação.

Acreditamos que nosso propósito de ampliar a construção do conhecimento teórico-prático sobre a MP em situação de ensino com

pesquisa, no âmbito da formação de professores, foi atingido, mesmo com algumas dificuldades encontradas, uma vez que a experiência realizada foi inédita e inovadora e proporcionou a produção de um conhecimento novo, evidenciando a amplitude do potencial de uso dessa metodologia no ensino superior.

A construção do processo de problematizar a realidade escolar, estudar e preparar-se para intervir sobre essa parcela da realidade tem relação direta com os objetivos de estágio, abrindo possibilidades, portanto, de seu uso em outras situações. Além disso, no exercício cotidiano de supervisionar, conviver com as alunas, e, especialmente, no desenvolvimento do trabalho em equipe das professoras formadoras, nossa prática docente foi influenciada e, provavelmente, modificada pela diversidade e riqueza de conhecimentos e experiências encontradas, conforme nossa intenção inicial de exercitar o trabalho de reflexão teórico-prática em equipe como condição de formação continuada na área da Didática.

A metodologia da problematização

Sintetizamos, aqui, as características básicas da Metodologia da Problematização, explicadas e disseminadas por Berbel (1995, 1996, entre outros), com o intuito de esclarecer o processo de estágio desenvolvido.

Utilizamos o Arco proposto por Charles Maguerez, aplicado e explicado por Bordenave e Pereira (1994), no livro *Estratégias de ensino aprendizagem*. O Arco é composto de cinco etapas: observação da realidade (problema), pontos-chave, teorização, hipóteses de solução e aplicação à realidade.

O estudo se dá a partir de um determinado aspecto da realidade. Os alunos são levados a observar uma parcela dessa realidade com seus próprios olhos e identificar as características, as carências e o que poderia ser aperfeiçoado mediante uma investigação. A problematização é relativa ao grupo, ao modo como olha a realidade, a partir dos conceitos e valores que possui, confrontados com o que observa, num entendimento específico naquela situação e momento.

Definido o problema a investigar, esse será o objeto central de todo o processo. Embora os resultados sejam importantes, já que se pretende promover transformações, o processo todo é altamente relevante, tendo em vista o desenvolvimento de atitudes científicas, políticas e éticas.

A segunda etapa é a do estabelecimento de *pontos-chave*. Segundo Bordenave (1994, p. 25), nesse momento “os alunos separam, do que foi observado, o que é verdadeiramente importante do que é puramente superficial ou contingente”. Os pontos-chave podem ser expressos de diversas formas, seja por questões a serem respondidas, afirmações a serem investigadas ou outras formas, o que possibilita criatividade e flexibilidade ao tratamento do problema pelo grupo.

A etapa da *teorização* é o momento de construir respostas mais elaboradas para o problema. Os alunos buscam o porquê, o como, o onde,

as incidências, as relações, etc., sobre o objeto de estudo. Os aspectos registrados como pontos-chave orientam essa busca de informações, onde quer que elas se encontrem. Essas informações são registradas e tratadas, analisadas e discutidas, buscando-se um sentido para elas, tendo em vista o problema.

O estudo desenvolvido deve servir de base para a transformação da parcela da realidade observada. Então, que alternativas de solução podem ser apontadas para o problema estudado? Esta é a etapa das *hipóteses de solução*, em que a criatividade e a originalidade devem ser bastante estimuladas, já que é preciso pensar e agir de modo transformador, para a superação do problema. Bordenave (1994, p. 25) aponta para a importância dessa confrontação “ideal-real”, afirmando que “o aluno usa a realidade para aprender com ela, ao mesmo tempo em que se prepara para transformá-la”.

A etapa da *aplicação à realidade* é destinada a alguma prática dos alunos no ambiente social. É a fase que possibilita o intervir, o exercitar, o manejar situações associadas à solução do problema. O importante é garantir alguma forma de aplicação real do estudo no contexto a partir do qual teve origem o problema. Nesta etapa, há um confronto com o real acontecendo, em situação prática, dinâmica, quando o pensado se transforma em prática; em que a dialética da ação-reflexão é possibilitada e exercitada. Dessa maneira, completa-se o “Arco” de Magueréz, cujos resultados podem sugerir o reiniciar de outros arcos.

Com a intenção de investigar e ampliar o conhecimento sobre o uso dessa metodologia em situações diversas e com a preocupação de investir na formação do professor-pesquisador, um dos objetivos do trabalho foi fazer do estágio, também, uma espécie de iniciação científica para as alunas.

Ensino e pesquisa na graduação

Quando observamos os documentos oficiais – e, em nosso caso, o Regulamento Geral de nossa instituição ou o seu Projeto Político Pedagógico –, o discurso recorrente é o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O ensino vem sempre citado em primeiro lugar. Consideramos, então, que a função de ensinar parece ser a primordial da universidade, entendida como uma instituição educacional.

A questão da relação entre esses princípios e, principalmente, entre ensino e pesquisa tem sido objeto de muitos trabalhos, mas não podemos deixar de tecer algumas considerações, aqui, sobre essa questão, pois ela se encontra no centro de toda reflexão que se possa fazer sobre ensino e docência na universidade.

Já se afirmou, no passado, que há um paralelismo isolante entre as três funções, “de tal modo que nem a pesquisa alimenta o ensino, nem a extensão tem uma interação significativa com ambos” (Bordenave, Pereira, 1994, p. 11).

No ensino superior, desde os anos de 1930, a questão do princípio da indissociabilidade entre pesquisa e ensino, na esfera do discurso oficial, assumiu ares de princípio e permanece, ainda, como um princípio e como uma meta a alcançar. Apesar disso, parece existir uma consciência entre estudiosos da educação sobre a urgência da integração entre os pólos da pesquisa e do ensino.

Em 1968, a Lei de Reforma Universitária estabeleceu a atividade de pesquisa científica como indissociável do ensino a partir da graduação e sugeriu o exercício das duas atividades como necessariamente complementares. Porém, cotidianamente, pode-se perceber nas questões de ensino e de pesquisa, no exercício do magistério no ensino superior, a dissociação entre essas duas atividades. O que a história revela é que, desde os primórdios do ensino superior no Brasil, há o privilegiamento da função de ensino, de formação de quadros profissionais, e a escassez da pesquisa, da produção científica do conhecimento.

Hoje, a lógica capitalista presente na sociedade exige, cada vez mais, que a escola realize a preparação para o trabalho e que o conhecimento científico se torne aplicável às necessidades do mercado. É claro que a ação de ensino não ocorre isolada do espaço/tempo em que se realiza, estando ligada a determinações que as condições efetivas de trabalho impõem aos docentes, uma vez que “o desequilíbrio entre as exigências crescentes e as precárias condições de trabalho atuam sobre o professor criando um nível alto de insatisfação [...]” (Cunha, 1999, p. 142).

Sendo parte do sistema escolar, a universidade atende a demanda de reprodução permanente do saber. Mas essa reprodução implica a superação de um saber anterior e a negação de um saber passado pela construção de um novo saber. Nesse momento, a universidade gera conhecimento, exercendo a produção crítica do saber (Marques, 1989).

A função do docente-pesquisador não se exerce abstratamente, mas se constrói e, ao mesmo tempo, é construída, recriada e atualizada, por meio das ações e das práticas de indivíduos e grupos que atuam numa determinada organização social, administrativa e pedagógica.

Embora pareça haver consenso sobre a necessidade de integrar o ensino à pesquisa, é preciso explicitar melhor o significado dessa integração, porque dependendo da concepção que se tem, ela poderá ter contornos bastante distintos.

Apesar dos esforços para que a relação entre ensino e pesquisa se concretize no ensino superior, sendo esse o objetivo dos programas de capacitação docente para a pesquisa, há, segundo Cunha (1996), um pressuposto equivocado nessas propostas. Compreende-se a relação entre ensino e pesquisa como extensão do trabalho do professor-investigador que traz para a sala de aula resultados de seus estudos. Isto é importante, mas não é suficiente para que o aluno desenvolva habilidades e atitudes científicas. O ensino, nesse caso, continua sendo de resultados e, muitas vezes, o professor-pesquisador pode até ser mais dogmático na defesa de “sua verdade”, fruto de seu próprio processo de descoberta.

Entre outras atividades, o ensino pode contribuir para a criação de um clima de efervescência intelectual que desemboca num determinado problema de pesquisa, e a pesquisa pode trazer algo novo, que se expõe a uma avaliação determinante de limites e possibilidades que o conhecimento produzido traz para a transformação da prática social (Marques, 1989).

As dificuldades para relacionar ensino e pesquisa talvez ocorram pelo fato de que o ensino tradicional e a pesquisa são realizados com lógicas diferentes. Enquanto o ensino tradicional tem como principal função transmitir conhecimentos, é construído de certezas, protege a ideia de que a teoria vem antes da prática, não admite o erro e estimula a resposta única; a pesquisa está vinculada a uma lógica totalmente diferente: o conhecimento é provisório, a prática antecede à teoria, cuida-se do processo de construção do objeto científico e não há verdades absolutas nem resposta única para nada (Cunha, 1996, p. 142).

Uma questão central da relação entre ensino e pesquisa na universidade é o desenvolvimento, pelo aluno, de uma atitude científica. Esse desenvolvimento depende das experiências vividas pelos estudantes, que estão sujeitos à metodologia de ensino e de aprendizagem empregada pelos professores, como afirma Bordenave, que revela sua preocupação com essa questão, ao perguntar:

Até que ponto a atual metodologia de ensino fornece oportunidades adequadas para os alunos se sentirem motivados a desenvolver em si mesmos as qualidades de curiosidade, objetividade, precisão, dúvida metódica, análise crítica, e outras, que são características da atitude científica? Até que ponto os atuais professores estimulam o desejo de resolver problemas mediante a observação da realidade, sua problematização, a geração de hipóteses originais sobre as causas dos fenômenos, a procura de caminhos alternativos de solução, a busca de novos métodos de pesquisa? (Bordenave, Pereira, 1994, p. 221).

Outra questão importante nessa discussão é a consideração do singular, que cotidianamente é produzido nas práticas educativas por aqueles que as fazem – professores/supervisores/orientadores de estágio supervisionado e alunos de pedagogia –, em um movimento prática-teoria-prática. Nóvoa (1995, p. 36) diz que é essa uma das grandes possibilidades que os professores têm para que se apropriem “dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual”. Isso significa dizer que a prática docente universitária também é modificada com a produção teórico-metodológica que a origina, em constante movimento dialético. A pesquisa ensina porque é uma das possibilidades de estabelecer relações sociais de aprender com o outro.

Levando em consideração que estamos trabalhando com a formação de professores, é pertinente lembrar que a ideia de profissionalização corresponde a “uma longa formação universitária, de natureza científica [com] ensino ligado à pesquisa, à autonomia em relação a ensino e pesquisa e à socialização dos conhecimentos” (Maués, 2003, p. 100).

Ensinar a partir da pesquisa permite ao docente vivenciar diversidade de conhecimentos e práticas; reconhecer algumas das muitas relações de poder que se estabelecem no interior das instituições; olhar criticamente para a sua realidade profissional; e refletir sobre as políticas da educação formal, lócus de seu exercício profissional.

A integração de estágio com ensino e pesquisa na graduação

No processo de desenvolvimento da pesquisa que realizamos, ao final de cada etapa vivenciada, as alunas foram conclamadas a manifestar suas impressões, avaliações e aprendizado, respondendo a seguinte questão: "O que significou para você a realização desta etapa?".

As respostas permitiram observar que cada etapa possibilitou o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e do espírito científico.

Na fase de *observação da realidade*, os alunos devem examinar a realidade, problematizá-la e selecionar um problema de investigação.

Entre os aspectos positivos, foram apontados: o aprofundamento teórico; o contato com a realidade e a oportunidade de trabalhar com o concreto, com o real; a oportunidade de reflexão sobre a relação entre teoria e prática; a contribuição para a formação crítica e reflexiva; o desenvolvimento da capacidade de observação; o trabalho desenvolvido por etapas; e a verificação de que os saberes teóricos serviram de base para a atuação na prática.

O desenvolvimento da capacidade de observação foi apontado no Relatório 21:

Com a observação da realidade que realizei no [...], consegui analisar problemas que estão presentes no contexto escolar, porém com mais sensibilidade, analisando todos os fatos, sem fazer julgamentos prévios do que é correto ou errado. Aprendi que para fundamentar uma problematização é muito importante a observação de todos os aspectos da realidade, pois esta é a base de todo o estudo. (Relatório 21).

A possibilidade de ver com rigor metodológico uma situação de ensino foi destacada por algo que pareceu ser destoante da realidade de formação de professores.

Conforme relato das alunas, a observação da realidade foi um momento fundamental para perceber, observar e registrar aquele que seria, posteriormente, o objeto de estudo mais aprofundado.

O próprio processo de elaboração do problema não foi tão simples, e até um tanto sofrido, como nestes relatos:

Depois de alguns pontos levantados, eu e minha parceira sentimos dificuldades na formulação da pergunta inicial, pois não sabíamos como delimitar um assunto. (Relatório 16).

Fomos ao [...] para realizar a nossa 1ª observação, na qual senti certa dificuldade, pois de imediato pensei não ter detectado um problema. (Relatório 19).

A questão da dificuldade na elaboração de um problema para investigar pode ser considerada inerente a todo tipo de pesquisa, e, talvez, selecionar e elaborar um problema de estudo seja uma das etapas mais difíceis na realização de qualquer tipo de investigação. Consideramos, portanto, natural essa dificuldade, e seria estranho se assim não fosse. De toda maneira, é importante observar que o exercício realizado para a concretização dessa etapa da MP – a tentativa de superação das dificuldades e o estímulo à construção criativa de um problema de investigação por meio de orientações das supervisoras – constituiu-se, a nosso ver, num momento muito rico e construtivo do ponto de vista do desenvolvimento de um espírito científico em alunos de graduação.

Na segunda etapa, a dos *pontos-chave*, após reflexão a respeito dos possíveis fatores determinantes do problema, os alunos devem decidir quais aspectos são importantes para o estudo/investigação desse problema formulado. Os pontos-chave podem ser expressos por meio de questões básicas que se apresentam para o estudo, de afirmações (pressupostos) fundamentais sobre aspectos do problema ou de um conjunto de tópicos a serem investigados.

As respostas das alunas demonstraram que muitas perceberam claramente as vantagens e as dificuldades do processo vivido durante a segunda etapa. Foi uma fase que significou aprendizado, como enfatizam essas alunas: “A segunda etapa significou um momento muito importante de aprendizado, pois cada dupla pôde analisar mais profundamente o seu foco de estudo diante da realidade observada” (Relatório 18).

Houve, também, a manifestação de uma visão ampliada, de conjunto, levando à percepção dos diferentes elementos e fatores que podem estar envolvidos em um problema de estudo, por mais específico e localizado que ele seja: “Durante esta análise, percebi que, por mais delimitado que esteja o foco de estudo, são N fatores que podem estar influenciando o problema” (Relatório 14).

O Relatório 1 anuncia que esta etapa foi um momento de reflexão, pois para chegar aos pontos-chave foi preciso identificar os possíveis fatores associados ao problema observado na realidade, reconhecer as condicionantes maiores da existência do problema em questão e definir os tópicos mais relevantes a estudar. Diante disso, a dupla de alunas que elaborou o relatório procurou por respostas às seguintes questões: “Por que será que existe esse problema identificado na realidade? O que será que o gerou? Ou ainda, que fatores podem estar relacionados com ele?”.

Após obter as respostas sobre os possíveis fatores relacionados ao problema, as autoras do Relatório 1 apresentam sua reflexão na forma de mais questões: “Quais determinantes contextuais mais amplos podem estar influenciando para a existência do problema e dos próprios fatores a ele relacionados? Que aspectos a estudar podem contribuir para a explicação e a solução do problema?”.

A definição dos pontos-chave constituiu-se num momento muito importante do trabalho, uma vez que nesta etapa são tomadas decisões sobre o que investigar e quais as prioridades do estudo. Esta fase bem

realizada permite ao aluno sentir-se seguro quanto ao que é importante fazer para responder ao problema formulado.

Na terceira etapa, a da *teorização*, os aspectos registrados como pontos-chave orientam a busca de informações em diversas fontes: bibliográficas, documentais, no campo de investigação e outras. Os dados obtidos, registrados e tratados, são analisados e discutidos, buscando-se um sentido para eles, tendo sempre em vista o problema.

Entre as conquistas manifestadas pelas alunas, nesta etapa, estão as atividades de busca e elaboração de informações, próprias da pesquisa, como ganhos para seu aprendizado, como nos exemplos abaixo:

As buscas feitas nas leituras bibliográficas e na internet fizeram com que eu desenvolvesse a habilidade de pesquisa. Isso foi um dos grandes desafios... (Relatório 14).

[...] significou uma oportunidade para grandes descobertas e aprendizagens que ocorreram através da busca de informações, pesquisa, pois nos aprofundamos realmente no tema em questão. (Relatório 13).

A realização desta etapa foi muito importante, pois tivemos a oportunidade de buscar, na literatura disponível, embasamento e respostas referentes ao nosso tema. Essa pesquisa bibliográfica nos possibilitou termos conhecimento de como devemos utilizar a literatura, de modo a contribuir para a realização do estudo. As informações colhidas foram analisadas e discutidas com o objetivo de se chegar a possíveis conclusões. (Relatório 19).

A realização da etapa contribuiu, também, para o desenvolvimento de uma visão mais crítica e para a construção de conhecimentos, como mostram os depoimentos a seguir:

Esta etapa – Teorização – pode ser considerada a mais importante da MP, a meu ver, pois, direcionou nosso trabalho, expandindo nossas idéias, com o auxílio de autores e de questionário. (Relatório 13).

As informações colhidas e analisadas contribuíram para uma visão mais crítica enquanto educadora. Foi uma grande conquista de construção de conhecimentos. (Relatório 14).

Consideramos que, nesta etapa, um grande esforço foi empreendido, tanto da parte das supervisoras quanto da parte das estagiárias, embora nem sempre com os resultados esperados. Se, pelo nosso olhar, há aspectos que deixam a desejar para podermos considerar esse trabalho das estagiárias como um trabalho nos moldes de uma iniciação científica, propriamente dita, por outro lado, há que se considerar que as alunas foram bastante desafiadas, muitas vezes realizando esforços novos de busca e elaboração em relação a um tema de estudo, relacionando elementos teóricos e de campo.

Como supervisoras, o que podemos destacar da análise da realização desta etapa é a relevância da forma como a investigação é desenvolvida, combinando diversas fontes e campos de coleta de informações e dando

oportunidade ao aluno de desenvolver habilidades de pesquisa por meio de uma experiência diferenciada de estágio. Os ganhos apontados pelas alunas certamente superam as dificuldades que normalmente ocorrem no percurso, tanto de uma investigação quanto da realização de estágios.

Na quarta etapa, a das *hipóteses de solução*, os alunos devem refletir sobre todo o estudo realizado e, com maior fundamentação e conhecimento, apontar hipóteses criativas de solução para o problema investigado.

Observamos que esta etapa significou um esforço de reflexão das alunas e um exercício de síntese do trabalho realizado até o momento (das hipóteses), integrando seu conteúdo e significado.

Por exemplo, no Relatório 23, as estagiárias, entre outras observações, retomam as etapas da MP para destacar seu valor no aprendizado que tiveram:

Refletindo sobre todo o estudo realizado [...], pudemos encontrar soluções que contribuam de alguma forma para a superação do problema, e que enriqueçam o curso subsequente, no qual se desenvolveu o nosso trabalho. (Relatório 23).

O Relatório 23 reforça a ideia de que as hipóteses constituem alternativas de superação do problema e também realça o valor da MP como um método de pesquisa, pelo compromisso de retorno do estudo ao contexto analisado, para o qual foram apresentadas as hipóteses de solução.

A avaliação das estagiárias em relação à etapa das hipóteses de solução é bastante interessante, considerando que é este o momento em que há a possibilidade da indicação de alternativas de solução, as mais criativas possíveis, para além das leituras e dos estudos realizados durante todo o estágio, já que o olhar para a realidade com o foco em um problema único a ser estudado teve esse investimento intelectual de elaboração.

A quinta e última etapa da Metodologia da Problematização é a da *aplicação à realidade*, quando os alunos devem propor ações concretas de transformação na realidade investigada. É a fase que possibilita o intervir, o exercitar, o manejar situações associadas à solução do problema.

Uma constatação que merece reflexões a respeito reside no fato de que, muitas vezes, as alunas têm pouco poder de intervenção junto às realidades estudadas, o que faz com que suas ações fiquem restritas a poucas possibilidades, como o retorno dos resultados do estudo aos sujeitos envolvidos na pesquisa e a divulgação do trabalho realizado.

Um aspecto a destacar é que a maioria dos relatórios apresenta, nesta etapa, uma relação total de coerência entre o problema e as ações de aplicação à realidade, o que revela que, de maneira geral, as alunas compreenderam o significado da etapa e indicaram ações que podem ser caracterizadas como típicas de uma aplicação à realidade.

Apesar dos limites apontados, percebemos que as alunas atingiram a compreensão necessária para conceber a etapa como uma oportunidade de intervir, de manejar situações relacionadas ao problema e de transformar a realidade em algum grau, o que confirma o

movimento de ação-reflexão-ação (prática-teoria-prática) que se encontra na essência da MP.

Ao final dos trabalhos, todos os relatórios enfatizam a importância do aprendizado relacionado à MP como uma alternativa de pesquisa, conforme os exemplos abaixo:

Este trabalho foi de extrema importância para nossa formação acadêmica, pois nos proporcionou um imenso conhecimento sobre uma metodologia que não conhecíamos até então. Podemos citar, em especial, a etapa da teorização... (Relatório 19).

[...] pudemos realizar um trabalho científico de forma processual, com muito acompanhamento, adquirindo assim, novos conhecimentos necessários e fundamentais à nossa prática. (Relatório 13).

Acreditamos que cada etapa da Metodologia da Problematização possibilitou-nos um crescimento intelectual e cognitivo. Ao trabalharmos com a realidade, isto é, com o concreto, foi de grande valia. Agora entendemos o que é uma pesquisa, uma investigação, acreditando que esta não deva ficar só no papel, mas que ao levantarmos os problemas temos clareza que devemos retornar à realidade a fim de contribuir para a solução do problema. (Relatório 15).

Diante do exposto, podemos observar que a análise dos 24 relatórios permitiu destacar como o processo vivenciado proporcionou uma experiência rica e produtiva de formação às supervisoras e às alunas envolvidas, tendo em vista os objetivos do estágio, a realidade escolar e a formação para a pesquisa.

Lições extraídas do trabalho desenvolvido com a pesquisa

O trabalho realizado com as alunas possibilitou, sem dúvida, o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e do espírito científico e o exercício de reflexão crítica e de autonomia intelectual, aspectos relevantes na formação do professor-pesquisador.

Ao final da investigação, confirmamos nossa convicção de que, para trabalhar com produção de conhecimento, é necessária a assunção de uma concepção de ensino mais ampla, que ultrapassa os limites da sala de aula e da aula em si. O compromisso que o professor tem com a docência vai além dos limites impostos pela burocracia institucional e deixa claro que o vínculo que ele cria com seus alunos extrapola suas "obrigações" tradicionalmente estabelecidas, como dar aula no horário estabelecido, atribuir notas, etc. (Vasconcellos, Oliveira, Berbel, 2006).

Entre as lições que pudemos extrair da experiência realizada, está a constatação de que, para trabalhar numa perspectiva não tradicional na área do ensino, investindo nele com pesquisa, além de ousar, arriscar e não temer possíveis fracassos, é necessário, sobretudo, acreditar no potencial de metodologias inovadoras, como a Metodologia da Problematização, e confiar na efetividade da ação docente comprometida com o desenvolvimento e o crescimento do aluno.

Tivemos a percepção de que é possível, sim, desenvolver o processo de ensino/aprendizagem fundamentado na relação essencial entre ensino e pesquisa na graduação, desde que os espaços/tempos desse processo sejam (re)organizados dentro de um padrão não tradicional de aula, por exemplo, professores orientadores trabalhando com grupos menores de estudantes.

Confirmamos a nossa convicção de que a Metodologia da Problematização é uma alternativa de contribuição efetiva para formar o professor-pesquisador, já que se apresenta como potencial promissor para o ensino e para a pesquisa, constituindo uma referência para a docência no ensino superior, para a área de didática e para os pesquisadores, em sua própria formação continuada.

Vale a pena trabalhar e investir numa perspectiva de produção e não de reprodução de conhecimento e continuar insistindo na necessidade de envolver os alunos de graduação/futuros professores num ensino com pesquisa, dando oportunidades para que eles desenvolvam um espírito científico e crítico, conquistem uma autonomia frente ao conhecimento e, sobretudo, tornem-se educadores que possam assumir sua parcela de responsabilidade pelo tipo de mundo e de sociedade que projetam.

Considerações finais

Finalizando este texto, ponderamos que para atuar no ensino – enfocando a relação entre ensino e pesquisa e possibilitando que o aluno desenvolva uma atitude científica – é necessário compreendê-lo como produção e não como reprodução do conhecimento. Segundo Cunha (1996), no paradigma do ensino como produção do conhecimento, a pesquisa é concebida como atividade inerente ao ser humano e como um instrumento do ensino; o professor é um mediador entre o conhecimento, a cultura e a condição de aprendiz do estudante; o conhecimento é entendido como provisório e relativo; a intervenção no conhecimento socialmente acumulado é valorizada; a qualidade dos encontros com os alunos, o tempo disponível para o estudo sistemático e a investigação orientada são valorizados.

É sempre pertinente lembrar que a universidade não pode deixar de ser o lócus da promoção da ciência, do ensino e da pesquisa; de ser a grande estimuladora da capacidade de criação e de crítica, além de educadora e formadora de cidadãos conscientes, livres e éticos (Vasconcellos, 2002).

Nem sempre é fácil produzir ensino com pesquisa, já que para isso é preciso levar em consideração as condições de trabalho e de tempo. Para Cunha (1996), a indissociabilidade entre ensino e pesquisa só será efetivada quando for construído um novo paradigma de ensino e aprendizagem que reaja contra a concepção positivista do ensino e repercuta na organização dos currículos e dos espaços acadêmicos do ensinar e do

aprender. Para que isso ocorra, primeiramente, são necessárias uma consciência da situação do ensino na universidade e uma insatisfação com o trabalho que desenvolvemos.

Trabalhando, portanto, com essa insatisfação de base, consideramos que um caminho possível, na tentativa de superar a dissociação entre ensino e pesquisa no processo formativo de professores, seja a condução de investigações sobre a realidade educacional, por meio de uma metodologia que permita desenvolver no indivíduo/estudante o espírito científico e uma atitude de independência e autonomia diante do conhecimento e das questões do cotidiano escolar.

Referências bibliográficas

- BERBEL, N. A. N. A Metodologia da Problematização no ensino superior e sua contribuição para o plano da práxis. *Semina, Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v.17, Ed. Especial, p. 7-17, nov. 1996.
- _____. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica adequada ao ensino superior. *Semina, Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 16, n. 2, p. 9-19, out. 1995.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino aprendizagem*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.
- CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1999. p. 127-147.
- _____. Relações ensino-pesquisa. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: Papirus, 1996. p.115-126.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARQUES, E. A. et al. Ensino e pesquisa na universidade: questão de lei ou de visão de mundo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 69, p. 5-16, maio, 1989.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

RICHARDSON, R. J. et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

VASCONCELLOS, M. M. M. *Avaliação e ética*. Londrina: Ed. UEL, 2002.

VASCONCELLOS, M. M. M.; OLIVEIRA, C. C. de; BERBEL, N. A. N. O professor e a boa prática avaliativa no ensino superior na perspectiva dos alunos. *Interface, Comunicação, Saúde e Educação*, v. 10, p. 443-456, 2006.

Maura Maria Morita Vasconcellos, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é docente da área de Didática do Departamento de Educação e da linha "Docência: saberes e práticas", do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

mmorita@sercomtel.com.br

Neusi Aparecida Navas Berbel, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora da área de Didática do Departamento de Educação e da linha "Docência: saberes e práticas", do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

berbel@uel.br

Cláudia Chueire de Oliveira, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora de Didática do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

cchueire@uel.br

Recebido em 18 de março de 2009.

Aprovado em 1º de setembro de 2009.

Processo de pesquisa e formação de educadores: reflexões a partir do curso de Pedagogia*

Elisabete Cardieri
Sanny Silva da Rosa

Resumo

O artigo aborda o papel da pesquisa na formação de professores por meio do relato da introdução dessa atividade como dimensão transversal do currículo no curso de Pedagogia de uma universidade privada de São Paulo. Práticas curriculares de pesquisa que valorizem o rigor científico na produção e divulgação de seus resultados devem ser estimuladas na graduação, pois vinculam-se ao perfil de um professor investigativo e atento às questões e impasses da prática cotidiana. Os resultados preliminares de uma investigação, iniciada em 2007, sobre o processo de pesquisa na graduação apontam o universo de interesse temático dos alunos e permitem levantar algumas pistas para a discussão do sentido e importância da pesquisa na formação inicial de professores nos cursos de Pedagogia.

Palavras-chave: formação de professores; pesquisa; currículo de Pedagogia.

* Os elementos preliminares da pesquisa foram originalmente apresentados ao Grupo de Trabalho (GT) de Formação de Professores e publicados nos Anais da 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) de 2008. Trabalho apresentado no 17º Congresso de Leitura do Brasil (Cole), realizado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em julho de 2009.

Abstract

Teacher training and research process: reflections on the Pedagogy course

This article discusses the research's role as a transverse theme in the curriculum of Pedagogy of a private University located in São Paulo. Curricular practises on research should be promoted in the undergraduate courses as an attempt to encourage students to apply scientific approaches in their investigation and to disseminate their research outcomes, mostly because this is one of the main characteristics of an investigative teacher concerned to daily school life issues and deadlocks. The preliminary investigation results on the undergraduate research process, that started in 2007, points out that the students' broad range of themes of interest enables us to raise some issues in order to discuss the meaning and the importance of the research in the teachers training courses.

Keywords: teacher training; research; curriculum of Pedagogy.

Introdução

A formação de professores da educação básica em nível superior tem suscitado, nas últimas décadas, discussões intensas sobre quais conteúdos, percursos e processos podem preparar os estudantes de graduação para a atividade docente em suas diferentes especificidades. A direção desse debate, que envolve o currículo dos cursos de licenciatura e de Pedagogia, tem oscilado em função das diferentes concepções filosóficas e políticas acerca do papel do professor no contexto dos desafios da educação básica na sociedade contemporânea. De modo genérico, é possível assinalar que duas grandes tendências vêm se afirmando no interior desse debate e apontando para caminhos distintos: uma, de caráter mais pragmático, baseada na lógica da racionalidade técnica, defende um currículo que privilegie o domínio de saberes instrumentais – o quê e como ensinar – necessários à atuação do professor em sala de aula; a outra, em direção oposta, postula a necessidade de uma sólida e consistente formação teórica que, associada a uma reflexão sobre e a partir da prática dos educadores, é indispensável para a formação crítica do futuro profissional da educação e do ensino.

Paralelamente a essa polêmica que a rigor se refere a diferentes concepções sobre a relação teoria e prática no processo de formação e atuação profissional dos educadores, as noções de “professor-reflexivo” e “professor-pesquisador” têm estado presente, de modo recorrente,

nesses diferentes discursos. Porém, apenas de forma aparentemente consensual. Originalmente formuladas com o intuito de destacar o valor social e expressar a complexidade inerente à profissão docente, tais noções têm sido utilizadas e evocadas, como alerta Pimenta (2005a, b), de modo banalizado no discurso pedagógico comum, gerando, por sua vez, não apenas equívocos conceituais como distorções práticas que, em última análise, redundam na recolocação do professor no lugar de mero executor de um fazer técnico. É no interior dessa discussão que aparece, também com diferentes nuances e direções, a questão da pesquisa como uma das dimensões curriculares do processo de formação de professores para a educação básica em nível superior.

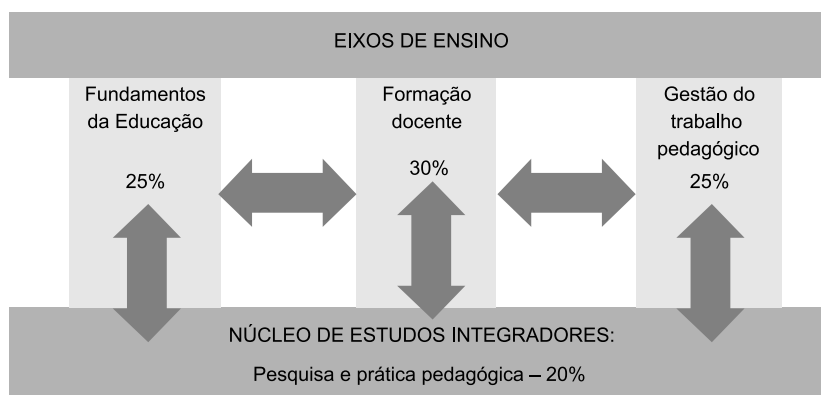
Este trabalho tem como objetivo trazer algumas reflexões sobre o papel da pesquisa no processo de formação de docentes da educação básica, por meio do relato de uma experiência de introdução dessa atividade no currículo do curso de Pedagogia de uma universidade privada do município de São Paulo. Os desdobramentos dessas atividades resultaram na criação de um grupo de pesquisa constituído por professores e estudantes de graduação interessados em sistematizar e refletir sobre a experiência. Os primeiros resultados desse esforço são aqui apresentados e referem-se ao período compreendido entre 2003 e 2006. Uma análise preliminar da experiência – a partir de dados quantitativos sobre as temáticas dos trabalhos e também sobre a percepção dos estudantes a respeito de seu envolvimento com os processos de investigação – permite levantar algumas pistas para discutir o significado e a importância da pesquisa na formação inicial de professores, bem como sobre as possibilidades e os limites da formação do professor-pesquisador na graduação.

Contexto de uma experiência no curso de Pedagogia: a pesquisa como eixo transversal do currículo

A introdução da pesquisa no curso de Pedagogia, objeto deste estudo, ocorreu no cenário de intensificação dos debates sobre as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, retomados com intensidade, em nível nacional, no ano de 2001. Naquele contexto, a equipe docente desencadeou um processo de reflexão que culminaria na elaboração de um novo projeto pedagógico para o curso de Pedagogia daquela instituição, a partir de 2003. O ponto de partida das discussões teve como foco a identidade profissional do pedagogo/professor, visando definir os conteúdos e atividades curriculares a serem privilegiados na nova proposta. A complexidade do desafio, sobretudo no contexto de uma instituição privada de ensino superior, residia na necessidade de elaborar uma proposta curricular que conciliasse aspectos e fatores não facilmente conciliáveis: as novas exigências emanadas do Ministério da Educação, as expectativas da instituição, a dos discentes, especialmente quanto à sua inserção no mercado de trabalho, ao mesmo tempo, procurando preservar o espaço de

autonomia da equipe docente na elaboração de um projeto que deveria expressar suas posições e concepções político-pedagógicas.

A configuração do novo projeto (figura abaixo) buscou o equilíbrio na distribuição da carga horária dos diferentes componentes curriculares a partir de três eixos de ensino, responsáveis por 80%, aproximadamente, da carga horária total do curso: o de fundamentos da educação (disciplinas de formação teórica); o de formação docente (conhecimentos pedagógicos e metodológicos da prática docente); e o de gestão do trabalho pedagógico (conhecimentos relativos às atividades pedagógicas institucionais). O quarto eixo curricular, constituído por atividades de pesquisa e práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do percurso de formação do futuro pedagogo/professor (incluindo o estágio supervisionado), foi pensado de modo a articular, transversalmente, os conhecimentos disciplinares.



Para que as atividades de pesquisa tivessem um real espaço na formação dos futuros educadores, foram criados três espaços/tempos na estrutura curricular para esse fim: as disciplinas de Metodologia Científica (no 3º semestre) e as de Seminários de Pesquisa I e II (5º e 6º semestres) responsáveis, respectivamente, pela elaboração do projeto de pesquisa e orientação ao desenvolvimento e redação final dos trabalhos de conclusão do curso. Como parte das normas acadêmicas do curso, os trabalhos precisam obedecer, rigorosamente, os critérios, os procedimentos e as normas técnicas de trabalhos de pesquisa, sendo apresentados para uma banca constituída por dois professores em sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A participação dos alunos, desde o início do curso, nessas atividades é obrigatória, sendo contabilizadas como créditos de sua formação.

A incorporação da prática de pesquisa ao currículo de Pedagogia tem sido responsável pelo amadurecimento didático e metodológico do corpo docente, tanto daqueles envolvidos na orientação dos trabalhos de pesquisa como dos que atuam na colaboração indireta, na condição de coorientadores e participantes das bancas examinadoras de TCC. Um

forte indicador desse amadurecimento foi a adoção de padrões de exigência mais rigorosos, por parte dos professores, no tratamento teórico e metodológico dos trabalhos acadêmicos dos diferentes componentes curriculares. De outro lado, o estágio curricular supervisionado constitui-se, na percepção dos próprios alunos, como campo privilegiado de observações, de problematização, de coleta de dados com vistas ao desenvolvimento de suas pesquisas. Em nossa avaliação, esse ritual acadêmico vem transformando a cultura do curso e a perspectiva com que professores e alunos de graduação concebem o processo de sua formação.

Temáticas de pesquisa: o universo de preocupações dos alunos de graduação

Instigados por essas impressões, um grupo de professores sentiu a necessidade de converter tais sinais em indicadores concretos, a fim de compreender, com maior profundidade e consistência, os processos e produtos da atuação da equipe docente diretamente envolvida com a pesquisa na graduação. Elaboramos, assim, um projeto de pesquisa, iniciado em 2007, com o objetivo de acompanhar, de modo sistemático, o processo de escolha de temas, conteúdos e referenciais teóricos, bem como das opções metodológicas dos alunos de Pedagogia. Nossa expectativa era a de que o registro da produção discente em um banco de dados, além de possibilitar a construção da memória da produção científica do curso, também permitisse converter o esforço pedagógico de formação de nossos alunos como pesquisadores em conhecimentos sobre esse mesmo processo.

A primeira etapa do trabalho consistiu em classificar o conjunto da produção discente em áreas temáticas, relacionadas aos eixos curriculares do curso, posteriormente agrupadas em duas linhas de pesquisa: 1) *Políticas públicas, currículo e práticas pedagógicas*; 2) *Fundamentos éticos e epistemológicos da educação*. As áreas temáticas foram definidas com base nos títulos de trabalhos, resumos e palavras-chave definidas pelos autores/alunos. De um total de 236 trabalhos catalogados até 2006, 193 (81,3%) estão vinculados à linha de pesquisa 1, enquanto 43 (18,7%) se referem a temáticas ligadas à linha 2.

Essa primeira classificação do acervo permite identificar, claramente, que o grande foco de interesse dos alunos está voltado para problemas suscitados no cotidiano das escolas e, sobretudo, para aquelas relacionadas às práticas de sala de aula. Chama a atenção que a grande maioria (79%) dos trabalhos se concentra na área temática *Currículo e práticas pedagógicas*, enquanto apenas 8,3% se referem à *Gestão do trabalho pedagógico* e um número menor ainda a outros temas como *Formação de professores* (6,2%) e *Educação não formal* (6,2%), temáticas relacionadas a algumas alternativas de atuação profissional do pedagogo que mais timidamente começam a chamar a atenção e suscitar questionamentos dos estudantes (Tabela 1).

Tabela 1 – Temáticas correspondentes à linha de pesquisa I: Políticas públicas, currículo e práticas pedagógicas

Temática	Quantidade	Percentual
Currículo e práticas pedagógicas	153	79,3
Gestão do trabalho pedagógico	16	8,3
Formação de professores	12	6,2
Educação não formal	12	6,2
Total	193	100,0

A linha de pesquisa *Fundamentos da Educação*, que representa apenas 18,7% do total de pesquisas realizadas no período, foi subdividida em três áreas temáticas: *Concepções pedagógicas*, *Ética e educação*, e *Aprendizagem e desenvolvimento*. Os dados da Tabela 2 revelam que, da totalidade de trabalhos concentrados nessa linha, de natureza nitidamente teórica, mais da metade (46,6%) aborda questões relacionadas à *Aprendizagem e desenvolvimento*, fato que nos indica que tais preocupações são complementares àquelas relacionadas aos problemas práticos de sala de aula. Essa hipótese pode ser levantada a partir da leitura dos resumos dos trabalhos e da experiência de acompanhamento da origem das preocupações dos alunos.

Tabela 2 – Temáticas correspondentes à linha de pesquisa II: Fundamentos éticos e epistemológicos da educação

Temática	Quantidade	Percentual
Aprendizagem e desenvolvimento	20	46,6
Ética e Educação	13	30,2
Concepções pedagógicas	10	23,2
Total	43	100,0

O mesmo fenômeno parece estar presente nos trabalhos que tiveram como preocupação a discussão de questões relacionadas à *Ética e Educação*, em geral advindas das dificuldades identificadas no relacionamento interpessoal no contexto da organização escolar e familiar das crianças/alunos da educação infantil e fundamental. Os trabalhos agrupados sob essa temática, em geral, discutem problemas relacionados à indisciplina e violência na escola, à formação para os valores e regras de convivência social, diversidade cultural, entre outros. Por fim, vale ressaltar que apenas dez trabalhos – que representam 23,2% dos estudos da linha de *Fundamentos da Educação* e apenas 5,1% do total analisado nesse período – discutiram problemas relacionados às *Concepções Pedagógicas*, com abordagem e reflexões de natureza eminentemente teórica. Esse dado reforça a hipótese de que o universo de preocupações dos estudantes

de graduação é fortemente marcado pelas urgências da realidade prática enfrentada pelos educadores em sala de aula.

Diálogo com os egressos sobre a pesquisa na graduação

Aos dados apresentados no item anterior, vale acrescentar algumas considerações sobre a importância da pesquisa no processo de formação dos alunos, a partir de seus próprios depoimentos. Sobre esse tema, e sob nossa orientação, Ribeiro (2008) analisou uma amostra de 135 ex-alunos em um universo de 1077 egressos do curso de Pedagogia, formados na instituição entre 2003 e 2007, com o objetivo de conhecer a percepção dos ex-alunos sobre a experiência de realização do TCC no seu processo de formação profissional. Alguns dados preliminares merecem destaque para se ter uma ideia do perfil dos sujeitos analisados: 47,9% encontravam-se na faixa etária entre 26 e 35 anos; 63% afirmaram que já trabalhavam na área da educação na época em que realizaram o TCC; 29,7% declararam já possuir ou estavam realizando curso de pós-graduação; apenas 14% dos sujeitos afirmaram não ter interesse em continuar estudando. Dos demais dados coletados, destacamos três aspectos que expressam a percepção dos alunos egressos sobre: a) realização da pesquisa e do TCC; b) contribuição da pesquisa para a prática profissional; e, c) reconhecimento como pesquisadores.

a) Realização da pesquisa e do TCC

Essa experiência foi avaliada por 71,8% como tendo sido muito interessante e enriquecedora. Os motivos mais destacados foram: a possibilidade de ampliar e aprofundar os conhecimentos sobre os temas escolhidos, com crescimento pessoal e profissional (30,2%). Merece destaque o sentimento, manifestado por muitos, de que a realização do TCC ficou associada à sua valorização como estudantes e profissionais da educação, contribuindo de maneira significativa para o processo de sua autonomia intelectual e de formação continuada. Alguns depoimentos (Ribeiro, 2008, p. 43-48) ilustram essas percepções:

Eu acredito que um dos fatos determinantes da minha formação foi o meu TCC. Pois foi uma situação em que tive que, sozinha, reunir várias informações, com fundamento científico, elaborar hipóteses e argumentações.

[Avalio] como uma etapa muito importante na vida do aluno, pois desse ponto em diante a nossa profissão toma novos rumos: o de caminharmos sozinhos em busca de novas conquistas...

Embora seja um período conturbado, pois coincide com o estágio, o TCC é uma experiência importante na vida do estudante. Escolher um assunto de seu interesse, buscar os autores, dissertar sobre o mesmo é um grande desafio que nos torna competentes.

Inicialmente, odiei. Porém, quando comecei a elaborar a pesquisa propriamente dita, adorei. Acredito que é uma experiência necessária, visto que será importante se houver continuidade, na pós-graduação, no mestrado.

b) Contribuição do TCC para a prática profissional atual

A maioria dos egressos (62,5%) respondeu afirmativamente, embora a análise de conteúdo das respostas indique que apenas 8,33% associam, explicitamente, essa contribuição às habilidades desenvolvidas como pesquisadores, expressas em depoimentos como estes:

Aprendi a pesquisar e a extrair informações importantes de qualquer texto; ou [o TCC contribuiu para] ser um professor pensante, fazendo com que eu constantemente avalie meu modo de trabalho.

[...] o contato direto com a pesquisa, o exercício da escrita e a preparação para a apresentação são habilidades diretamente relacionadas à atividade profissional do professor. O TCC nos ensina uma grande lição: não há nada que não possamos tratar com propriedade e segurança se estudarmos com dedicação.

Em outras palavras, é preciso reconhecer que apesar de não negarem a importância da pesquisa em seu processo de formação, a grande maioria dos alunos tende a associar a contribuição da experiência do TCC ao uso de seu conteúdo temático em sala de aula. Daí que grande parte das respostas se assemelhe a este depoimento que associa a prática apenas à sua dimensão pedagógica: "Para a prática não [contribuiu] muito [...] mas é importante obter todos esses conhecimentos para você poder se colocar em uma reunião, fazer uma entrevista, redação, etc."

c) Reconhecimento como pesquisadores

O trabalho de Ribeiro ainda propôs as seguintes questões: "Como pesquisador, com qual categoria você se identifica mais? Como pesquisador-reflexivo ou como pesquisador-científico?" e "Você se considera um pesquisador?". Essas indagações traziam à tona e articulavam as noções de professor reflexivo, como profissional prático reflexivo (Schön, 2000), e de pesquisador acadêmico ou científico, discutida por Charlot (2006). Entre os alunos que responderam as questões, 88,5% reconheceram-se como pesquisadores, sendo que destes: 62,5% identificaram-se com o "pesquisadores reflexivos" de sua própria prática profissional; enquanto apenas 17,7% reconheceram-se como "pesquisadores científicos".

A formação do professor pesquisador: contribuições da graduação

Esses dados nos remetem às discussões sobre o papel e a importância da pesquisa na prática dos educadores que, desde os anos 90, trazem

reflexões sobre as articulações entre pesquisa acadêmica e saberes docentes (Zeichner, 1998; Pereira, 2002; Pimenta, 2005a, b; Nunes, 2008), entre pesquisas desenvolvidas por educadores e as relações com a universidade (Lüdke, 2001; Lüdke, Cruz, 2005; Cunha, Prado, 2007), bem como sobre o estatuto da pesquisa em educação e sobre educação (Charlot, 2006; Demo, 1996, 2005).

Nesse contexto, as relações entre pesquisa e prática educativa ou atuação docente são discutidas a partir de dois espaços “classicamente” distintos: as pesquisas acadêmicas como produção de saber nas universidades; e a prática docente vivenciada nas escolas, com suas rotinas, concepções e pré-concepções. Por vezes, a integração ocorre a partir de investigações propostas por pesquisadores da universidade ou suscitadas por impasses e indagações específicas à escola (Lüdke, 2001; Pimenta, 2005a, b), mesmo assim vinculam-se a projetos dos programas de pós-graduação.

Outra vertente discute as pesquisas realizadas pelos professores da educação básica, a partir de suas questões e interesses. Dois aspectos se destacam aqui: por um lado, Lüdke e Cruz (2005) constataram que poucos professores “em serviço” realizam pesquisa; e por outro, Cunha e Prado (2007) apontam o crescente interesse de docentes que encaminharam trabalhos para relatar seus trajetos e pesquisas em Seminários propostos pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (Gepec) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Nas discussões, eles recordam as reflexões de Zeichner (1998), sobre a importância de superar a dicotomia entre pesquisa acadêmica e a realizada na escola, e destacam a necessidade de critérios de legitimidade que validem os procedimentos da pesquisa realizada pelos docentes da educação básica. Segundo Zeichner (1998, p. 227), clareza de ideias, boa problematização, reflexão e diálogo com os autores são aspectos que contribuem para a prática reflexiva do professor e como exercício de investigação. Assim, é preciso ter presente os cuidados necessários para realizar pesquisa em educação (Charlot, 2006), bem como reconhecê-la como produção do conhecimento novo, e isso implica que o pesquisador tenha preparo teórico-metodológico que o qualifique (Cunha, Prado, 2007, p. 275).

No contexto dessa discussão, uma questão merece ser acrescida: qual o espaço destinado a preparar os professores da educação básica para o exercício da pesquisa e a prática reflexiva? A experiência analisada nos autoriza afirmar que o curso de graduação pode constituir-se como espaço para a prática da pesquisa visando o exercício de autonomia e autoria no processo de formação inicial de professores, desde que contempladas algumas condições institucionais e pedagógicas. Entre essas, destaca-se a necessidade de contemplar, no currículo, espaços e tempos que permitam o acompanhamento necessário e adequado dos estudantes no processo de construção de seu percurso como professores-pesquisadores.

Por fim, resta-nos fazer algumas considerações sobre o papel da pesquisa como exercício didático e como elemento relevante na construção da autonomia dos futuros educadores. A experiência de conceber o projeto

de pesquisa e de realizá-lo estabelecendo os necessários elos entre teoria e prática representa um salto qualitativo ainda não mensurado, mas testemunhado por aqueles que têm participado direta e indiretamente do processo de orientação dos estudantes de graduação. Como afirmamos, a simples existência da dimensão da pesquisa no cotidiano do curso como realidade vivida (e a ser vivida por todos os alunos) instaura, na vivência acadêmica, um novo sentido: colocá-los frente à questão do conhecimento como resultado de um processo de autoria que os retira do confortável lugar de "objetos" e os convoca a assumirem as responsabilidades de se fazerem sujeitos. A tensão provocada por essa nova cultura do curso exigiu dos professores envolvidos uma outra e nova postura frente ao ensino que, de modo irreversível, já não dispensa a produção de novos conhecimentos. O presente trabalho, aliás, é fruto dessa história em construção.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, Marli E. D. *O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente*. Trabalho apresentado no VII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), realizado em Goiânia, em jul. 1994.
- CHARLOT, Bernard. Pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11 n. 31, p.7-18, jan./abr. 2006.
- CUNHA, Renata B.; PRADO, Guilherme V. T. A produção de conhecimento e saberes do/a professor/a-pesquisador/a. *Educar*, Curitiba, n. 30, p. 251-264, 2007.
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, 1996.
- _____. *Metodologia da investigação em educação*. Curitiba: Ed. Ibpex, 2005.
- DURAND, Marc; SAURY, Jacques; VEYRUNES, Philippe. Relações fecundas entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 37-62, maio/ago. 2005
- GERALDI, Corinta M. G., FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor/a-pesquisador/a*. Campinas: ALB, Mercado de Letras, 1998.
- LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 77-96, abr. 2001.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando a universidade da escola básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

NUNES, Débora R. P. Teoria, pesquisa e prática em Educação: a formação do professor-pesquisador. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 97-107, jan./abr. 2008.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 22, n. 74, abr. 2001.

PEREIRA, Júlio E. D. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, Júlio E. D.; ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica. 2002.

PIMENTA, Selma G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

_____. Professor reflexivo: historicidade do conceito. In: PIMENTA, Selma G. ; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor-reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIBEIRO, Cláudia R. *O impacto da pesquisa na vida profissional do pedagogo: um estudo de caso na Universidade São Marcos*. Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade São Marcos, São Paulo, 2008.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1998.

Elisabete Cardiere, doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora e pesquisadora da Universidade Municipal de São Caetano do Sul.
ecardieri@bol.com.br

Sanny Silva da Rosa, doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é pesquisadora da área de formação e profissionalização docente e professora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos.
ssdarosa@uol.com.br

Recebido em 18 de fevereiro de 2009.

Aprovado em 24 de setembro de 2009.

Os professores do sexo masculino no ensino “primário”: um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas do Rio de Janeiro (Brasil) e de Aveiro (Portugal)¹

Amanda Oliveira Rabelo

Resumo

Este artigo apresenta um estudo comparativo sobre o professor do sexo masculino que trabalha no ensino público “primário” do Rio de Janeiro (Brasil) e de Aveiro (Portugal). O que se pretende averiguar, fundamentalmente, são os motivos e as consequências da escolha profissional desses docentes que se enveredam por uma área tipicamente relacionada ao gênero feminino, uma associação tão forte que esses professores parecem um “corpo estranho” no cotidiano das escolas públicas “primárias”. Apontamos que a presença de professores do sexo masculino na docência do ensino “primário” é uma forma de inserir as questões de gênero na educação, mostrando que existem outros temas e outras vozes que ecoam nas escolas, ou seja, indivíduos capazes de exercer essa profissão independentemente do seu sexo.

Palavras-chave: gênero; escolha profissional; formação de professores.

¹ Este artigo contém algumas conclusões presentes na tese de doutorado “A figura masculina na docência do ensino primário: um ‘corpo estranho’ no cotidiano das escolas públicas ‘primárias’ do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal” (Rabelo, 2008).

Abstract

Male teachers in elementary education: a "foreigner body" in public schools daily life of Rio de Janeiro (Brazil) and Aveiro (Portugal)

This paper presents a comparative study about male teachers who work in the elementary public schools in Rio de Janeiro (Brazil), and in Aveiro (Portugal). We intended, basically, to investigate the reasons and consequences of the professional choice of these teachers enrolled in an area which is typically regarded as woman's job; an association so strong that these teachers seem a "foreign body" in the daily lives of "primary" public schools. We demonstrate that the presence of male teachers teaching at "primary education" is a way of discussing gender issues in education. Also it shows that there are other issues and voices in the schools, as to say, there are individuals able to work in a profession regardless the gender.

Keywords: gender; professional choice; teacher training.

Introdução

Sabemos que historicamente algumas profissões se tornaram femininas por excelência. Obviamente, isso não aconteceu facilmente (sem manifestações contrárias), mas trouxe-lhes consequências. O ofício de professor primário foi um dos exemplos de profissões que foram feminizadas (Almeira, 1998), o que representou tanto uma perspectiva de "liberdade" e oportunidade de trabalho para muitas mulheres quanto uma desvalorização de *status* e salários.

Como alguns estudos apontam (Bertelli, 2006; Pincinato, 2004; Williams, 1995), para entendermos as desvantagens (e se existem vantagens) da mulher no mercado de trabalho, é essencial examinar as vantagens/desvantagens do homem. Nossa pesquisa centrou-se no esforço de compreender as motivações dos homens que escolhem a profissão de professor primário,² assim como as consequências de tal opção: facilidades, dificuldades e preconceitos que esses encontram por serem a minoria nesse segmento.

Ou seja, nosso objetivo foi entender por que os homens escolhem o magistério? Essa escolha é bem vista pelas pessoas do seu cotidiano ou é desvalorizada? Esses homens estão satisfeitos com a sua profissão ou ela serve como um trampolim para outras? A aptidão para o magistério depende do sexo? Eles são bem recebidos na sua profissão ou sofrem discriminações? Será que ganhamos algo com a existência ou ingresso de homens no magistério primário?

² Utilizaremos neste artigo o termo ensino "primário" de acordo com a Classificação Internacional Tipo da Educação da Unesco (Cite 1, 1997, citada por Eurydice, 2001) e como tentativa de usar um termo compreensível no Brasil e em Portugal (pois ele já foi utilizado em ambos os países) para designar o "1º ciclo do Ensino Básico (1º CEB)" – que é o nome dado em Portugal às quatro primeiras séries do ensino básico, no qual a criança entra aos seis anos de idade – e a "1ª fase do Ensino Fundamental" – utilizado no Brasil para designar as cinco primeiras séries do ensino fundamental, no qual a criança entra aos seis anos de idade.

Pesquisar a opção docente dos homens que ingressam no magistério público primário é importante porque a escola é o espaço de vivência e convivência educacional onde a maioria da população é socializada.³ Dessa forma, esta investigação se mostra relevante ao promover discussões centradas nas representações de gênero que rondam o campo profissional da docência, questionando a normalização do magistério enquanto profissão aliada a atributos considerados femininos, tendo como desafio desmistificar as representações preconceituosas de gênero que cercam os professores desse segmento.

Defendemos que, para entender o magistério como uma profissão, é preciso perceber que não é necessário somente “o cuidado de crianças” (associado aos atributos considerados “maternais”), mas muita dedicação, comprometimento, competência, profissionalismo e conhecimento. Como a escola e o professor influenciam em uma das primeiras socializações do indivíduo, é preciso instigar uma revisão de estereótipos e representações de gênero dos professores para que não sejam transmitidos e absorvidos pelos alunos.

A tese foi orientada pela abordagem de investigação narrativa, centrada no método qualitativo, para obter uma maior profundidade dos dados, e no quantitativo, com o fim de adquirir também dados mais gerais sobre a temática. A informação foi recolhida por meio de inquéritos por questionário e de entrevistas com professores “primários” do sexo masculino.

Ou seja, a metodologia que utilizamos para abarcar os nossos objetivos foi elaborada a partir de um conjunto dos processos. Dessa forma, não separamos os enfoques de investigação quantitativos e qualitativos, ao contrário, de acordo com a proposta de Sampieri *et al* (2006), preferimos um modelo multimodal e misto de investigação que converge tais enfoques aproveitando as suas vantagens.

Optamos por nos centrar em um método qualitativo para obter uma maior profundidade dos dados, porque consideramos que entre o indivíduo e o seu entorno há uma relação dinâmica, existindo um vínculo indissociável entre o subjetivo e o objetivo que não pode ser traduzido somente por números. No entanto, ao mesmo tempo, utilizamos a investigação quantitativa (com dados obtidos tanto em órgãos oficiais do Brasil e de Portugal quanto nos questionários que aplicamos) com o fim de adquirir também dados mais gerais sobre a temática.

Aproveitamos para explicar que esse recorte espacial foi tomado e escolhido como ponto central de discussões e comparações com o intuito de captar diferenças e semelhanças entre esses dois locais, nunca esquecendo da influência da colonização portuguesa sobre a cultura e a escola brasileira, mas também destacando as características locais como forma de perceber que caminhos diferentes podem ser traçados e dependem dos vários condicionantes a que eles são submetidos.

Realizamos entrevistas narrativas semiestruturadas com seis professores escolhidos ao acaso,⁴ dentre uma amostra de 209 docentes do ensino público que responderam anteriormente a um questionário

³ Em ambos os países este ensino é obrigatório, gratuito e oferecido pelo poder público. De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo de Portugal, o ensino no 1º CEB é globalizante, da responsabilidade de um professor único (monodocência), que pode ser coadjuvado em áreas especializadas. No Brasil, há muito tempo as quatro primeiras séries têm sido oferecidas por um só professor, continuando dessa forma até hoje tanto no ensino público quanto no particular (com exceções, pois algumas disciplinas costumam ser dadas por um professor/a a parte e em algumas escolas divide-se professor/a por disciplina).

⁴ Somente selecionando um por faixa etária de cada país.

objetivo e subjetivo⁵ – 60 do Distrito de Aveiro (Portugal) e 149 do Estado do Rio de Janeiro (Brasil).⁶ Tais dados permitiram a análise da informação obtida e forneceram dados mais amplos (pela categorização, apreciação e quantificação das estatísticas e dos discursos escritos provenientes dos questionários), assim como possibilitaram situar as informações em vivências (nas narrativas de entrevistados),⁷ analisando os significados presentes e a sua relação com a sociedade, as suas instituições e os seus enunciados. A combinação desses processos de recolha de dados/discursos possibilitou-nos fazer o confronto entre o geral e o local.

As entrevistas e os questionários distribuídos a esses professores do sexo masculino no ensino público primário do Brasil e de Portugal oferecem-nos pistas para que as discriminações de gênero possam ser superadas, para que tanto mulheres quanto homens não sejam alvo de discriminação no magistério e quiçá no mercado de trabalho como um todo. Portanto, passaremos a expor algumas das conclusões do nosso trabalho que foram possíveis com a análise dos nossos dados.

Motivações que levaram os homens a escolher a profissão de professor "primário" e consequências dessa escolha

Escolha profissional

Ao analisar os motivos da escolha profissional do homem pelo magistério primário, encontramos algumas particularidades desta investigação, pois, ao invés de serem mais influenciados por aspectos "extrínsecos" à profissão (como falta de opção, empregabilidade, melhor opção acessível, estabilidade, acesso mais rápido ao mercado de trabalho, entre outras), a maioria dos professores que inquirimos e entrevistamos, tanto em Aveiro – Portugal (AV-PT) quanto no Rio de Janeiro – Brasil (RJ-BR), tiveram uma maior motivação por fatores "intrínsecos" à docência (como gosto pela profissão, por ensinar, por querer mudar o mundo, por gostar de crianças, entre outras),⁸ o que contraria algumas referências acadêmicas sobre o assunto e as representações que circulam na sociedade de que os homens não gostam e não têm aptidão para lidar com crianças.

As narrativas dos nossos entrevistados, assim como as questões abertas respondidas pelos nossos inquiridos, demonstraram que os homens gostam de lidar com crianças e que a maioria escolheu essa profissão por afinidade e não porque essa foi a melhor opção possível. Mesmo assim, eles levam em conta a viabilidade da profissão, o que demarca que os professores não estão alheios às vicissitudes da vida e que as motivações estão interligadas, não sendo possível separá-las.

No entanto, alguns professores, que optaram pela docência por motivos extrínsecos a ela, depois passaram a gostar da profissão. O que também pode indicar que eles romperam as suas próprias representações de que o homem não é capaz de ensinar a crianças, por não ter os "dons

⁵ Que foi distribuído a todos os professores do sexo masculino do ensino público, sobre os quais obtivemos dados e autorização, de 32 agrupamentos do Distrito de Aveiro (Portugal) e de 41 prefeituras do Estado do Rio de Janeiro (Brasil).

⁶ Foram distribuídos 113 questionários em AV-PT e 328 no RJ-BR, o que equivale a uma taxa de retorno, respectivamente, de 53% e 45%.

⁷ Assim como as informações também permitiriam que as vivências pudessem ser analisadas no que têm de singular ou comum.

⁸ Utilizamos a expressão "fatores extrínsecos e intrínsecos" para a escolha profissional de acordo com a obra de Jesus (2002).

maternos naturais". O problema maior está nos professores que não passaram a gostar da profissão, pois, como afirma Paulo Freire (1997), para ser professor é preciso gostar do que faz, até porque ressaltamos que o mal-estar docente pode levar à perda de qualidade na educação (conforme afirma Esteve, 1992). Por isso, é importante que os professores escolham a docência por questões intrínsecas, o que é facilitado pela divulgação e informação correta aos estudantes sobre a profissão e também pela revalorização dela (como indicam as referências bibliográficas sobre mal-estar docente).

Apesar de encontrarmos uma grande quantidade de docentes que apontam uma satisfação das pessoas próximas com relação à sua profissão (na média mais de 60%, o que não esperávamos), a existência das insatisfeitas com a sua opção profissional surte efeitos mais fortes nos professores, que acreditam (e lamentam) a desvalorização da docência na sociedade, o que, junto com as discriminações sofridas, são alguns dos motivos para o seu mal-estar docente.

Estatuto financeiro e social da profissão

Ao analisar a insatisfação e a satisfação das pessoas próximas aos docentes, a existência de opiniões conflitantes fez com que uma questão se mostrasse latente: o estatuto social e financeiro da profissão é bom ou ruim?

Tanto no Rio de Janeiro – Brasil (RJ-BR) quanto em Aveiro – Portugal (AV-PT), alguns professores pontuaram que as pessoas consideravam a profissão docente com prestígio e outros sem, alguns achavam a profissão financeiramente boa e outros má. Surpreendeu-nos a existência de um número muito baixo de professores em AV-PT que consideravam a profissão financeiramente ruim, o que é explicado pelos entrevistados pela valorização financeira que a profissão teve em Portugal nas últimas décadas. Tais contradições geraram a necessidade de uma maior análise sobre esses aspectos na literatura acadêmica e nos dados oficiais de ambos os países.

Ao efetuar tal análise, verificamos que a docência em Portugal teve uma valorização financeira muito grande (principalmente no ensino primário), estando a profissão atualmente quase equiparada com a de outros profissionais que necessitam de qualificações acadêmicas equivalentes, carecendo de maiores melhorias na fase inicial da carreira. Quando comparado com o Brasil, a discrepância mostra-se ainda mais clara. Neste país, percebemos que a profissão docente sempre teve uma má remuneração, apenas tendo algumas melhorias entre as décadas de 40 a 60, que se demonstram somente se apreciarmos as representações acerca da profissão como feminina, ou seja, que "não precisariam" sustentar uma família com os seus proventos.⁹

Quanto à desvalorização social, em Portugal, os professores que participaram deste estudo e as bibliografias consultadas consideram que

⁹ Para mais informações sobre tal análise, ver Rabelo (2008); sobre a situação brasileira, Campos (2002), Almeida (1998), Martins (1996), Gouveia (1957), Louro (1989), Tanuri (2000), entre outros; sobre a situação portuguesa, Nóvoa (1987), Mónica (1978), Araújo (2000), Teodoro (1973), Benavente (1990), Fenprof (1990), Pardal e Martins (2006), entre outros.

ela aumentou nas últimas décadas, pois durante o Estado Novo havia a estratégia de exaltar o estatuto social dos professores como se "compensasse" o financeiro. Depois de 25 de Abril de 1974, houve uma valorização do papel do professor, mas essa foi decrescendo junto com a consideração social do papel da escola e do professor (que não era mais um dos únicos representantes da cultura acadêmica).

O fato dos professores serem um dos grupos profissionais mais numerosos das sociedades contemporâneas dificulta a melhoria do seu estatuto socioeconômico. Mas, apesar de parecer que o estatuto dos docentes está em total degradação, perdendo o prestígio que sentiam ter, em uma análise mais fina não podemos concluir isso, pois a profissão ainda tem os seus atrativos. Isso mostra que o estatuto social não é totalmente associado ao financeiro,¹⁰ pois pode haver uma valorização financeira dissociada da social e vice-versa. Mas isso não significa que o aspecto financeiro deva ser esquecido, pois o elevado nível de mal-estar nessa profissão demonstra que várias melhorias são necessárias, inclusive no salário, que é a mais visível e valorizada atualmente.

Cabe ressaltar que, em ambos os países, a desvalorização financeira e social da docência não foi relacionada com a entrada das mulheres no magistério – pois antes disso ela já existia –, havendo até mesmo uma valorização social e financeira da profissão em Portugal e no Brasil com esse ingresso. Por isso, podemos afirmar que a feminização do magistério primário não tem potencializado uma depreciação social e/ou financeira da profissão, assim também consideramos que essa desvalorização não diminuiria com a entrada de mais homens no magistério primário, como nos indica Williams (1995).

Mal-estar docente do professor

Há uma grande insatisfação e sintomas de mal-estar nos professores que entrevistamos e inquirimos provocados principalmente pela desvalorização social (tanto no RJ-BR como em AV-PT) e financeira (mais no RJ-BR), presente, inclusive, nas condições de trabalho inadequadas, na falta de investimento, na mudança de valores, entre outras.

Podemos dizer que, apesar da maioria gostar da profissão, a maior parte dos professores do RJ-BR (os entrevistados e 67% dos inquiridos) e mais de um terço dos de AV-PT (os entrevistados e 37% dos inquiridos) encontram-se, de alguma forma, insatisfeitos.

Destaca-se a grande quantidade de professores que deseja abandonar a docência (embora não seja a maioria); contudo, a maior parte dos docentes que não quer continuar sendo professor do ensino primário deseja continuar a trabalhar na educação, mas em outros cargos.

No RJ-BR, alguns se sentem motivados a deixar a profissão por causa das diferenciações salariais e de carga horária – que fazem com que não se consiga progredir financeiramente tanto no ensino primário quanto em outros níveis de ensino – ou de atividades dentro da educação que permitem

¹⁰ Como antes considerávamos, porque no Brasil, em geral, a desvalorização do estatuto financeiro significou também uma desvalorização social.

o maior acúmulo de funções e maiores vencimentos (como nos postos administrativos e ensino em outros segmentos), outros professores (tanto no RJ-BR como em AV-PT) desejam abandonar pela maior afinidade com alunos de faixas etárias maiores ou pelo gosto por determinada disciplina.

Dessa forma, percebemos que a maioria dos professores que quer deixar a docência do ensino primário gosta da profissão (para muitos, esta inicialmente não era percebida como um trampolim para outras atividades), mas deseja o “progresso na carreira” tanto nas questões financeiras (o que inclui a carga horária) como nas sociais (o homem é considerado incapaz de lidar com crianças do ensino primário, por isso ensinar para “alunos mais adiantados” é visto socialmente como promoção, assim como assumir funções diretivas/administrativas).

Por tal motivo, é preciso desmistificar as representações de gênero preconceituosas, mas também é crucial que a carreira docente ofereça oportunidades de ascensão, melhoria salarial e profissional, sem obrigar a renunciar ao exercício da atividade letiva.

Entretanto, outra análise pode ser feita sobre essa vontade de “progredir na carreira”, conforme referem vários autores: os homens têm privilégios nos cargos de maior prestígio na educação. Isso pode ser explicado pelas representações que circulam na sociedade de que o homem não tem aptidão de lidar com crianças e seria mais disciplinador e autoritário – aspectos importantes para exercer cargos de direção, bem como o ensino para jovens e crianças com maior idade.

Tais representações exercem pressões sobre os professores para que saiam da docência primária (percebemos a existência dessas pressões sobre alguns dos professores entrevistados e inquiridos). Assim, compreendemos que a necessidade de afirmação da masculinidade em uma profissão feminizada, sem prestígio e com baixa remuneração, pode converter-se em estratégias de afirmação, por exemplo, na busca pelos cargos educacionais de mais alta remuneração e prestígio, os quais predominam nas representações como mais adequados aos profissionais do sexo masculino, que lhes dariam maior respeito, autoridade e poder. Ou seja, os estereótipos de gênero podem gerar pressões e determinar essa busca por altos cargos.

A vantagem dos homens no magistério – presente na maior facilidade de atingir postos de comando da educação – pode ser percebida inclusive na maior concentração proporcional dos professores do sexo masculino que conseguem atingir esses postos, frente às mulheres, apesar destas estarem revertendo esse processo tanto em AV-PT como no RJ-BR (no Brasil, apesar de proporcionalmente ainda demonstrarem desvantagens nesse acesso, elas já são a maioria nos cargos diretivos nas escolas de ensino primário).

Mesmo diante da insatisfação dos docentes, a maioria dos brasileiros e dos portugueses envolvidos neste estudo deseja continuar sendo professor primário (51% de RJ-BR e 74% de AV-PT) e alguns aprenderam a gostar da profissão (mesmo os que entraram “por acaso”).

Enfim, nem todos são afetados da mesma forma pelo mal-estar docente e existem professores felizes que se autorrealizam no trabalho. As mudanças

de pensamento dos que "aprenderam a gostar da profissão" representam a valorização dos aspectos positivos da docência, mas sem esquecer dos negativos, por isso não entendemos essa mudança como um simples conformismo, pois o desejo de lutar por melhorias continua presente (conformismo maior seria continuar na profissão desejando abandoná-la).

Interferência de preconceitos de gênero nas representações e nas práticas dos professores

Ao aprofundarmos sobre as questões de sexo, percebemos que os papéis de gênero são construídos. Assim, asseguramos que não existe uma aptidão para o magistério específica do sexo feminino, nem mesmo os homens que são professores do ensino primário estariam "fora de lugar". No entanto, as representações de gênero dos docentes que rompem as fronteiras e trabalham em profissões consideradas femininas nem sempre concordam com tais considerações.

Ao questionar sobre "Quem tem mais aptidão para o magistério primário?", surpreendemo-nos com as respostas dos inquiridos e entrevistados.

Houve uma quantidade grande de professores (principalmente no RJ-BR) que considerou que a mulher tinha maior aptidão para o magistério primário, alguns diziam ser o homem e uma maioria afirmava ser indiferente.

Contudo, muitos dos que demarcaram que a aptidão era indiferente ao gênero continuavam a delimitar divisões dos papéis sexuais nas suas respostas (por exemplo, a mulher seria maternal, carinhosa e paciente e o homem seria paterno, controlador e profissional), o que confirma que os homens em ocupações tradicionalmente femininas nem sempre são desprovidos de preconceitos (mesmo os que ultrapassam dificuldades e discriminações) e por vezes apoiam a masculinidade hegemônica para afirmar a sua virilidade e competência.

Apesar de encontrarmos, entre as respostas dos docentes a essa pergunta, muitas representações de gênero preconceituosas, a maioria dos professores do sexo masculino no ensino primário não apontaram preconceitos e mostraram que estão introduzindo contradições e resignificando relações de gênero.

Eles são homens que estão na escola repensando os papéis masculinos e femininos nas profissões e, por estarem incluindo mudanças nos papéis de gênero, acabam por sofrer muitas discriminações que foram relatadas e descritas por nossos entrevistados e inquiridos (mais no RJ-BR, onde 43,5% dos professores já presenciaram ou sofreram alguma discriminação, do que em AV-PT, com 15,25%).

Uma dessas discriminações é a homofobia contra o professor, que se baseia na representação preconceituosa de que todos os docentes do ensino primário do sexo masculino são homossexuais. Destaca-se que a homofobia se aplica não só aos homossexuais, mas a toda pessoa que

tem ou parece ter alguma qualidade que se atribui ao outro sexo. Essa discriminação se faz nos pequenos detalhes, como no jeito corporal, na voz e nas atitudes/opções (Welzer-Lang, 2001). Assim, o próprio fato de estar em uma profissão socialmente considerada como feminina é alvo de homofobia e, muitas vezes, tem repercussões na dificuldade de arrumar emprego, na necessidade que o professor tem de reafirmar a sua masculinidade ou no pensamento em abandonar tal profissão. Será que é mesmo necessário afirmar-se enquanto homem na docência do ensino primário? Há algum impedimento para que um homossexual seja professor?

Percebemos que a homossexualidade não é um problema em si para a história nem para a sociedade, mas sim a sua repressão. Por isso, provavelmente, enquanto a homossexualidade for considerada anormal e houver homofobia, a necessidade de se afirmar como homem estará presente em muitos homens da nossa sociedade. É preciso intensificar e aprofundar as discussões a respeito das sexualidades alternativas, propiciando a possibilidade de mudança quanto à assimilação e aceitação do outro, repercutindo com isso na produção das subjetividades.

Já conhecíamos a existência de tal preconceito no RJ-BR (assim como confirmamos na literatura acadêmica que ele existe em outros locais do Brasil), por isso considerávamos que também encontraríamos tal representação em Portugal, no entanto, para a nossa surpresa, ela não apareceu, questionamos esse fato nas entrevistas e os professores confirmaram a sua não existência.

Será que as fronteiras de gênero são menos rígidas em Portugal do que no Brasil? Acreditamos que não, apenas a associação da necessidade de "atributos femininos" para essa profissão não é tão forte como no Brasil, o que se demonstra na não existência de tal preconceito e na menor quantidade de discriminações demarcadas pelos professores portugueses frente aos brasileiros.

Apesar da quantidade das discriminações sobre o professor do sexo masculino ser menor em AV-PT, ainda as encontramos. A que mais vimos em AV-PT foi a de que o "homem não tem dom para lidar com crianças", essa foi a segunda maior no RJ-BR. Essa discriminação pode não ser tão "forte" como a consideração de que todos os professores do sexo masculino seriam homossexuais, mas tem suas bases nos mesmos critérios de gênero que levam alguém a julgar que um homem é homossexual, ou seja, as qualidades e papéis de cada sexo. Mas o olhar se inverte: ele é homem, por isso não tem as características femininas que são essenciais para ser um bom professor primário.

Discrimina-se o professor do sexo masculino por ser "diferente" da maioria, considerando que por esse fato não tem qualidades para ser docente primário. Algumas vezes essa discriminação foi associada à homofobia, pois ou ele tem as características femininas e é considerado homossexual, ou tem as masculinas e não possui as femininas e, por isso, não tem aptidão para o magistério. Tal discriminação também gera efeitos negativos aos professores do sexo masculino, principalmente na sua

contratação, mas os nossos entrevistados não demonstraram essa dificuldade de conseguir emprego.

Outra discriminação acontece porque a maioria dos professores(as) do ensino primário é do sexo feminino, assim acredita-se que a profissão é feminina (o que apareceu tanto no RJ-BR como em AV-PT), por causa dessa crença não se espera ver um homem sendo professor primário (nem estudando para ser), fala-se ou escreve-se nos documentos "professora", ao invés de uma forma que incluísse homens e mulheres (como professor/a). Apesar de parecer mais branda, tal generalização muitas vezes vem associada de outras representações preconceituosas, por isso acreditamos que esse pode ser um preconceito de gênero menos declarado que os outros, mas que pode ocultar outros que não foram ditos.

A suspeita ou preocupação de que os professores primários do sexo masculino possam ser pedófilos ou assediar os(as) alunos(as) é outra representação preconceituosa que os acomete. Esta segue a mesma "lógica" dos preconceitos de gênero anteriormente citados¹¹ e vai mais além, pois contém o temor da "sexualidade masculina" e acredita na representação de que falta à mulher a sexualidade. Tal representação, além de provocar os efeitos descritos anteriormente sobre as outras discriminações, ainda gera preocupações nos professores que podem passar a vigiar a sua afetividade, com receio de serem mal vistos, o que paradoxalmente pode servir para confirmar o preconceito de que a mulher é afetiva e o homem não. Entretanto, nem sempre essa preocupação é demonstrada por nossos entrevistados, que afirmam a sua afetividade, mas às vezes precisam antes confirmar a sua competência.

A representação de gênero preconceituosa de que a docência por ser uma profissão com baixa remuneração não é adequada a um chefe de família também agride/agrediu alguns dos entrevistados, mas reafirmamos que essa representação é atualmente injustificada tanto no Brasil como em Portugal (a profissão docente não é mais tão mal remunerada em Portugal e no Brasil paga-se tão pouco por ela quanto por outras profissões consideradas masculinas) e correlaciona preconceitos de gênero, pois hoje o homem não é mais o único a sustentar a família. Assim, a veiculação de tal representação discrimina e pode ser um estímulo para a não escolha do homem pela docência ou a "fuga" deste da profissão. No entanto, ela sozinha pode não ter efeitos tão intensos, pois não é só o salário que o afasta dessa profissão, o que é verificado no caso de Portugal, onde o salário teve grandes melhorias, mas a proporção de homens continua muito baixa.

Apesar de todas essas representações de gênero preconceituosas, alguns professores entrevistados e inquiridos (de AV-PT e do RJ-BR) demarcam que são bem recebidos na profissão, acontecendo até mesmo uma discriminação positiva por serem do sexo masculino, ou seja, uma preferência por eles, visto que o homem seria mais disciplinador, competente e profissional do que a mulher. Tal preferência pode parecer paradoxal, mas não é, ela também remete a representações de gênero preconceituosas e reforça o fato dos homens encontrarem facilidades nesse

¹¹ De que o ofício do magistério primário precisa de características femininas, mas se o homem as tem, o que não seria "normal", ele não é adequado à docência do ensino primário, se o homem tem características masculinas, ele não serve porque não tem as necessárias características femininas e tem outras que atrapalhariam o exercício da profissão.

ofício, inclusive de progressão na carreira, o que demonstra que a integração dos homens em trabalhos de mulher nem sempre muda as hierarquias baseadas em gênero, porque muitos deles tendem a se concentrar nas especialidades mais prestigiosas e melhor pagas.

Alguns professores nos inquéritos e nas entrevistas (principalmente em AV-PT) descreveram que nunca vivenciaram nem presenciaram nenhuma discriminação por ser docente primário do sexo masculino. Será que essa discriminação já está ultrapassada, principalmente em Portugal?

Apreciamos que tais discriminações em AV-PT são transferidas para outro nível (como os educadores de infância), o que mostra que as tarefas masculinas e femininas são construídas socialmente e dependem intensamente do contexto. Além disso, as estratégias para afirmar a sua masculinidade podem explicar a existência de professores do RJ-BR que demarcaram nunca terem vivenciado nem presenciado situações de discriminações contra o professor primário do sexo masculino, pois eles podem não ter dado muita margem para preconceitos.

No entanto, a grande quantidade de docentes do RJ-BR que vivenciou ou presenciou discriminação mostra que as representações de gênero preconceituosas sobre tais professores ainda são muito fortes nesse meio e muitas vezes torna-se necessário demarcar seus lugares profissionais (sua masculinidade e competência) por causa de discriminações.

Enfim, geralmente, quando o professor consegue romper a barreira dos preconceitos (que significa muitas vezes a necessidade de uma grande luta de afirmação contra os empecilhos colocados, o mau recebimento e más considerações sobre ele) e consegue mostrar a sua competência e profissionalismo, ele se beneficia de vantagens na carreira e chega a ser preferido frente às professoras primárias.

Conclusão: “um corpo estranho na profissão docente”

O fato de percebermos que os professores também têm preconceitos e muitas vezes não mudam as hierarquias baseadas em gênero, reforçando a masculinidade hegemônica, até mesmo como forma de fugir das discriminações, e aproveitando-se das vantagens de ser do sexo masculino/dominante, faz-nos questionar: será que ganhamos algo com a existência/ingresso de homens no magistério primário?

Entendemos que as discriminações existentes contra esse professor agem como uma preocupação com o diferente e com a possível mudança da ordem vigente que ele pode potencializar, por isso o simples fato de aparecer um professor do sexo masculino (diferente da maioria) gera representações preconceituosas. No entanto, o(a) docente é um dos indivíduos que socialmente tem por função divulgar representações, logo, é possível resistir contra elas.

Sabemos que resistir não é fácil, portanto, escolhemos a seguinte frase de Nóvoa (1988, p. 16) como uma espécie de lema: “Lembrando-vos sempre que viver com esperança não autoriza ninguém a cultivar ilusões; mas

lembrando-vos também que denunciar as ilusões não é, não pode ser renunciar a ter esperança". Assim sendo, denunciaremos algumas ilusões, mas essas não significam que devemos renunciar a ter esperança. Os professores têm acesso sucessivo ao cotidiano e às dificuldades da sala de aula, onde eles podem tentar aprimorar as práticas educativas e a realidade escolar, assim como possibilitar as efetivas mudanças educacionais a partir da incitação de dúvidas às representações vigentes.

Nesse sentido, defendemos que a entrada dos homens no magistério primário mostra a todos¹² que eles podem ter sucesso exercendo essa profissão, por isso ela não é somente feminina. Isso porque, apesar das discriminações, notamos que esses professores são, na maioria das vezes, bem recebidos e considerados habilidosos no seu exercício profissional, o que contraria os estereótipos e acaba por divulgar socialmente que nem a docência nem as qualidades "tradicionalmente femininas" são específicas das mulheres.

Salientamos que o simples ingresso de homens no magistério pode ajudar a mudar a definição da masculinidade e incluir as qualidades ditas "femininas" nesta, pois as crianças com que esses professores primários lidam poderiam identificar-se com novos modelos masculinos exercendo essas atividades. Elas teriam outros modelos de homens que não percebem o trato com crianças como uma tarefa somente da mulher e que podem incluir aspectos considerados "femininos" na sua masculinidade, dessa forma, a presença deles nessas ocupações pode mudar as distinções entre homem e mulher, mesmo que de forma sutil, que é uma etapa importante para a realização da igualdade de gênero.

Finalizando, expomos que alguns homens continuam no magistério primário, mesmo sofrendo discriminações, e que a voz dessa parcela de professores, que é minoria absoluta no magistério primário, mostra que pode haver uma resistência a essas determinações, ou seja, que a aptidão para o magistério não depende do sexo. Tal resistência comprova-se na luta de muitos desses homens para continuar na docência também demarcada no sucesso profissional desses professores e no reconhecimento por parte das crianças e dos seus responsáveis.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, J. S. D. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Unesp, 1998.

ARAÚJO, H. C. *Pioneiras na educação: as professoras primárias na viragem do século: contextos, percursos e experiências, 1870-1933*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

BENAVENTE, A. *Escola, professoras e processos de mudanças*. Lisboa: Livros Horizontes, 1990.

¹² Tanto para as crianças como para os seus pais, mães e outros profissionais e pessoas que veem nessa profissão.

BERTELLI, E. *Os não ditos e os vividos: trajetórias masculinas numa "profissão feminina"*. Artigo apresentado no 7º Seminário Internacional Fazendo Gênero – Gênero e Preconceitos –, realizado em Santa Catarina, 2006.

CAMPOS, M. C. S. D. S. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, M. C. S. D. S.; SILVA, V. L. G. D. (Eds.). *Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente*. Bragança Paulista: Edusf, 2002. p. 13-37.

ESTEVE, J. M. *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher, 1992.

EURYDICE. *Glossário europeu da educação*. Brussels: Eurydice, 2001. v. 3.

FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES (Fenprof). *Jornal da FENPROF*, Lisboa, n. 73, suplemento, dez. 1990.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GOUVEIA, A. J. Professores do Estado do Rio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 67, p. 30-63, jul./set. 1957.

JESUS, S. N. D. *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto, 2002.

LOURO, G. L. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 31-39, jul./dez. 1989.

MARTINS, Â. M. S. *Dos anos dourados aos anos de zinco*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1996.

MÓNICA, M. F. *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença, Gabinete de Investigações Sociais, 1978.

NÓVOA, A. *Le temps des professeurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

_____. *Um tempo de ser professor: palestra proferida no Museu João de Deus*, em 16 de novembro de 1987. Lisboa: [s.n.], 1988.

PARDAL, L.; MARTINS, A. *As representações sociais e o sentido das escolhas académicas*. 2006. [Não publicado].

PINCINATO, D. A. V. *História do magistério: experiências masculinas na carreira administrativa no estado de São Paulo (1950-1980)*. Trabalho apresentado na 27ª Reunião da Anped, Caxambu, MG, 2004.

RABELO, A. *A figura masculina na docência do ensino primário: um "corpo estranho" no cotidiano das escolas públicas "primárias" do Rio de Janeiro-Brasil e Aveiro-Portugal*. 2008. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, Portugal, 2008.

SAMPIERI, R. H. et al. *Metodologia de pesquisa*. 3. ed. São Paulo: McGraw Hill, 2006.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TEODORO, A. *Professores: que vencimentos?* Lisboa: O Século, 1973.

WELZER-LANG, D. A construção do masculino: dominação das mulheres e homofobia. *Estudos Feministas*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, p. 460-482, 2001.

WILLIAMS, C. *Still a man's world: mens do women's work*. Berkeley, CA: University of California Press, 1995.

Amanda Oliveira Rabelo, doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro, Portugal. Atualmente é bolsista de pós-doutorado da Universidade de Coimbra com projeto de pesquisa financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT/Portugal).

amandaorabelo@hotmail.com

Recebido em 7 de abril de 2009.

Aprovado em 24 de agosto de 2009.

Representações sociais da avaliação da aprendizagem em professores do ensino público fundamental de Niterói

Cristiany Rocha Azâmor
Luciene Alves Miguez Naiff

Resumo

O presente estudo investigou as representações sociais de professores do ensino fundamental da rede pública municipal de Niterói em relação ao tema avaliação da aprendizagem. A perspectiva teórica de base utilizada foi a Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici. O estudo adotou a abordagem estrutural dessa teoria proposta por Jean Claude Abric. Nesse sentido, levantamos os possíveis elementos formadores do núcleo central das representações sociais de 84 professores do ensino fundamental, de cinco escolas públicas do município de Niterói. As representações sociais indicaram elementos que consideram a avaliação como algo necessário, distante da ideia de aprovar ou reprovar o aluno, mas próximo da de reorganizar suas práticas.

Palavras-chave: representação social; avaliação da aprendizagem; cotidiano escolar.

Abstract

The social representations of public elementary school teachers of Niterói about evaluation of learning

This study investigated social representations of public elementary school teachers of Niterói regarding evaluation of learning. This research was based on a Social Representation Theory, proposed by Serge Moscovici. The study also adopted the structural approach from this theory which was proposed by Jean Claude Abric. In this sense, we observed some elements that appeared as the core of the social representations of 84 teachers from 5 public schools in the municipality of Niterói. The research results suggest that, from the point of view of their social representations, the teachers consider evaluation as something necessary, far away from the idea of promoting, or not, students from a grade school level, but closely related to the idea of reorganising their own practise.

Keywords: social representation; learning evaluation; school daily life.

Introdução

Assistimos, atualmente, a debates em torno das propostas de reformulação de práticas pedagógicas tradicionais, como a seriação, a retenção e o papel da avaliação da aprendizagem. Isso nos leva a questionar que posicionamentos em relação a essas temáticas estão sendo postos em prática na sala de aula e como os professores e os alunos estão vivenciando as mudanças propostas. Nesse sentido, escolhemos investigar especificamente a avaliação da aprendizagem, dispositivo que vem sofrendo ao longo da história adaptações para corresponder às novas propostas que emergem no contexto escolar.

Vinculada a um modelo de ensino tradicional, a prática avaliativa tinha como característica a utilização de instrumentos cujo objetivo era o de verificar o conteúdo assimilado pelo aluno, para que se pudesse ter um parâmetro para sua aprovação ou reprovação no final do ano letivo. A partir das críticas a esse modelo e da construção de concepções alternativas de ensino, outras estratégias foram surgindo sem, no entanto, substituírem a anterior. Sendo assim, as escolas, mesmo as que ainda têm como referência um modelo de ensino tradicional, passam a conviver, concomitantemente, com propostas que percebem a importância do desenvolvimento global do aluno, da formação do cidadão e, como consequência, da urgência de uma avaliação qualitativa, em detrimento da quantitativa.

Esse conjunto de diferentes posições – frente aos objetivos da educação e de suas práticas cotidianas e as transformações que a escola vem sofrendo, principalmente a partir dos parâmetros estabelecidos pela última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) – indica que se trata de um momento propício para se estudar como os professores estão se posicionando diante do novo contexto que está sendo delineado. Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais fornece subsídios importantes para essa investigação, uma vez que percebe o fenômeno analisado como uma construção do grupo social em sua tentativa de produzir um conhecimento coletivamente partilhado de fenômenos novos ou em fase de resignificação.

A avaliação da aprendizagem diz respeito a uma prática pedagógica amplamente utilizada no Brasil. Seu uso, além de verificar o rendimento do aluno, serve de dispositivo para mediar as relações no ambiente escolar. Com o fim das técnicas repressivas de disciplinamento, a avaliação aparece como um dos últimos meios do professor exercer controle sobre o alunado. Nesse sentido, cabe ressaltar que em momento de questionamento de práticas avaliativas, a relação professor-aluno ganha novas dimensões e cada vez mais entra em foco como um dos fatores envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Baker; Grant e Morlock (2008) destacam como uma boa qualidade nessa relação pode ser preditora do sucesso do aluno na escola. Myers e Pianta (2008) também ressaltam que a interação negativa entre professor-aluno pode intensificar os problemas de comportamento em aula.

As representações sociais que os professores produzem sobre o fenômeno avaliação de aprendizagem nos fornecem os elementos necessários para entender os impactos psicossociais que as mudanças atuais estão exercendo no contexto educacional. Apresentaremos, a seguir, uma breve explanação sobre as bases históricas da educação no Brasil, os modelos avaliativos empregados e a teoria que fundamenta o presente estudo, para depois desenvolver a metodologia e os resultados encontrados.

Modelos de ensino tradicional e alternativos e as práticas avaliativas no Brasil

A chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549, foi um dos marcos de como o País foi se organizando em termos da educação. Assim como ressaltado por Vidal e Faria Filho (2003) e Vieira e Farias (2007), o modelo que deu base para a construção dos diversos níveis de ensino no País foi importado da Europa por esse grupo religioso. A exposição oral do professor, demonstrando uma posição de poder em relação aos alunos, o uso da punição como forma de correção daqueles que fugiam à regra e a ênfase na transmissão de conteúdos foram as características marcantes desse modelo tido como Tradicional. Em relação à avaliação, a utilização do exame como única estratégia avaliativa era o foco. Diversos autores,

como Luckesi (2000), Loch (2003), Foucault (1977), apresentam essa prática, dentro desse contexto, como hierarquizada, autocrática, excludente e coercitiva. Mesmo após a expulsão dos jesuítas do Brasil, por Marquês de Pombal, em 1759, e a tomada do controle da educação brasileira pelo Estado, essa concepção de ensino continuou a ser marcante, uma vez que o Estado, de acordo com Vieira e Farias (2007), demorou a assumir efetivamente tal função.

A partir daí, inúmeras propostas foram sendo apresentadas, aos poucos, para organizar o ensino no País. Como exemplo, destaca-se a criação da Real Mesa Censória, que deveria ser responsável por cuidar do contexto educacional; a aprovação do subsídio literário, que tinha como objetivo a manutenção do ensino público; as aulas régias, que se caracterizaram por aulas isoladas e ministradas por pessoas indicadas; a promulgação do ato adicional, em 1834, que estabeleceu a descentralização do ensino elementar e secundário para as províncias; e várias Reformas, como as de Benjamim Constant, Epitácio Pessoa, Rivadávia Corrêa, João Luiz Alves e Francisco Campos. O Manifesto da Educação Nova, a ênfase na educação na Constituição Federal, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a educação, dentre outras medidas, tentaram trazer propostas no sentido de apresentarem soluções para questões como a formação do professor, a construção de uma identidade nacional, a permanência do aluno na escola e a avaliação (Vieiras, Farias, 2007).

O tema Educação é bastante amplo e complexo. Discuti-lo é considerar cada momento histórico, suas diretrizes e resultados. No Brasil, o modelo de ensino tradicional, as propostas de organização da educação e os modelos alternativos importados para o nosso contexto foram construindo o corpo teórico-metodológico desse tema e delineando as práticas escolares. No que se refere à avaliação, objeto de investigação do presente trabalho, a utilização dos projetos (Hernandez, 1998), o painel integrado (Mendes, 2005), os registros (Hoffman, 2002) e os portfólios (Pernigotti et al., 2000) aparecem como procedimentos que, se não substituem a prova objetiva/exame, agregam valor a esse instrumento, transformando a avaliação em um processo ao longo do ano e não em um momento pontual e único. Estudos relacionados ao uso do portfólio têm sido amplamente desenvolvidos. Seitz e Bartholomew (2008) apresentam esse recurso como uma ferramenta extremamente útil com crianças mais novas, como forma de observar seu desenvolvimento e aprendizagem. Ogan-Bekiroglu e Gunay (2008), ao investigarem o ponto de vista dos alunos em relação ao uso do portfólio, observaram que a posição dos discentes é bastante positiva em relação a esse recurso. Já Yilmaz e Cetinkaya (2007) ressaltam a importância de se utilizar o portfólio *on-line*. Com relação à integração da tecnologia ao currículo escolar, Sadik (2008) menciona que é necessário aos professores habilidade. Além disso, o autor destaca que dados mostram que a utilização da tecnologia, em especial o *MS Photo Story*, pode aumentar no aluno a compreensão do conteúdo curricular.

Entretanto, como ressaltado anteriormente, um modelo não substituiu o outro, os professores parecem considerar a perspectiva tradicional como

norteadora para seu trabalho. Por outro lado, eles também acreditam na necessidade de se criar uma escola mais democrática. Esse impasse pode gerar tensões e paralisar a prática docente. O cenário que observamos agrega tanto uma concepção mais atualizada da prática pedagógica, enquanto espaço de construção coletiva e de participação, quanto uma necessidade de manutenção de alguns dispositivos geradores de saber/poder sobre os discentes. Quando essa frágil convivência de paradigmas se vê abalada pela adoção de uma nova prática, como, por exemplo, novas formas e motivos para se avaliar, os professores se veem obrigados a redimensionar cognitivamente sua percepção sobre fenômenos antes compreendidos. Nesse sentido, entendemos que haja uma reorganização da estrutura de suas representações sociais para dar conta do novo que se anuncia.

A Teoria das Representações Sociais e o fenômeno da avaliação da aprendizagem

A Teoria das Representações Sociais foi criada por Serge Moscovici no intuito de entender como um grupo social se apropriava de um conhecimento advindo do mundo científico, portanto, não familiar a esse grupo. O estudo inicial de Moscovici procurava entender como a Psicanálise se popularizou na França, a ponto de seus conceitos saírem do uso restrito de especialistas para fazerem parte do cotidiano das pessoas comuns, tornando-se, com isso, conhecida. Esse estudo deu origem ao seu primeiro trabalho publicado: *La Psychanalyse, son image et son public*, em 1961.

O conceito de Representações Sociais indicaria uma elaboração do grupo que caracterizaria o modo da sociedade moderna lidar com o desconhecido. Porém, esses “processos sociais” (Moscovici, 2005, p. 16) não seriam estáveis nem homogêneos. A sociedade moderna estaria marcada por representações sociais heterogêneas, diferentes para cada grupo social específico, ao contrário do conceito de Representações Coletivas de Durkheim que inspirou Moscovici. Mesmo em determinado grupo social, elas poderiam mudar ao longo do tempo, pois são geradas nos momentos de “tensão (...) onde o não familiar aparece” (p. 16). Novas representações sociais seriam produzidas por meio da interação e da comunicação dos membros de um grupo social, para tornar esse não familiar em algo familiar ao grupo.

A Teoria das Representações Sociais apresenta três fatores que concorrem para a formação dessas representações sobre determinado objeto em um grupo:

- a) Dispersão da informação – refere-se às diversas versões circulantes sobre o fenômeno desconhecido. Essa dispersão de versões leva a uma necessidade de pactuar uma versão compartilhada e “confortável” para o grupo social.

- b) Focalização – diz respeito a essa capacidade de algo tornar-se objeto de representação social. Por se tornar desconhecido e gerar tensão, esse objeto é o foco de trocas discursivas.
- c) Pressão à inferência – traduz a força que o objeto de representação social causa no grupo social. O grupo sente-se impelido a tentar entender o objeto, por causa do desconforto que causa.

Muitas vezes, o fenômeno que gera representações sociais em determinado grupo social vem do que Moscovici chamou de universo reificado, isto é, de conhecimentos produzidos no meio científico. É na passagem desses fenômenos de um conhecimento balizado cientificamente para uma apropriação consensual que se formam as representações sociais. Essa formação se dá por dois processos – ancoragem e objetivação –, que correspondem, respectivamente, à associação do elemento novo a formas já conhecidas cognitivamente e à produção de uma imagem que representa esse objeto.

De acordo com Jodelet (2001), a representação social mantém com o objeto uma relação simbólica e interpretativa. Além disso, ao mesmo tempo em que se manifesta como uma construção feita pelo sujeito, também é uma expressão deste, considerando os seus aspectos cognitivos, sociais e culturais. Os grupos sociais constroem representações sociais não só para compreenderem o mundo ao seu redor, mas também para se comportarem diante dele.

Abric (2001) defendeu a abordagem estrutural das representações sociais e desenvolveu sua teoria baseada na observação de que a representação se organiza ao redor de um núcleo central. Este se caracteriza por um conjunto de elementos fundamentais que determinam o significado e a organização da representação. Nesse sentido, representações diferentes seriam organizadas em torno de núcleos centrais distintos. O núcleo central pode ser considerado como um núcleo estruturante e apresenta duas funções básicas: a geradora e a organizadora. A primeira refere-se ao elemento por meio do qual a significação dos outros elementos é criada e transformada. A segunda diz respeito ao elemento que une e estabiliza uma representação.

O autor ainda acrescenta que o núcleo central é determinado por dois fatores: pela natureza do objeto da representação e pela relação que o sujeito estabelece com esse objeto (Abric, 2001).

O núcleo central e o sistema periférico constituem-se nos dois subsistemas que compõem o sistema sócio-cognitivo da representação. O núcleo central apresenta um número pequeno de elementos que forma a base consensual da representação, advindas das normas do grupo social (Alves-Mazzoti et al. 2004). O sistema periférico é formado por um número maior de elementos e é por natureza flexível.

Os elementos periféricos também se distanciam de modo variado do núcleo central. Uns podem estar mais próximos, enquanto outros, mais distantes. A parte periférica da representação “serve de pára-choque entre uma realidade que a questiona e um núcleo central que não deve mudar

facilmente” (Flament, 2001, p. 178). Ela observa as contradições da realidade estabilizando as representações.

Para que um objeto seja escolhido para estudo em representações sociais, é necessário que seja um fenômeno de representações sociais relevante para aquele grupo social a ser investigado, pois nem todos os objetos geram representações sociais. O objeto de estudo desta pesquisa é a *avaliação da aprendizagem*, uma das práticas inerentes ao processo de ensino/aprendizagem.

Desde a década de 80, Gilly (2001, p. 71) tem apresentado reflexões sobre a importância de se conhecer as representações no campo educativo como forma de

ver como as contradições referentes à escola são aí geralmente tratadas e como as representações sociais têm gerenciado os compromissos decorrentes das ideologias e das pressões ligadas às finalidades e às condições efetivas de funcionamento do sistema escolar.

Dentre as atividades escolares que fazem parte da dinâmica escolar, o momento da avaliação desperta tantos sentimentos controversos que a tornam alvo de inúmeros estudos. Hadji (1994), por exemplo, propôs uma discussão em torno das diferentes definições de avaliação e apresentou o conteúdo por meio da estruturação das falas de professores, também franceses, que teriam que responder à pergunta: *o que é avaliar?* Seguindo a metodologia utilizada para a pesquisa, o autor destacou, inicialmente, os verbos que fizeram parte das respostas e que definiram, para tais professores, o momento da avaliação. Foram eles: “verificar, julgar, estimar, situar, representar, determinar, dar um conselho” (p. 27). Em seguida, Hadji elencou as respostas dadas e indicou que esses verbos estavam ligados a certos termos, como: saberes, saber fazer, competência, produção e trabalhos. As respostas dos professores descritas pelo autor foram:

Verificar o que foi aprendido, compreendido, retido; Verificar as aquisições no quadro de uma progressão; Julgar um trabalho em função das instruções dadas; Verificar o nível de um aluno; Verificar segundo normas; Estimar o nível de competência do aluno; Situar o aluno em relação às suas possibilidades; Situar a produção do aluno; (...) Determinar o nível de uma produção; Dar uma opinião respeitante ao valor de um trabalho. (Hadji, 1994, p. 27).

Embora esse trabalho não tenha sido específico de representações sociais, apresenta uma metodologia que se assemelha no momento de destacar certos elementos mais frequentes. Nesse sentido, Hadji delineou três palavras-chave que resumiriam esses relatos: verificar (a presença de algo); situar (em relação a um nível/alvo) e julgar (atribuição de um valor).

A transformação da concepção de ensino e a forma de avaliar o aluno provocam, ao mesmo tempo, esperança de dias melhores e angústias aos profissionais por estarem diante de algo novo e desconhecido.

Ao ressaltar a importância da avaliação qualitativa, Freitas (2002) destaca que essa nova lógica de avaliação está em desacordo com a avaliação formal e pode deixar o professor perdido.

Já Perrenoud (2004), ao apresentar algumas informações sobre o impacto da implementação dos ciclos na rede pública de São Paulo, do Ceará e de Belo Horizonte, destaca que um número elevado de professores demonstrou receptividade à avaliação contínua e diagnóstica, no entanto, eles não concordam em eliminar a reprovação. A sensação que transmitiram, segundo o autor, foi de perda de poder e de domínio de turma.

Em artigo sobre as representações sociais de professores dos ciclos de Aprendizagem e Progressão Continuada no interior de São Paulo, Petrenas e Lima (2006) concluíram que a organização em ciclos aparece como proposta inerente à modificação qualitativa do ambiente escolar, porém, a reprovação aparece como necessária, mostrando uma resistência a um modelo de avaliação inerente à progressão continuada.

Cândido e Batista (2007), investigando professores também da rede pública de Cuiabá, observaram que em ambas a avaliação se centraliza em provas (na exatidão da informação), além da participação do aluno.

Almeida (2007), pesquisando as representações sociais dos alunos sobre a escola no Estado da Bahia, pôde observar que as representações positivas da escola contêm elementos que indicam a relação dos alunos com seus pares e o fato dessa instituição passar conhecimento que será útil no futuro. Sobre os aspectos negativos, os alunos apresentaram representações sociais que trazem à tona oposições com o modo da escola tratá-los, distante de seus interesses, e também posições de confronto com professores. Outros pontos relevantes são os aspectos das representações sociais ligados a uma escola ideal, tida por esses discentes como americanizada, democrática, eficiente, etc. A autora ressalta os valores distorcidos dos alunos, impregnados de concepções positivistas, reforçadoras das relações de poder que se estabelecem na sociedade. Apesar de criticarem esse modelo ao falarem da relação que a escola e os professores estabelecem com eles, seus discursos o reproduzem.

Retomando a visão dos professores, Macedo, Marcelino e Chaves (2007) encontraram, com pesquisa também realizada na Bahia, representações sociais do fracasso escolar em professoras do ensino fundamental tendo uma visão negativa em relação aos alunos considerados fracassados. Falhas individuais, como comportamentos inadequados e problemas sociais, são elementos que compõem as representações, sendo, por isso, justificado o fracasso do aluno por causa de si próprio e não de problemas na aprendizagem ligadas à escola ou ao professor.

No Rio de Janeiro, em pesquisa realizada por Alves e Madeira (2007) e Alevato (2007), foram encontradas respostas associadas à avaliação, por um lado, indicando que a prática ainda parece vinculada a um estado de poder do mestre, associada como apoio à ação do professor e, por outro lado, acarretando dúvidas e angústias.

Os desconfortos causados pelas novas perspectivas em torno das propostas de avaliação da aprendizagem tornam o fenômeno ameaçador,

gerador de tensão e ansiedade, principalmente para os professores. Cria-se, assim, um ambiente favorável de construção de representações sociais. A ansiedade produz paralisação. Construir representações sociais significa, segundo Jodelet (2001), interpretar o fenômeno para que as decisões sejam tomadas. As representações sociais criadas em torno do conceito de avaliação farão com que os professores tenham a capacidade de se posicionarem frente a essas mudanças.

Objetivos

O presente estudo teve como objetivo principal conhecer as representações sociais dos professores do ensino fundamental de Niterói acerca da avaliação da aprendizagem. Além disso, também se procurou identificar que práticas avaliativas estão sendo utilizadas, para que se pudesse buscar inter-relações entre o que se pensa coletivamente e o que de fato se executa no cotidiano.

A investigação foi realizada no município de Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. De acordo com o plano pedagógico aprovado pela Fundação Municipal de Educação de 2007, Niterói está passando por uma reformulação na organização dos diversos níveis de ensino, em especial o ensino fundamental, no que diz respeito a sua estrutura em torno dos ciclos, a promoção automática e a avaliação aprimorando resoluções tomadas em 1994 e 1999.

Metodologia

A pesquisa foi realizada com 84 professores da rede pública municipal de Niterói, todos ministrando aulas no ensino fundamental. O grupo foi formado por 83,3% de docentes do sexo feminino. Também foi observado que 72,7% possuem ensino superior completo e que 57% têm mais de 10 anos de magistério. Cabe, ainda, destacar que 90,5% dos professores mencionaram ter escolhido a docência por afinidade com a profissão e não por falta de alternativa, demonstrando a escolha por vocação.

Foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: a tarefa de evocação livre e um questionário com perguntas fechadas e abertas. A tarefa de evocação livre visa levantar o material simbólico organizado em torno do fenômeno estudado. Segundo a abordagem estrutural, essa metodologia favorece entender a organização dos conteúdos presentes em uma representação social em relação aos sistemas periféricos e centrais (Abric, 2001).

O segundo instrumento utilizado foi um questionário com perguntas fechadas e abertas, produzido a partir do teste das questões de um instrumento piloto aplicado anteriormente. O questionário teve como objetivo levantar questões relativas às práticas mais usualmente adotadas pelos professores no que se refere à avaliação de aprendizagem e a percepção acerca do significado embutido na prática de avaliar.

Inicialmente, foi estabelecido contato prévio com a Fundação Municipal de Educação de Niterói para que pudéssemos conhecer as especificidades do município. Em seguida, começamos os contatos com as escolas para viabilizar a pesquisa. O professor era convidado a participar. Após sua aquiescência, recebia o Termo de Livre Consentimento e o instrumento de coleta que era autoaplicável.

Na análise dos dados obtidos por meio da tarefa de evocação livre, foi utilizada a estratégia metodológica proposta por Vergès (1992), que considera tanto a média da frequência da evocação quanto a ordem média dessa evocação. Por meio desses critérios, o *software EVOC* construiu o quadrante de quatro casas que será apresentado a seguir.

No que se refere ao questionário, os dados foram tabulados a partir das frequências e foram utilizadas as porcentagens específicas.

Resultados

O quadro a seguir representa a divisão dos elementos em cada quadrante, indicando os que, provavelmente, formariam o núcleo central e a periferia das representações sociais.

Quadro 1 – Tarefa de Evocação Livre: evocações reordenadas <2,6 ordem média de evocação 2,6>

Aprendizagem	11	1,636	Medir	10	2,778
Diagnóstico	2	1,520	Processo	12	2,833
Necessária	9	1,889	Reformular	10	3,000
Verificar	13	2,385			
			Frequência \geq 9		
Frequência < 9					
Contínua	6	2,400	Assimilar	4	3,250
Importante	5	2,200	Conhecimento	8	2,625
Observar	6	2,500			
Planejar	6	2,167			
Prova	4	2,500			
Sondar	4	1,500			

Podemos observar, no quadrante superior esquerdo, os elementos que tiveram maior saliência na produção discursiva dos sujeitos e que – segundo a técnica da evocação livre – fariam parte de um provável núcleo central da representação.

No quadrante superior direito, são encontrados os elementos periféricos mais importantes que recebem a denominação de 1ª periferia.

O inferior esquerdo, também denominado de contraste, é composto de elementos de baixa frequência, mas considerados importantes pelos sujeitos. Abric (2001) considera que este quadrante pode tanto “revelar a existência de um subgrupo minoritário portador de uma representação diferente” (p.64), como ser apenas composto de elementos complementares da 1ª periferia.

O quadrante inferior direito revelou os elementos mais periféricos das representações sociais sobre a avaliação escolar.

Em Hadji (1994), Esteban (2003), Barriga (2003) e Luckesi (2003), o elemento *verificar* aparece relacionado à verificação de conteúdos, de quanto o aluno conseguiu assimilar do que lhe foi transmitido pelo professor. Num primeiro olhar, isolado dos outros termos, poderíamos concluir que esse é um elemento ligado a uma cultura mais tradicional de ensino. O elemento *diagnóstico* também aparece como destaque. Na análise da evocação, associado aos termos *verificar* e *aprendizagem*, vemos que se aproxima mais de uma ideia de conhecer a qualidade da aprendizagem do aluno. *Aprendizagem*, nesse caso, aparece com sentido de processo. O termo *necessária* é fruto do apelo que a avaliação ainda tem na própria identidade social que o professor carrega em relação à sua prática.

Os elementos que apareceram na 1ª periferia foram: *medir*, *processo* e *reformular*. Esses são elementos fortes e se relacionam com os do núcleo central, corroborando a ideia de que se quer verificar e medir não para classificar e excluir, mas, antes, para conhecer o processo de aprendizagem do aluno.

Na zona de contraste, isto é, onde encontramos elementos prontamente evocados, mas com frequência baixa, aparecem as evocações *contínua*, *importante*, *observar*, *planejar*, *prova* e *sondar*. Essas evocações dão a pista de como a avaliação se manifesta no dia a dia do docente e na organização de sua prática profissional.

Retomando a análise do material ressignificado, observa-se que *assimilar* e *conhecimento* fazem parte da 3ª periferia, ou seja, são elementos com pouca importância para os professores. Nesse sentido, vemos que os docentes entendem como coisas diferentes a qualidade da aprendizagem do aluno por meio da avaliação e o sentido dado a assimilar conhecimento. Podemos inferir, a partir da análise das evocações, que os elementos fortes das representações sociais apontam para uma visão mais processual da avaliação e menos individualizante. A qualidade da aprendizagem é uma via de mão dupla, pois incorpora a ideia da capacidade de apreender do aluno, mas também as técnicas utilizadas, a forma como o conhecimento é transmitido e as relações estabelecidas.

No que se refere às estratégias avaliativas mais utilizadas pelos professores que participaram da pesquisa, o trabalho individual e em grupo em sala de aula foram os que mais se destacaram, como mostra a Tabela 1. Em seguida, registros de comportamento, frequência e assiduidade do aluno também aparecem como relevantes. No *ranking* estabelecido, a prova escrita objetiva e discursiva, bem como o registro da organização e o cuidado do aluno com seu material didático, ocupam as posições

subsequentes. A pontualidade na entrega dos trabalhos apareceu como sendo a última com frequência significativa. Nota-se que a prova objetiva não ocupa posições de destaque.

Tabela 1 – Técnicas avaliativas utilizadas pelos professores

Tipo de Técnica	Porcentagem de professores que escolheu cada item (%)
Trabalho individual em aula	89
Trabalho em grupo em aula	83
Registro do comportamento do aluno em aula	73
Registro de frequência e assiduidade do aluno às aulas	73
Prova escrita objetiva	60
Prova escrita discursiva	60
Registro da organização e cuidado do aluno com seu material didático	60
Registro de pontualidade na entrega dos trabalhos	46
Trabalho individual em casa	23
Trabalho em grupo em casa	23
Prova oral	21
Outros	6

Percebemos, com esses dados, que os professores – ainda que não utilizem prioritariamente a prova como método de avaliação (aparece em quinto e sexto lugar com a mesma frequência de organização do material) – usam os trabalhos realizados em sala, “sob as vistas” deles, e os dispositivos de controle de tempo e espaço, comum a um modelo disciplinador, ainda se fazem presente.

Tabela 2 – Técnicas avaliativas exigidas pela escola

Respostas	Porcentagem de professores que escolheu cada item (%)
Registro de frequência e assiduidade do aluno às aulas	23
Prova escrita objetiva	20
Prova escrita discursiva	15
Trabalho individual em aula	7
Registro do comportamento do aluno em aula	6
Registro da pontualidade na entrega dos trabalhos	6
Trabalho em grupo em aula	2
Registro da organização e cuidado do aluno com seu material didático	1

Na Tabela 2, percebemos que algumas dessas técnicas eram exigidas pela escola, mas não houve um consenso nas respostas. Isso se deve provavelmente ao momento que passa a Fundação Municipal de Niterói, o da introdução de novas propostas pedagógicas, o que provoca incerteza quanto a resposta mais correta. Apesar de não ter sido computado, verificamos esses dados por escola e vimos que não houve consenso nem mesmo em profissionais de um mesmo estabelecimento.

Tabela 3 – Técnicas avaliativas que os professores não gostariam de utilizar

Tipo de Técnica	Porcentagem de professores que escolheu cada item (%)
Prova oral	13
Prova escrita objetiva	7
Prova escrita discursiva	5
Registro da frequência e assiduidade do aluno às aulas	4
Registro do comportamento do aluno em aula	1
Registro da organização e cuidado do aluno com seu material didático	1

Nota-se que poucos professores responderam a essa categoria. Isso reflete, como a tabela anterior, um momento de indecisão e questionamento que geram representações sociais permeadas de elementos contraditórios. Por exemplo, o termo “prova”, antes inquestionavelmente associado à avaliação de aprendizagem nas propostas pedagógicas brasileiras, vem sendo colocado na berlinda e sofrendo modificações em seu sentido. A prova ganhou uma conotação negativa para quem acredita que novas formas de se avaliar possam ser experimentadas. Na “onda” do politicamente correto, não se deve associar avaliação da aprendizagem apenas à prova. Os professores pesquisados mostraram que estão incorporando novos elementos a outros já fortemente enraizados em nossa cultura.

Também merece destaque que 23% dos professores responderam que o registro da frequência é exigido pela escola e 20% disseram que também a prova objetiva deve ser aplicada. Logo em seguida, aparece a prova discursiva com frequência 15%. Quando se perguntou aos professores quais dessas modalidades a escola fazia uso como regra e que eles não desejariam utilizar, apenas 7% responderam que não gostariam de usar a prova objetiva, 5% a discursiva e 4% o registro da frequência e assiduidade.

Mais de 50% dos professores associam a avaliação a um processo por meio do qual se observa a qualidade da aprendizagem dos alunos que pode agregar um peso ao discente e à sua capacidade de aprender. Somente 19% acham que avaliar mede a eficiência do método, isto é, atribuem à escola e à sua metodologia um pouco do peso da aprendizagem.

Tabela 4 – O que é avaliar para os professores

Respostas	Porcentagem de professores que escolheu cada item %
Um processo que oferece informações sobre a qualidade de aprendizagem do aluno	63
Uma fonte de informação sobre a eficiência do método de ensino utilizado	19
Verificar conteúdos assimilados	14
Um meio para aprovar ou reprovar o aluno	1
Replanejar, repensar e refazer a atividade pedagógica	1
Retomar o que foi ensinado/recuperação paralela	1
Um processo para repensar o caminho	1

Observa-se que a maioria dos professores não associa a avaliação com a aprovação ou a reprovação dos alunos (Tabela 5). Mudança importante na orientação que a percepção da avaliação vem recebendo atualmente.

Tabela 5 – O que não é avaliar para os professores

Respostas	Porcentagem de professores que escolheu cada item (%)
Um meio para aprovar ou reprovar o aluno	75
Verificar conteúdos assimilados	12
Um processo que oferece informações sobre a qualidade da aprendizagem do aluno	7
Uma fonte de informação sobre a eficácia do método de ensino utilizado	2
Aprovar todos os alunos a priori	1
Punir	1
Um instrumento coercitivo	1
Um acerto de contas	1

Tabela 6 – O que os professores sentem em relação ao momento de avaliar

Respostas	Porcentagem de professores que escolheu cada item (%)
É imprescindível	63
É desafiador	31
É prazeroso	2
É um acerto de contas	1
É reorientador	1
É necessário	1
É desnecessário	1

Mais de 50% dos professores responderam que percebem o momento de avaliar os alunos como imprescindível e 31%, como desafiador (Tabela 6).

Em relação às questões das três últimas tabelas apresentadas acima, foram observados os seguintes resultados: 63% dos professores marcaram a opção que avaliar é um processo que oferece informações sobre a qualidade da aprendizagem do aluno. Apenas 19% responderam que seria uma fonte de informação sobre o método de ensino utilizado e 14% que seria a verificação de conteúdos assimilados. Em relação ao que não é a avaliação, 75% dos professores responderam que não é um meio de aprovar ou reprovar o aluno. Pelo fato de os docentes indicarem a avaliação como um processo que oferece informações sobre a qualidade de aprendizagem do aluno, o termo *diagnóstico* que aparece como um dos elementos do núcleo central seria para verificar seu nível de aprendizado, não para aprovar ou reprovar o aluno. Cabe ressaltar que ainda há retenção nas escolas municipais de Niterói na passagem de um ciclo para outro, mas não há entre os anos de um mesmo ciclo. Mesmo com a reprovação em alguns momentos, a avaliação parece já não estar ligada a ela, pelo menos para esse grupo de professores. Ainda sobre o que é o momento de avaliar, 63% dos docentes marcaram a opção imprescindível e 31% como um momento desafiador. Apenas 2% dos professores destacaram esse momento como prazeroso, o que pode indicar que ainda se trata de algo pouco confortável, apesar de *necessário*, condição evocada mais prontamente pelos professores na tarefa de evocação.

Resumindo, os professores entendem a avaliação como a forma necessária e imprescindível, ainda que não prazerosa, de se verificar a qualidade da aprendizagem do aluno. Essa, no entanto, não deve ser utilizada para reprovar ou aprovar, mas para, associada aos dados da evocação livre, permitir um diagnóstico e promover reformulações e planejamentos.

As Tabelas 7 e 8 nos ajudam a entender os assuntos e os momentos que os professores mais conversam entre si. Estes dados oferecem uma interessante visão do quanto os docentes estão discutindo sua prática, se existe espaço para essa troca de experiência e quais os assuntos mais mobilizadores. Para a Teoria das Representações Sociais, os espaços de construção coletiva de conhecimento são um dos mais importantes resultados da interação humana.

A maioria dos professores respondeu que as dificuldades de aprendizagem e comportamento dos alunos são os assuntos mais falados, seguidos pela questão da aprovação automática e dos ciclos.

Percebemos que a progressão automática, os ciclos e a avaliação são temas de conversas entre os docentes, mas o que mais parece causar preocupação são as dificuldades em torno do aluno que apresenta problemas, seja em sua aprendizagem, em seu comportamento ou em sua relação com o professor. Conseguir promover a aprendizagem com um alunado que desafia, constantemente, ora no comportamento, ora nas relações interpessoais, parece ser a grande questão que o professor divide com seus pares. É interessante perceber que as reuniões, isto é, espaços oficiais de encontro, são utilizadas para as trocas de experiência. Isto é um ponto positivo, pois favorece uma diminuição do estresse do docente em relação

aos impasses de seu cotidiano. Os intervalos são espaços naturais de conversação em qualquer ambiente de trabalho, não é privilégio da classe docente. Merece destaque apenas o fato desse espaço, normalmente de descontração, estar sendo utilizado para se falar sobre o aluno.

Tabela 7 – Assuntos que os professores mais conversam entre si

Respostas	Porcentagem de professores que escolheu cada item (%)
Dificuldade na aprendizagem de alguns alunos	87
Comportamento dos alunos	83
Relação professor-aluno	69
Aprovação automática	58
Ciclos	47
Das mudanças metodológicas que já estão acontecendo	45
Impacto família dos alunos	37
Avaliação escolar	31
Necessidade de mudanças na metodologia de ensino	25
Situação salarial	25
Fatores que influenciam positivamente a prática docente	23
Estrutura da escola	18
Relação entre os professores	14
Relação professores/gestores	10
Carga horária	6

Tabela 8 – Momentos nos quais os professores mais conversam

Respostas	Porcentagem de professores que escolheu cada item (%)
Nas reuniões realizadas nas escolas	98
Nos intervalos	87
Durante as festas	40
Nas reuniões externas	15
Nos lanches	2
Durante a formação continuada	1
Nos bares	1
Durante as refeições	1

Em relação aos espaços de conversação dos docentes, as reuniões das escolas aparecem em destaque. Em seguida, os professores que compuseram o grupo também parecem estabelecer trocas durante os intervalos, nas festas e nas reuniões externas.

Percebemos que a progressão automática, os ciclos e a avaliação são temas de conversas entre os docentes, mas o que mais parece causar preocupação são as dificuldades em torno do aluno que apresenta problemas, seja em sua aprendizagem, em seu comportamento ou em sua relação com o professor. Conseguir promover a aprendizagem com um alunado que desafia, constantemente, ora no comportamento, ora nas relações interpessoais, parece ser a grande questão que o professor divide com seus pares. É interessante perceber que as reuniões, isto é, espaços oficiais de encontro, são utilizadas para as trocas de experiência. Isto é um ponto positivo, pois favorece uma diminuição do estresse do docente em relação aos impasses de seu cotidiano. Os intervalos são espaços naturais de conversação em qualquer ambiente de trabalho, não é privilégio da classe docente. Merece destaque apenas o fato desse espaço, normalmente de descontração, estar sendo utilizado para se falar sobre o aluno.

Como já mencionado anteriormente, não há intenção de se estabelecer generalizações a partir dos dados aqui analisados, mas, levando em conta que atingimos com a presente pesquisa um pouco mais de 10% do total de docentes e 14% das escolas do município, podemos certamente apontar fortes tendências nas representações sociais dos professores de Niterói. Os elementos que apareceram como possíveis formadores do núcleo central das representações sociais, apesar de trazerem conceitos ligados às práticas avaliativas consideradas como pertencentes a um modelo de ensino mais tradicional, quando analisados em conjunto, apresentam características de mudanças em curso. A prática de aprovar e reprovar não fez parte em nenhum momento das representações sociais dos professores em relação à avaliação. No entanto, avaliar ainda aparece como item necessário ao exercício do magistério para esses atores.

Os resultados levantados em Niterói corroboram os estudos que Perrenoud (2004) apresentou anteriormente do qual concluiu que os professores investigados na ocasião não aceitaram a eliminação da reprovação, fato também verificado por Petrenas e Lima (2006) e Alves e Madeira (2007).

Essa comparação mostra que, ao considerar a prática de avaliação necessária, mas não responsável pela aprovação/reprovação, os professores de Niterói demonstram certa desconfiança com as metodologias novas implementadas no município, sem, contudo, rejeitá-las diretamente. Existe um misto de desconhecimento com medo do novo, palco exemplar para a formação de representações sociais.

Em relação a isso, merece destaque, ainda, a preocupação apresentada pela Fundação Municipal de Educação de Niterói que o plano pedagógico fosse construído de forma democrática e não como uma

imposição das esferas que detêm o poder, no sentido de contribuir para que seja uma construção coletiva junto aos representantes das escolas. No entanto, avaliamos que um dos motivos de nossa baixa devolução de questionários esteja relacionado a essa desconfiança relatada acima, que recai diretamente na Fundação Municipal, órgão que nos autorizou e chancelou a pesquisa. Portanto, ficamos vítimas dessa associação com a instância gestora e das rejeições a ela atribuídas nesse delicado momento.

Considerações finais

A discussão proposta na presente pesquisa nasce da necessidade de entender como novas práticas pedagógicas são incorporadas e assimiladas pela comunidade escolar. Esse aspecto é multifacetado, oferecendo visualizações que dependem do ângulo que focamos nossa análise. Professores, gestores, alunos, funcionários e familiares impactam e são impactados nas inter-relações estabelecidas no ambiente escolar.

Cada vez mais se deposita na escola a esperança de mudanças em nossa sociedade. Ainda hoje, assusta pensar a quantidade de demandas que se espera que a escola atenda, vejamos algumas destas: oferecer às crianças e aos adolescentes um ensino de qualidade; entendê-los em suas especificidades, como sujeitos imersos em uma sociedade de consumo; formá-los como cidadãos críticos; oferecer-lhes informações sobre sexualidade e drogas; proporcionar-lhes espaço que ofereça proteção enquanto os pais estão trabalhando; desenvolver na comunidade interlocuções que favoreçam a inclusão e a diminuição da violência; receber crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, etc. Ao mesmo tempo que todas essas demandas valorizam o espaço social que a escola ocupa, sobrecarregam os profissionais ali atuantes pela falta de propostas políticas mais sérias que permitam a essa instituição cumprir essas expectativas com qualidade e a contento.

Segundo Vilella (2007, p. 239), o professor está no bojo do que se espera de mudanças na escola e em sua pedagogia, muitas vezes é no docente que se personifica o sucesso ou o fracasso de uma empreitada educacional:

É preciso que se tenha coragem para diagnosticar e tratar das condições que fortalecem ou enfraquecem o trabalho docente, discernindo formas de realizá-lo eficazmente, além de saber como e o que preservar o que melhorar, no sentido de novos critérios e procedimentos que possam superar a racionalidade instrumental.

Nesse sentido, novas propostas são vistas com desconfiança e temor por parte dos docentes. Estes, atarefados e mal remunerados, ressentem-se de tantas demandas sem que seja oferecido suporte necessário. Pesquisas mostram o quanto o adoecimento dos professores ocorre em torno da frustração que se transforma em desilusão e tédio em relação a sua prática docente, tornando-os meros executores de funções

burocratizadas que tiram do processo de ensino-aprendizagem seu real valor (Rocha, 2000; Freire, 1992). Um breve resumo desse ponto de vista é apresentado por Villela (2007, p. 239):

O esforço e o envolvimento dos professores no processo de mudança ultrapassa a aquisição de novos conhecimentos curriculares ou de novas técnicas de ensino. Faz-se necessário atender as dimensões sociais da qualidade de ensino, tão solicitada pela sociedade contemporânea – este parece ser o desafio colocado ao trabalho docente.

Conhecer a escola por intermédio da Teoria das Representações Sociais é considerar as construções realizadas pelos sujeitos, em um dado momento histórico e em determinadas circunstâncias. Essas construções coletivas são verdadeiras tentativas do grupo em não apenas atender a uma necessidade cognitiva de entender algo que não lhe é familiar, mas saírem da inércia que as contradições, as tensões e os conflitos causam orientando seus comportamentos coerentemente com as representações produzidas.

Referências bibliográficas

- ABRIC, J. C. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- ALEVATO, H. *A representação social de escola de qualidade: estudo com professores de escolas públicas do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Pedagógicos (ISEP/RJ), [s. d.]. Disponível em: <<http://www.isep.com.br/template.asp?include=principal.asp>>. Acesso em: 10 jul. 2008.
- ALMEIDA, S. A. L. *A escola aborrecente: um estudo das representações sociais que os adolescentes têm da escola atual*. Salvador: Uneb, 2007.
- ALVES, M. C. R. P.; MADEIRA, M. C. Representações sociais de professores sobre avaliação escolar: cenas e cenários a descobrir. In: JORNADA INTERNACIONAL (5.); CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 3., 2007, Brasília. *Resumos de comunicações científicas*. 2007.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. et al. Os sentidos de ser professor. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 1, n. 1, p. 61-87, jan./jun. 2004.
- BAKER, J. A.; GRANT, S.; MORLOCK, L. The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, v. 23, n. 1, p. 3-15. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal>>. Acesso em: 3 set. 2008.

BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos caminhos*. 4. ed. Rio de Janeiro: DPGA, 2003.

CANDIDO, F.; BATISTA, C. M. P. Professores das redes públicas estadual e municipal cuiabanas e suas representações sociais acerca da avaliação. In: JORNADA INTERNACIONAL (5.); CONFERÊNCIA BRASILEIRA SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, 3. 2007, Brasília. *Anais da V [...]*. Brasília, DF, 2007.

ESTEBAN, M. T. *Avaliação: uma prática em busca de novos caminhos*. 4 ed. Rio de Janeiro: DPGA, 2003.

FLAMENT, C. Estrutura e dinâmica das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p.173-184.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREITAS, L. C. de. Ciclo de progressão continuada: vermelho para as políticas públicas. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 1, p.79-93, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

GILLY, M. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HADJI, C. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Portugal: Porto Ed., 1994.

HÉRNANDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOFFMANN, J. Registros em avaliação mediadora. In: _____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

JODELET, D. Representações sociais, um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

LOCH, J. M. de P. A avaliação na escola cidadã. In: ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos caminhos*. 4. ed. Rio de Janeiro: DPGA, 2003.

LUCKESI, C. C. Avaliar não é julgar o aluno [Entrevista]. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, Caderno Educação e Trabalho, 30 jul. 2000.

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MACEDO, R. S. de; MARCELINO, M. Q. dos S.; CHAVES, M. C. *Fracasso escolar: representações sociais de professoras do ensino fundamental*. Salvador: UFBA; Uneb; UFPB, 2007.

MENDES, O. M. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, I. P.; NAVES, M. L. de P. (Orgs.). *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira e Martins, 2005. p. 175-197.

MOSCOVICI, S. *As representações sociais: investigação em Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 2005.

MYERS, S. M.; PIANTA, R. C. Developmental commentary: individual and contextual influences on student-teacher relationships and children's early problem behaviors. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, v. 37, n. 3, p.600-608. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal>>. Acesso em: 3 set. 2008.

NAIFF, L. A. M. et al. Os novos rumos da educação pública no Brasil. In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PSICOLOGIA, 5., 2007, Maceió. *Anais [...]*. 2007.

NITERÓI. Prefeitura Municipal. Superintendência de Desenvolvimento de Ensino. *Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói*. 2007. Disponível em: <www.educacaoniteroi.com.br/proposta/proposta_para_as_escolas_jan_2007.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2008.

OGAN-BEKIROGLU, F.; GUNAY, A. Physics students' perceptions on their journey through portfolio assessment. Online Submission, Paper presented at the Conference of Asian Science Education (CASE) Kaohsiung, Taiwan, Feb 20-23, 2008. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal>>. Acesso em: 5 set 2008.

OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO T. (Orgs.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

PERNIGOTTI, J. M. et al. O portfólio pode muito mais do que uma prova. *Revista Pátio*, v. 3, n. 12, p. 13-20, fev./abr. 2000.

PETRENAS, R. C.; LIMA, R. C. P. *Representações sociais de professores sobre ciclos de aprendizagem e a progressão continuada*. 2006. Disponível em: <<http://www.metodista.br/ppc/multiplas-leituras/multiplas-leituras-01>>. Acesso em: 5 jul. 2008.

PERRENOUD, P. *Os ciclos de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROCHA, M. L. Educação em tempos de tédio: um desafio à micropolítica. In: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

SADIK, A. Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development*, v. 56, n. 4, p. 487-506, 2008. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal>>. Acesso em: 2 set. 2008.

SEITZ, H.; BARTHOLOMEW, C. Powerful portfolios for young children. *Early Childhood Education Journal*, v. 36 n. 1, p. 63-68, 2008. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal>>. Acesso em: 5 set. 2008.

SOUZA, Clarilza Prado de. Descrição de uma trajetória na/da avaliação Educação. *Série Ideias*, São Paulo, n. 30, p. 161-174, 1999. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ext_a.php?t=004>.

VERGÈS, P. L'évocation del'argent: une méthode pour la definition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de Psychologie*, v. 45, n. 405, p. 203-209, 1992.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M de. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo – 1880-1970. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 23, n. 45, p. 37-70, jan./jul. 2003.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S de. *Política educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Líber Livro, 2007.

VILLELA, E. C. As interferências da contemporaneidade no trabalho docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 88, n. 219, p. 229-241, mai./ago. 2007.

YILMAZ, H.; CETINKAYA, B. Using an online portfolio course in assessing students' work. *Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, v. 6, n. 4, Oct. 2007. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/Home.portal>>. Acesso em: 2 set. 2008.

Cristiany Rocha Azâmor, mestre em Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira, é professora substituta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e psicóloga do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro. Atua na área de representações sociais, avaliação de aprendizagem e educação.

cris.azamor@yahoo.com.br

Luciene Alves Miguez Naiff, doutora em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), é professora titular do mestrado em Psicologia Social da Universidade Salgado de Oliveira com linha de pesquisa em educação, inclusão social e representações sociais.

lunaiff@hotmail.com

Recebido em 17 de novembro de 2008.

Aprovado em 24 de agosto de 2009.

Meninos e meninas num projeto de recuperação paralela

Fábio Hoffmann Pereira
Marília Pinto de Carvalho

Resumo

Este artigo é resultado de pesquisa de mestrado cujo objetivo consistiu em analisar, segundo as relações de gênero, os motivos de encaminhamentos de crianças a um projeto de recuperação paralela. Buscamos verificar se as dificuldades de aprendizagem percebidas pelas professoras variavam conforme o sexo das crianças, uma vez que a proporção de meninos com dificuldades era mais que o dobro da de meninas. A pesquisa de campo centrou-se em uma escola de ensino fundamental, bem estruturada e com um bem-sucedido projeto de recuperação paralela. Foram feitas observações e entrevistas semiestruturadas com as professoras regentes de classe e da recuperação. Entre as razões para a presença majoritária de meninos na recuperação, encontramos as percepções das professoras a respeito de alunos e alunas. Se não podemos fazer uma associação linear entre os tipos de dificuldades apontadas e cada um dos sexos, identificamos significados diferentes em falas semelhantes, variações na interpretação do mesmo comportamento, além de diferentes graus de visibilidade de determinadas características, conforme se tratasse de menino ou menina.

Palavras-chave: gênero; ensino fundamental; desempenho escolar.

Abstract

Boys and girls enrolled in a project on remedial classes

According to the gender relationship, this article is the result of a master course aimed to analyse the reasons to send students to remedial classes. We attempted to verify if the students' learning difficulties vary due to their gender, once the boys' learning difficulties were twice the girls'. The research was developed in a elementary school with a well succeeded project on remedial classes for students with learning difficulties in reading and writing. We observed and interviewed the classroom teachers and the teachers in charge of this project. One of the reasons that explain the great number of boys enrolled in this project is due to the teachers perceptions regarding boys and girls students. Even though we could not describe a linear association between both genders, we identified different meanings in the speach of these teachers, a variation in their understanding of the same behaviour, and different visibility degrees of certain characteristics regarding the fact of being a boy or a girl.

Keywords: gender relationship; elementary school; academic achievement.

Este artigo é resultado de pesquisa de mestrado (Pereira, 2008) cujo objetivo consistiu em analisar, segundo as relações de gênero, os motivos dos encaminhamentos de alunos e alunas a um projeto de recuperação paralela desenvolvido na rede municipal de educação do Embu, na região metropolitana de São Paulo. Buscamos verificar se as dificuldades de aprendizagem percebidas pelas professoras nos meninos seriam iguais ou diferentes àquelas percebidas nas meninas, na medida em que eram indicados mais do que o dobro de crianças do sexo masculino às atividades de recuperação.

Em Embu, a implementação da progressão continuada – forma de organização do ensino fundamental que se difundiu mais intensamente no País a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 – tem se baseado em ações bem fundamentadas e vem mostrando resultados animadores, como pode ser verificado em publicações internas (Embu, 2002) e na mídia (Cavalcante, 2004), além da premiação de seus programas educativos (Santos, 2005). Entre essas políticas, a Secretaria Municipal de Educação do município implantou, em 2002, um programa de recuperação paralela chamado Projeto Letras e Livros.

Um dos autores foi professor e coordenador pedagógico em escolas de Embu que, desde o início de sua atuação, vinha observando maior

quantidade de meninos do que de meninas atendidos por esse Projeto – em 2002, quase 70% eram do sexo masculino e essa proporção se repete desde então. O fracasso escolar mais acentuado entre meninos, expresso tanto na defasagem série-idade quanto em taxas de evasão e repetência, vem sendo constatado no Brasil a algumas décadas (Rosemberg, 2001; Ferraro, 2007) e foi discutido em alguns trabalhos (Silva, 1999; Carvalho, 2001, 2003 e 2004; Brito, 2004; Dal Igna, 2005). A originalidade deste estudo é o enfoque em um programa de recuperação paralela bem-sucedido e não em processos de produção de trajetórias escolares de fracasso. Isso torna ainda mais intrigante a predominância de meninos entre os indicados para atendimento, pois não se pode atribuí-la à precariedade do trabalho ou simplesmente a problemas de formação das professoras regentes de classe ou atuantes no Projeto.

O conceito de gênero foi tomado nesta pesquisa como um sistema de relações não apenas entre masculino e feminino, mas entre diferentes formas de masculinidades e feminilidades (Scott, 1995; Nicholson, 2000). Questionamos, seguindo outros estudos (Brito, 2004; Connell, 2000; Jackson, 1998; Carvalho, 2003, 2004), a ideia da vitimização dos meninos, que fracassariam na escola por esta ser uma instituição feminizada, dominada pelas profissionais que nela atuam. Essa ideia se baseia em características que seriam inerentes a uma “natureza masculina”, caracterizada, por exemplo, pela necessidade de movimentar-se, de ser um indivíduo ativo, o que na escola seria visto como falta de compromisso ou bagunça, sendo mais aceitos comportamentos associados à “natureza feminina”, como introspecção, obediência e silêncio.

Além disso, não desconsideramos que, quando se tenta explicar o desempenho escolar sob a ótica das relações de gênero, esta categoria não pode ser a única levada em conta, devendo ser analisadas suas inter-relações com classe, raça e geração. Contudo, dados os limites deste estudo, pensamos que ao dar ênfase às diferenças e às semelhanças nas percepções das professoras sobre as dificuldades de aprendizagem de meninos e meninas, foi possível também um exame, tanto da diversidade quanto do que há em comum nesses processos de encaminhamento, evitando assim uma análise bipolar entre masculino e feminino.

A hipótese inicial era de que os meninos encaminhados teriam sua dificuldade atribuída pelas professoras ao fato de não contarem com acompanhamento familiar nos estudos, por andarem em “má companhia” e, por isso, serem percebidos como indisciplinados – causas externas à sua personalidade, ao seu intelecto ou cognição. Com as meninas encaminhadas acreditávamos que aconteceria o inverso e as atendidas seriam aquelas percebidas com algum tipo de deficiência, consideradas apáticas e tímidas, ou seja, com dificuldades atribuídas a causas internas a elas, a seu intelecto ou personalidade. Como propõe Michèle Cohen (1998, p. 20), ao discutir o desempenho escolar de meninos na Grã-Bretanha, numa perspectiva histórica:

O bom desempenho de meninos foi atribuído a fatores internos – à natureza do seu intelecto – mas o fracasso deles foi atribuído a algo

externo – à pedagogia, aos métodos, aos textos didáticos, aos(as) professores(as). A significação completa disso fica clara quando o assunto do discurso são as meninas. No caso delas, o fracasso é atribuído a algo interno – normalmente à natureza do intelecto – e o sucesso delas a algo externo: métodos, professores(a)s ou condições particulares. (nossa tradução).

Uma escola e um projeto bem-sucedidos

A pesquisa de campo centrou-se em uma escola do município de Embu e contou com observações e entrevistas semiestruturadas com os atores envolvidos, principalmente as professoras regentes de classe (que encaminhavam as crianças à recuperação paralela) e as atuantes no Projeto Letras e Livros.

A Estância Turística de Embu tinha, em 2004, 223.581 habitantes. Pode ser caracterizada como *cidade-dormitório* e a maioria dos bairros enfrenta problemas de saneamento, ocupação irregular e falta de serviços públicos. O Jardim Catarina, onde fica a Escola Municipal (EM) Helena Petri,¹ na qual a pesquisa foi realizada, tem a maioria dessas deficiências e fica próximo ao centro do município.

A rede municipal de ensino era formada por 36 escolas de educação básica, onde poderia haver apenas educação infantil ou também o primeiro segmento do ensino fundamental. De acordo com documento distribuído para os profissionais da educação, quando a atual gestão municipal tomou posse, em 2001, a política adotada pelos dirigentes municipais caracterizava-se pela “inclusão social e o combate à miséria” (Embu, 2001, p. 1). Nas diretrizes definidas, as expressões “democratizar o conhecimento”, “permanência do aluno na escola” e “educação com qualidade social” estavam sempre presentes. Diversos programas e ações concretizavam essas proposições gerais, entre elas o Projeto Letras e Livros.

Inspirado em ação com o mesmo nome, desenvolvida desde meados da década de 90 na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo, esse Projeto foi iniciado no ano de 2002 em Embu. Sua gênese é explicada pela mentora e pioneira de sua implantação e coordenação, professora Heloysa Dantas:

Tratava-se de alguns casos de crianças multi-repetentes e ainda analfabetas. Comecei um atendimento individual que era feito na biblioteca da escola e consistia basicamente em leitura cooperativa. Eu escolhia livros de pequeno nível de dificuldade e lia com e para as crianças, que eram retiradas da sala de aula durante o horário normal. Trabalhava com elas de uma em uma, convidando a segunda ao devolver a primeira. (Dantas, 2004, p. 8).

No ano de implantação, foram atendidos no Projeto apenas alunos e alunas do quarto ano do ensino fundamental, “pela razão óbvia da urgência” (Dantas, 2004, p. 9), sendo progressivamente ampliado para as séries anteriores. Os resultados do ano de 2005 eram bastante otimistas:

¹ A fim de garantir o sigilo e a integridade ética da unidade escolar que nos acolheu, bem como das pessoas que nos auxiliaram neste trabalho, os nomes da escola, dos bairros e das pessoas envolvidas na pesquisa de campo são fictícios.

no mês de março, 61,82% de todos os alunos e alunas que foram encaminhados para atendimento estavam abaixo da chamada “meta mínima” para seu ano e, no mês de novembro, apenas 24,5% ainda não haviam atingido essa meta.

A pesquisa foi realizada no ano letivo de 2006. Selecionamos uma escola na qual o Projeto Letras e Livros fosse desenvolvido com boas condições materiais e humanas e, além disso, estivesse aberta a receber um pesquisador. A coordenadora geral do Projeto indicou-nos a Escola Municipal Helena Petri, dizendo que se tratava de um “grupo bom de professores” e também de uma instituição onde o Projeto estava sendo aplicado com a maior proximidade da proposta feita pela coordenação geral, mostrando um dos melhores resultados da rede.

Nessa escola, o Projeto Letras e Livros acontecia desde que foi implantado, em 2002, e vinha se mostrando referência para toda a rede de ensino. No ano de 2005, foram encaminhados para atendimento um total de 136 crianças, das quais metade não conhecia todas as letras nem escrevia convencionalmente, segundo disseram as professoras. Ao final do ano, apenas 17,6% das crianças atendidas na escola não sabiam ler e escrever convencionalmente.

A pesquisa teve como foco as classes do segundo e terceiro anos vespertinos. Nesse grupo, em 2006, 64,5% dos encaminhamentos feitos ao Projeto eram meninos e 35,5% meninas. As professoras regentes das turmas pesquisadas possuíam ou estavam concluindo a formação em Pedagogia, exceto Gislaine, que estava concluindo graduação em área alheia à educação, e Mariângela, com licenciatura em Letras. O tempo de experiência das docentes em sala de aula era bastante variado, oscilando entre 3 e 13 anos, assim como a experiência com classes de alfabetização, revelando percursos de vida e profissionais bastante diversos.

O nó da avaliação: critérios *versus* instrumentos *versus* medidas

Na rede municipal de ensino de Embu, o desempenho escolar era medido por meio de três conceitos: “PS” para um desempenho plenamente satisfatório, “S” para satisfatório ou “NS” para não satisfatório. A atribuição de conceitos não era o único meio de mostrar às famílias o desempenho das crianças, pois a cada semestre as professoras deviam escrever relatórios² sobre a aprendizagem, com os avanços de todos os alunos e alunas. Durante a reunião de pais, os responsáveis pelas crianças assinavam a Ficha de Avaliação. Além disso, cada professora tinha também um Diário de Classe, onde havia um resumo geral dos conteúdos e temas trabalhados coletivamente.

De acordo com as entrevistas, a avaliação era feita usando diferentes instrumentos, variando entre atividade escrita particular, do tipo prova, até acompanhamentos individuais cotidianos. O modo

² Esses relatórios, entretanto, não foram analisados nesta pesquisa, uma vez que as falas das professoras são muito mais ricas em detalhes. O espaço disponível para escrever sobre os alunos muitas vezes não era suficiente para que a professora fizesse um relatório detalhado.

como era feito esse “acompanhamento individual” ficou pouco claro nas falas:

Eu não fico muito apegada a papel, eu não gosto muito, até porque eu não sou muito organizada com isso. Então eu passo muito entre eles, faço muita escrita espontânea, faço escrita dirigida. Eu avalio muito o caderno deles, como eles estão fazendo, como eles estão desenvolvendo. [...] Avalio pela participação mesmo e, de vez em quando, eu até faço uma avaliaçãozinha com eles, geralmente é uma escrita livre, de frases, ou produção de textos, geralmente. Mas avaliação mesmo eu faço no dia a dia. (Professora Mariluci, entrevista, 22 ago. 2006).

Da mesma forma, a atribuição de conceitos era bastante subjetiva e variava de professora para professora. Gislaine, por exemplo, dizia não considerar se o aluno acompanhava os conteúdos esperados para aquela “série” e atribuía “NS” apenas a dois discentes, João e Junior, que, segundo ela, “não fazem nada, nem interagem” com outras crianças nem com a educadora. Já Mariângela disse fazer uma atividade a cada quinze dias, a qual os alunos deviam entregar. Ela corrigia e guardava para compor a avaliação.

Parece haver uma contradição entre a fala e a prática das professoras, uma vez que diziam não se apegarem ao papel, não gostarem de aplicar provas, mas por outro lado davam valor, ao que pudemos perceber, ao caderno, que é um meio de registro escrito. Parece haver aí certa confusão entre o que seria registro: se aquele que a professora pode fazer cotidianamente sobre a realização das tarefas e lições ou se o registro do aluno seria apenas considerado no contexto de uma atividade silenciosa e sem poder comunicar-se com as demais crianças. O registro de produções (do tipo prova, ditados, escritas de palavras, frases ou textos) dos discentes parecia ser muito valorizado pelas professoras em suas falas. Mas percebe-se uma tensão, já que para elas o caderno e a realização das tarefas cotidianas eram também muito importantes. Se a discussão sobre o que é avaliação e para que esta serve é recorrente na literatura da área da Educação,³ os escritos atuais sobre o tema conduzem a uma visão de avaliação que reflete sobre seu poder de formação e o replanejamento da ação pedagógica, e contrária a avaliação repressora e classificatória, como mera medição do nível de conhecimento.

A diretriz da rede municipal, para que fossem feitas as indicações para atendimento no Projeto Letras e Livros, era que as docentes encaminhassem “quem as preocupa em sala de aula”, segundo afirmou a educadora Heloysa Dantas durante o primeiro encontro de formação das professoras atuantes no Projeto em 2006. Essa orientação pode ter dado margem a diversos entendimentos dentro das escolas. Para a professora Gislaine, um aluno ou aluna “que preocupa” seria aquele(a) que não interage com outras pessoas nem sequer copia a lição da lousa. Já para a professora Mariluci, a preocupação seriam as crianças que não conhecem as letras e não sabem escrever o próprio nome sozinhas, e para Rosana, a preocupação seria com a autoestima, por exemplo.

³ Sobre a avaliação da aprendizagem escolar, ver, por exemplo, os trabalhos de Jussara Hoffmann (2000, 2006) e Cipriano C. Luckesi (2003), que são considerados expoentes sobre o tema no Brasil.

Para tentar corrigir essa diversidade de ideias e conter o encaminhamento indiscriminado de crianças para atendimento, a Secretaria Municipal de Educação divulgou um texto curto em 2003 (Dantas, 2003) que procurava esclarecer quem seria o aluno ou aluna a ser encaminhado(a) para atendimento no Projeto – aqueles(as) que estivessem abaixo da meta mínima estabelecida para seu ano/ciclo. Durante o trabalho de campo, entretanto, não ficou explícito em nenhum momento se as professoras tinham esses critérios e essas metas mínimas claros e se os utilizavam ao avaliar as crianças.

Em suma, de acordo com a maioria das professoras, a avaliação dos alunos era realizada de forma “diária” por meio de atividades de escrita dirigidas, e as docentes também procuravam estar “atentas a cada avanço ou dificuldade” na aprendizagem dos alunos. Esse tipo de avaliação, como já registramos em estudo anterior, permite a “erupção de valores, de subjetividade, afetividade” (Carvalho, 2001, p. 572) e conduz a que se leve em conta não só a aprendizagem, mas também, ou principalmente, elementos alheios a ela.

Quanto aos conceitos, os discentes encaminhados e atendidos pelo Projeto Letras e Livros tinham registros que oscilavam entre o S e o NS, de forma muito variável entre as professoras. Para algumas, mesmo frequentando o Projeto e apresentando avanços na aprendizagem, a criança continuava com conceito não satisfatório, pois era comparada ao restante da classe, enquanto outras encaminhavam alunos e alunas com conceito satisfatório.

Das 62 crianças que compuseram o corpo de análise desta pesquisa, 58 ainda não sabiam escrever o próprio nome completo nem o alfabeto (fazendo correspondência entre a letra e seu fonema) no começo do ano letivo. As que sabiam mais do que o nome e as letras do alfabeto eram quatro meninos, todos do terceiro ano, e que já haviam passado pelo menos um ano por atendimentos no Projeto Letras e Livros, mas ainda não escreviam convencionalmente no início de 2006.

Meninos e meninas no Projeto

A partir das anotações no caderno de campo sobre as conversas e discussões nos conselhos de classe e também da transcrição das entrevistas, foi possível criar um perfil de cada aluno e aluna que participava do Projeto, com todas as falas a seu respeito registradas no decorrer do ano letivo de 2006. De posse de 62 fichas, buscamos semelhanças e diferenças nas falas, evidenciando temas que emergiram a partir do que as professoras diziam. Algumas dificuldades apareciam com maior frequência nas falas das professoras, como aquelas relacionadas ao ritmo de aprendizagem dos alunos e alunas, à falta de maturidade para o aprendizado, além de dificuldades de ordem familiar, social ou econômica.

A análise de semelhanças e diferenças por sexo das crianças, nessas dificuldades percebidas pelas professoras, não foi tarefa simples.

Um primeiro exercício foi realizado a partir da separação das fichas individuais em dois grupos, conforme o sexo do aluno. Porém, essa divisão mostrou-se ineficiente devido à diversidade de dificuldades percebidas e mencionadas pelas professoras e à inexistência de um padrão polarizado, com todos os tipos de dificuldades presentes nas falas, tanto sobre meninos quanto sobre meninas. Nesse exercício de análise, começamos a questionar a hipótese inicial de que as dificuldades das meninas seriam atribuídas a fatores intrínsecos à personalidade do indivíduo, enquanto as dificuldades dos meninos seriam extrínsecos a eles, e também a perceber o quanto essa hipótese reproduzia os binarismos que buscávamos evitar.

Em texto sobre o essencialismo de gênero na análise do desempenho escolar, Jackson (1998) alerta para o fato de que o “absolutismo de gênero” (p. 83) polariza as vítimas, perpetuando características que seriam naturais e absolutas para cada sexo. Todos os homens, de um lado, e todas as mulheres, de outro, seriam portadores das mesmas características, o que não se aplica na realidade. O alerta de Jackson aponta exatamente para a necessidade de evitar estereótipos simplistas, que unificam as vidas do conjunto de homens e meninas. A leitura e a análise do material mostraram que eram atribuídos tanto a meninas quanto a meninos quase todos os motivos percebidos pelas professoras como causadores de dificuldade de aprendizagem. Dessa forma, procuramos a partir daí não apenas diferenças entre as falas a respeito de cada sexo, mas também se há dificuldades que podem ser consideradas masculinas ou femininas, conforme a classificação feita pelas professoras, e quais os conteúdos atribuídos por elas a cada tipo de dificuldade.

Após encaixes e desencaixes, agrupamentos e reagrupamentos dos tipos de dificuldades de aprendizagem que emergiram nas falas das professoras, elas foram classificadas em dois grandes grupos: 1) as dificuldades relacionadas à família e às condições econômicas e sociais nas quais algumas crianças viviam; e 2) as associadas à não adaptação ou à não aprendizagem de um “ofício de aluno”.

Uma primeira observação se refere ao número total de explicações que as professoras apresentavam para as dificuldades de meninos e de meninas. As falas a respeito dos meninos eram muito mais ricas em detalhes e busca de explicações do que as falas sobre as meninas.⁴ A quantidade de citações de cada criança em diferentes temas variava significativamente conforme o sexo do estudante. Assim, cinco meninos e cinco meninas tiveram seus nomes citados apenas uma vez, sendo relacionados a um único tipo de dificuldade de aprendizagem, e a 12 meninas e 9 garotos foram atribuídas duas explicações. Três motivos diferentes são utilizados para explicar as dificuldades de dez alunos e de apenas quatro meninas, enquanto sete meninos e três meninas são percebidos(as) como tendo quatro dificuldades diferenciadas. Somente a meninos (oito) são atribuídas cinco explicações diferentes. Podemos concluir que as professoras buscavam mais explicações para as dificuldades de aprendizagem dos meninos, enquanto para as meninas atribuíam motivos mais simples e específicos.

⁴ Embora as professoras soubessem que o foco da pesquisa era buscar explicações para a maior presença de meninos na recuperação paralela, não acreditamos que isso possa ter influenciado este resultado, uma vez que ele provém não apenas de entrevistas, mas principalmente de discussões registradas durante os conselhos de classe.

Dificuldades de aprendizagem percebidas pelas professoras como sendo causadas por problemas de ordem social ou econômica afetavam sete crianças indicadas para o Projeto Letras e Livros – quatro meninos e três meninas. A análise qualitativa dos dados, no entanto, mostra-nos que a dificuldade dos meninos é mais percebida quando demonstram uma linguagem peculiar, diferente daquela valorizada pela escola, ou quando precisam trabalhar para ajudar a complementar a renda familiar. As professoras não percebem que a ajuda nas tarefas domésticas seja empecilho para nenhum aluno ou aluna, o que nos mostra que para elas o trabalho infantil perverso é aquele que se exerce em âmbito público. Assim, a atribuição de dificuldades de aprendizagem diretamente a situações de pobreza foi uma exceção nas falas das professoras da escola Helena Petri, o que merece ser destacado frente à literatura já existente sobre o tema (cf. Patto, 1999) e parece revelar um dos resultados das políticas de inclusão escolar e dos cursos de formação em serviço desenvolvidos pela prefeitura do Embu.

As dificuldades percebidas como decorrentes de ausência da família na educação dos filhos foram apontadas numa maioria absoluta de meninos, exceto quando se faz referências à figura da mãe, situação em que o número se iguala entre os sexos. Quando a referência é feita à família, seja por número “excessivo” de pessoas morando na casa, seja pelas dificuldades enfrentadas por irmãos, primos mais velhos e até mesmo pais e tios que estudaram na E. M. Helena Petri no passado, os meninos são maioria, havendo uma significativa diferença na proporção de meninos e meninas quando se analisam as falas das professoras quanto à permanência de “dificuldade de aprendizagem” na mesma família. Além de revelar uma série de pressupostos e preconceitos contra famílias que não correspondem ao modelo nuclear completo e pressupor certo tipo de acompanhamento da vida escolar, nem sempre possível ou entendido da mesma maneira por famílias das camadas populares, as falas nas quais se atribui a dificuldade das crianças a aspectos da vida familiar são muito mais frequentes em relação aos meninos (70% do total de referências a esse motivo), que seriam mais prejudicados quando a família é percebida como ausente do acompanhamento escolar. Portanto, parece que dificuldades de aprendizagem por motivos familiares são mais percebidas pelas professoras em meninos, o que parece indicar a necessidade de novos trabalhos que busquem explicar essa diferenciação.

O “ofício de aluno”

O maior grupo de dificuldades mencionadas nas falas das professoras eram aquelas relacionadas às posturas e atitudes que os estudantes deveriam saber para se tornarem alunos ideais. Philippe Perrenoud (1995) trabalha com o conceito de “ofício de aluno”, tratado como um modelo de ator social que vive numa instituição organizada (a escola) segundo algumas regras e rituais, aos quais todos, alunos e outros indivíduos,

devem adaptar-se. Definir esse conceito precisamente não seria uma tarefa fácil, tampouco definitiva, uma vez que:

o ofício de aluno não é igual para todos. Das pedagogias tradicionais às pedagogias ativas, os seus contornos variam. Mudam, ainda, de um professor para outro, de acordo com as expectativas de cada um, os métodos, os modos de manejar a classe, a concepção de aprendizagem, de ordem, do trabalho, da cooperação, da avaliação, etc. (Perrenoud, 1995, p. 201-202).

Sendo assim, o ofício de aluno que buscaremos analisar é aquele valorizado pelas professoras da EM Helena Petri. Suas falas atribuindo a “dificuldade de aprendizagem” dos alunos e alunas a motivos relacionados ao desajuste deles, frente ao que estamos chamando de ofício de aluno, referem-se a 34 meninos e 22 meninas, sobre os quais as docentes comentavam diferentes aspectos.

Apatia e preguiça

Em um artigo anterior, (Carvalho, 2001) observamos que as professoras percebiam como apáticos muitos dos seus alunos e alunas com dificuldades de aprendizagem. Entretanto, havia apatias diferentes, com “naturezas diversas, intrinsecamente articuladas a certas características da feminilidade e da masculinidade” (p. 565). Nas falas das professoras da E. M. Helena Petri, apenas uma aluna foi classificada como apática: Jamile, do segundo ano.

E ela necessita mesmo de um atendimento diferenciado. Ela é muito apática, não tem vontade, não te chama (...). Ela é muito calada gente, é uma menina que te olha sempre por baixo. (Professora Daniela, conselho de classe, 4 jul. 2006).

Coincidentemente, seu primo Wellington, também do segundo ano, demonstrava igualmente falta de vontade em realizar as tarefas escolares.

Aí, eu tenho o Wellington (...). Ele é meio preguiçoso [risos], sabe. Deixa as atividades incompletas, não quer terminar, quer deixar para fazer em casa. Pergunta se pode fazer no dia seguinte. (Professora Patrícia, entrevista, 5 set. 2006).

Parece que ambos os alunos, que estudam em turmas diferentes, apresentam uma dificuldade semelhante: a falta de vontade de fazer ou terminar a lição. Jamile é percebida como apática, enquanto Wellington é tido como preguiçoso. Essa diferença no uso dos termos para descrever comportamentos parecidos revela seu conteúdo quando se vê que a apatia da menina Jamile é correlacionada à sua submissão, uma vez que ela sempre estaria de cabeça baixa, enquanto o menino Wellington manteria um bom relacionamento com a professora e teria intimidade suficiente com ela para sugerir terminar a lição em outro momento. Assim, podemos

dizer que essas “diferentes apatias” referem-se a percepções de comportamentos que podem ser semelhantes, mas ocasionados por motivos diferentes. A apatia e a preguiça referem-se a posturas parecidas diante das tarefas propostas pelas professoras, com o diferencial de que a apatia estaria ligada à submissão feminina, enquanto a preguiça seria considerada, em certa medida, tolerável, desde que o menino estivesse disposto a realizar a tarefa em outro momento.

Desorganização

Outro aspecto que as professoras percebem como dificuldade de aprendizagem é o da desorganização. Escrever no caderno pulando páginas, abri-lo de ponta-cabeça, não conseguir localizar-se utilizando a paginação dos livros, não ter hábito de consultar a grade semanal de aulas para saber qual livro levar à escola são alguns exemplos. A desorganização é uma dificuldade percebida em três meninos e uma menina. O caso do menino Armando, do segundo ano, é exemplar no que diz respeito ao uso do caderno:

(...) e melhorou até no registro do caderno dele. Ele escrevia com uma lettrona. Agora, começou a escrever o nome. Melhorou a letra no caderno, está mais organizado, porque antes ele não conseguia sair do nome da escola. Ele avançou nesse sentido. (Professora Patrícia, entrevista, 5 set. 2006).

A menina Jeane, também do segundo ano, não se organizava sequer para copiar a lição da lousa e isso a prejudicava no uso do caderno:

E ela comia muita letra, copiava tudo pela metade. Hoje ela sabe usar o caderno, mas em termos de aprendizagem é muito fraquinha. (Professora Patrícia, entrevista, 5 set. 2006).

A cópia desorganizada da lousa é uma queixa frequente de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental. Aprender a transcrever a lição do quadro é tarefa complexa: exige que se prenda a atenção a um ponto muitas vezes distante mais de dois metros da criança, ponto esse em posição vertical que deve ser transcrito no caderno na horizontal, em tamanho bastante reduzido do que está à frente, fazendo-o caber entre duas linhas da pauta. A desorganização do material e, principalmente, do caderno parecem estreitamente associadas à masculinidade, como já apontamos também em estudo anterior (Carvalho, 2001), já que o capricho seria um atributo feminino.

Indisciplina

A tensão dos meninos para equilibrar-se dentro de um comportamento considerado adequado pela escola e afirmar sua masculinidade também

pode ser percebida nas falas sobre alguns garotos classificados como indisciplinados:

Esse Armando deu muito, muito trabalho. Super indisciplinado. Sabe, não tem limite para nada, nada, nada, nada. Agora ele já melhorou o comportamento, mas ele ainda dá trabalho. Ele sai muito do lugar para brincar, para conversar... (Professora Patrícia, entrevista, 5 set. 2006).

Cármem A. Duarte da Silva e colaboradores (1999), num estudo pioneiro sobre desempenho escolar e relações de gênero, ouviram de professores e professoras que os meninos seriam mais indisciplinados do que as meninas, embora também mais inteligentes. Em nossos estudos anteriores, a maioria das crianças indicadas como indisciplinadas também eram meninos (Carvalho 2001, 2004). Isso parece ter continuidade na E. M. Helena Petri, uma vez que apenas meninos eram vistos como indisciplinados, porém em número muito pequeno em comparação com o total de alunos das classes estudadas. Além disso, a classificação como indisciplinado não parecia central no momento de indicação ao Projeto Letras e Livros, já que, de 64 crianças com defasagem em leitura e escrita, apenas três (todas elas do sexo masculino) tiveram sua dificuldade associada à indisciplinada em sala de aula.

Robert W. Connell (1997) nos diz que a tensão entre a hierarquia do poder escolar e a busca por uma identidade de masculinidade pode causar rupturas, levando ao que conhecemos como a indisciplinada dos meninos. Em seu trabalho, o autor entrevista rapazes egressos do ensino médio australiano, mas pode ser referência para nossos estudos sobre meninos dos anos iniciais do ensino fundamental, na medida em que podemos perceber que os três meninos considerados indisciplinados também são vistos como tendo dificuldade atribuída a outros fatores e não apenas à indisciplinada. O mau-comportamento seria um meio de demonstrarem que não se adaptaram ou não aceitaram a escola, as regras, as rotinas e as ordens recebidas dos adultos. Alguns outros alunos (todos do sexo masculino) foram citados pelas professoras quando questionadas sobre quem tinha problemas com a disciplina, mas eles não frequentavam o Projeto Letras e Livros.

Desinteresse

Outra forma de ruptura com as regras escolares é entendida pelas professoras como desinteresse ou desmotivação pelos estudos. A fala sobre o menino Wesley, do segundo ano, explica como seria esse desinteresse:

Patrícia: E tem falta de interesse! Não tem interesse em aprender. Ele não se esforça, ele não faz.

Daniela: O problema do Wesley é essa desmotivação. (...) Ele escreve algumas palavras. (...) É um menino muito inteligente. (Conselho de Classe, 4 jul. 2006).

Dois meninos e duas meninas são apontados como desinteressados e desmotivados, e não percebemos diferenças qualitativas nessas percepções das professoras.

Dispersão e imaturidade

Meninos percebidos como “esquecidos”, “dispersos” e “imaturos” curiosamente foram apontados em minoria em relação às meninas. Foram três casos de meninos para dez casos de meninas nos três temas. Todas as crianças vistas como tendo algum problema de concentração esqueciam-se rapidamente do que lhes foi ensinado, segundo as professoras. O caso exemplar é o do menino Elielson, do terceiro ano, que:

tem uma dificuldade tremenda de concentração e de lembrar. Ele esquece o que ele aprendeu meia hora atrás. Então, é muito complicado trabalhar com esse tipo de criança. (Professora Mariângela, entrevista, 14 set. 2006).

Já a dispersão não foi claramente explicada por qualquer das professoras, mas referia-se ao fato de o aluno ou aluna distrair-se facilmente e várias vezes enquanto a docente explicava alguma coisa ou quando estava fazendo a lição. Para a professora Rosana, o Projeto Letras e Livros era bom para sua aluna Cristiane, considerada dispersa, porque:

até as amigas [dela] ajudam a dispersar na atividade. Então, quando ela vai para o PLL, está só ela e a Cícera, então ela está tête-à-tête ali, não tem nenhum outro movimento. Eu acho que isso facilita bastante: o individual. (Professora Rosana, entrevista, 19 set. 2006).

Já o único menino percebido como imaturo era Sandro, do segundo ano da professora Patrícia, que foi matriculado um ano mais cedo na escola. Durante a entrevista, a professora Patrícia referiu-se a ele como “o bebê da sala”, porque no mês de setembro, época da entrevista, o menino contava sete anos de idade. Quando questionada se, caso ele tivesse sido matriculado na idade recomendada para o ensino fundamental, teria alguma dificuldade de aprendizagem, a docente respondeu que ele iria “normal. É uma criança inteligente em tudo” (Professora Patrícia, entrevista, 05/08/2006).

Já as meninas compreendidas como imaturas eram crianças que estavam na idade regular e todas do segundo ano. O caso da menina Adriana é exemplar: “A mãe contou que ela chupa chupeta (...) E ela já é uma mocinha.” (Professora Gislaiane, conselho de classe, 25 abr. 2006).

Ela ainda não amadureceu dentro de leitura. Então, é uma menina que você tem que estar sempre cobrando dela. É uma menina que vive sorrindo pra você. (...) Eu ficava pensando “o que será que tinha a Adriana, o que será?” Agora ela já fica sentadinha, ela já tenta se concentrar pra leitura. (Professora Nilda, entrevista, 12 jun. 2006).

Esses números e exemplos parecem contraditórios em relação às construções sociais que temos na cultura ocidental contemporânea, já que o “esquecimento”, a “dispersão” e a “imaturidade” estão intimamente ligados ao masculino e aos homens de forma geral e, em particular, aos meninos. Como explicar então essa aparente contradição?

Sendo associadas às masculinidades e aos indivíduos do sexo masculino, essas características são tomadas em nossa sociedade como naturais aos homens. Quando um indivíduo do sexo feminino demonstra possuí-las, isso chama atenção, o que não acontece com os meninos. Provavelmente a falta de concentração e a imaturidade já sejam esperadas nos garotos e isso não cause preocupação nas professoras. Por isso, elas perceberiam mais essas características em meninas.

Lentidão

Também foram levantadas nas entrevistas e nas observações dos conselhos de classe as diferenças individuais em relação ao tempo que as crianças demoram para aprender, levando em consideração sete meninos e três meninas. A fala da professora do Projeto sobre o menino Junior, do segundo ano, mostra uma crença na aprendizagem que ele possa desenvolver, respeitando seu próprio tempo:

(...) Ainda preciso falar “Junior, olha, qual a letra que escreve isso?”.
Aí, ele busca a letra para escrever. Mas o Junior logo, logo sai dessa fase. Não é repetente, é criança de oito anos, ele vai... (Professora Maria Cícera, entrevista, 28 jun. 2006).

A expressão “o tempo dele” é recorrente, como no caso do menino Amilton, do segundo ano: “É... No tempo dele, ele tem certa vontade de ler, de fazer tentativas de escrita, coisa que ele não fazia.” (Professora Mariluci, entrevista, 22 ago. 2006).

A evolução da menina Natasha, do segundo ano, era vista pela professora Maria Cícera como “muito lenta”, como ela disse na entrevista:

A Natasha é uma aluna que me preocupa, sempre me preocupou, desde a fase 5,⁵ desde lá ela vem preocupando, vem mostrando uma evolução bem lenta. A gente pedia no pré para ela desenhar, enquanto os outros enchiam a folha de desenho, ela ia e desenhava do lado: ‘Terminei, professora, esse é o meu desenho’. E na fase 6, ela saiu escrevendo ‘Natahsa’, trocando, invertendo, mas ela continua escrevendo ‘Natasha’.
(...) Não vou dizer para você que ela não evoluiu, a meu ver, ela está indo, mas é uma evolução mais lenta do que os outros, do que o processo dos outros. (Professora Maria Cícera, entrevista, 28 jun. 2006).

As diferenças individuais em relação ao ritmo de aprendizado envolveram citações de sete meninos e três meninas. Assim, a lentidão de meninos na aprendizagem em referência aos demais parecia incomodar mais as professoras, e elas demonstraram se sentirem responsáveis pelo desenvolvimento deles. Ao mesmo tempo, a única menina mencionada

⁵ Cada etapa da educação infantil na rede de ensino de Embu é chamada *fase*. A fase 5 é a penúltima pela qual a criança passa na educação infantil.

parecia ser culpabilizada por sua "lentidão" e impermeável aos avanços, uma vez que não demonstrou grandes progressos desde a educação infantil.

Timidez

Outros cinco casos de crianças encaminhadas ao Protejo Letras e Livros tinham suas dificuldades atreladas à timidez: dois meninos e três meninas. A fala da professora que atendia Jamile ilustra como essa personalidade tímida poderia trazer uma dificuldade de aprendizagem:

A Jamile tem uma dificuldade muito grande de conversar. Ela vinha para os encontros com a cabeça baixa, tinha dificuldade de te olhar, era muito difícil para você conversar com ela... Porque a gente faz um trabalho com as crianças assim: "ó, vamos escrever..." (...) E com ela fica difícil porque ela não abre a boca, ela não fala da vida dela, de ninguém. Ela é muito quietinha. Eu já conversei com a Patrícia e ela disse que já conversou com a mãe dela e falou que ela é assim também em casa. (...) Ela é uma criança que a gente percebe que tem capacidade de progredir, mas ela tem essa dificuldade de se relacionar: muito tímida, muito quietinha. Eu acho que isso dificulta um pouquinho. (Professora Daniela, entrevista, 11 ago. 2006).

As falas sobre as duas outras meninas percebidas como tímidas pelas professoras foram, ao longo do ano letivo, bem mais curtas e geralmente associavam a timidez a outras dificuldades:

Ela tem dificuldade na fala, é caso de fono (...) Eu acho que a dificuldade dela é porque ela tem vergonha de falar, ela fala assim meio para dentro. (Professora Lucélia, entrevista, 21 jun. 2006).

Segundo a professora Gislaíne, entrevistada no dia 22 de agosto de 2006, sua aluna Lorena era retraída e por isso se percebia "muito pouco avanço nela (...) não vejo muito entusiasmo dela para aprender a ler".

Quando a timidez era percebida como obstáculo à aprendizagem de meninos, no entanto, a situação aparecia nas falas como bem mais preocupante do que em relação às meninas. Os dois alunos classificados como "tímidos" (Brian e João) eram atendidos juntos nas sessões do Projeto Letras e Livros. Sobre o menino João, a professora do Projeto explicou que o atendimento dos meninos fazia com que trocassem ideias e pudessem se expressar:

E agora eu comecei de novo, ele continua vindo com um amiguinho. (...) E geralmente é o Brian, então eu pergunto, "Brian, que letra é essa?" porque o Brian está no mesmo nível que o João. Estão no mesmo nível. Aí, o Brian pára para pensar. "Que letra é essa, João? Fala para ele." E ele "ih, professora, essa é a letra tal." E foi avançando, agora eu já consigo pedir uma escrita para ele. E mando tarefinha para casa: "Faça uma lista do nome das pessoas da família", "escreva o alfabeto", "escreva os numerais", "dê o nome de coisas que você tem no quarto"...

Ele escreve tudo bonitinho. E eu pergunto "quem é que te ajudou, João?" "minha mãe" "ah, tá bom então, vamos mandar mais", porque na sala ele não faz nada, nada, Fábio, não faz nada. A Gislaine está agoniada. (Maria Cícera, entrevista, 28 jun. 2006).

O menino Brian, segundo as professoras, teve bom aprendizado durante o ano letivo, demonstrando avanços no conhecimento sobre o sistema de escrita. Na entrevista, a professora de sua turma disse que ele era um menino "retraído, mas tem vontade de aprender", e não soube dizer se o avanço que ele demonstrou foi porque "chegou o momento dele ou foi a ajuda do Projeto" (Professora Gislaine, entrevista, 22 ago. 2006).

O caso que mais parecia preocupá-las era o do menino João. Vários elementos surgiram nas falas das professoras sobre o menino do segundo ano, porque ele não conversava com os adultos.

É... Ele não falava com adulto nenhum, nem com a professora. Então, para ele falar com a professora no ano passado, sabe o que ela fazia? Ela entregava as atividades para todo mundo e pulava ele. E lá vinha ele lá na mesa. E ela continuava. De repente ele vinha "ô, professora, e a minha?". Só isso também. Complicado. Ele pegava a folha e ia para o lugar. Bom, para ir ao banheiro, o amigo ia lá e dizia assim "professora, o João quer ir ao banheiro". (Maria Cícera, entrevista, 28 jun. 2006).

João procurava manter uma postura de não relacionamento com as professoras e demais adultos dentro da escola. Segundo as educadoras, a situação familiar do menino teria alguma consequência na formação da sua personalidade:

A mãe não sai na rua. Parece que é evangélica e tudo o que recebe dá para a igreja. Quem faz tudo é o pai: os dois filhos e a filhinha andam na rua com o pai. O pai parece, assim, a mãe. (Professora Daniela, conselho de classe, 25 abr. 2006).

Esta fala da professora Daniela repercutiu durante todo o ano letivo. Ela morava na mesma rua da família de João e dizia que tinha conhecimento sobre como vivia a família: "A mãe fala do pai, o pai fala da mãe, aliás, você só o vê [João] na rua com o pai, não com a mãe" (Professora Daniela, conselho de classe, 7 jul. 2006); "E não adianta falar para a mãe levar no psicólogo, porque ela diz que quem vai cuidar dele é Deus" (Professora Gislaine, conselho de classe, 25 set. 2006). Contudo, a educadora Daniela estranhou quando ouviu que ele tinha dificuldade devido a sua timidez, pois para ela, brincando com outras crianças do bairro, ele "é uma criança feliz". (Conselho de Classe, 25 abr. 2006).

A timidez de João era associada ao modo como o menino vivia, ao arranjo familiar no qual ele estava inserido. Depois de tantas discussões, fica a dúvida sobre o porquê da timidez de João preocupar tanto as professoras a ponto de mobilizar várias pessoas do corpo docente, tanto no trabalho de recuperação paralela quanto as professoras regentes de classe. E quanto as três meninas, que também eram consideradas tímidas e por

isso teriam dificuldade de aprendizagem, por que não preocupavam tanto? Por que sua timidez não era analisada pelas professoras no sentido de buscar um motivo, como a educadora de Brian procurava explicar sua “dificuldade de expressar-se”, completando que ele tinha vontade de aprender?

Talvez o fato de um menino ser retraído vá contra a percepção de masculinidade que o grupo de professoras tinha, uma ideia de que o homem e os meninos em geral devem ser independentes, espontâneos e ativos. Já as meninas estariam em conformidade com os padrões socialmente estabelecidos de passividade e comedimento, de uma feminilidade esperada ou desejada socialmente. O padrão de comportamento de João contrariaria o padrão de masculinidade hegemônica discutida por Robert W. Connell (1995) e causaria essa preocupação exacerbada por parte das professoras.

Insegurança

Das quatro crianças consideradas inseguras para aprender, três eram meninos. A professora de Jeane, do segundo ano, a percebia como “insegura”. Segundo a fala da docente Patrícia, a menina se preocupava meramente em copiar a lição, mas não respondia a nenhuma questão nem fazia os exercícios propostos:

A Jeane tem muita dificuldade, é muito insegura. Porque é assim, se eu estou passando lição na lousa e vem a menina do Projeto chamá-la, ela nem quer ir para o Projeto. O objetivo dela é unicamente em copiar, é em ter o caderno cheio, para ela, isso é o que importa. Eu sempre conversei com ela e, às vezes, ela tem que ir para o Projeto e quando ela chega, fica desesperada e começa a chorar, só que ela é muito rápida, ela consegue. Então eu conversei com ela, é importante? É, mas não é o mais importante. Porque ela não presta atenção, ela só quer dar conta de copiar, ela não se empenha em fazer. (...) E ela comia muita letra, copiava tudo pela metade. Hoje, ela sabe usar o caderno, mas em termos de aprendizagem é muito fraquinha. (Professora Patrícia, entrevista, 5 set. 2006).

A professora Mariluci explicou o que ela considerava insegurança na aprendizagem, falando sobre seu aluno Raul:

Eu percebo que ele está apresentando melhora. Perdeu o medo, porque ele também era muito medroso, de arriscar e errar. Ele se recusava a fazer a escrita, não escrevia, não lia. Agora ele já tenta, ele está bem melhor. (Professora Mariluci, entrevista, 22 ago. 2006).

A segurança para lidar com os desafios talvez seja considerada pelas professoras pesquisadas como uma qualidade ligada à masculinidade, uma vez que a estabilidade emocional e o enfrentamento e superação de desafios são atributos comumente ligados ao comportamento masculino. Para a menina Jeane, a realização das atividades na escola se restringia a copiar a lição da lousa. Por isso, sua insegurança percebida pela professora

referia-se ao fato do impedimento da transcrição das tarefas da lousa. Já os meninos teriam medo de fazer errado e por isso se sentiriam travados diante dos desafios que a alfabetização lhes impunha.

Dependência e autonomia

Finalmente, o maior diferencial entre meninos e meninas, dentro do grupo de dificuldades de aprendizagem percebidas pelas educadoras, diz respeito à dependência de muitos alunos em relação à professora. São dez meninos (e nenhuma menina) que, segundo as educadoras, só conseguiam realizar alguma atividade de escrita estando ao lado delas e longe de outras crianças. Alguns meninos demonstravam conseguir escrever e fazer as atividades propostas pelas professoras do Projeto Letras e Livros, mas apenas enquanto elas estavam ao lado questionando sobre quais letras o menino deveria usar para escrever e fazendo a revisão da escrita. É o caso, por exemplo, de Jorge, do segundo ano, cujas professoras discutiram no final do ano letivo se ele ficaria ou não retido: “Ele faz, se for com muita ajuda. Quem pegar ele, se fizer esse trabalho, compensa passar, se não, eu não sei se compensaria não” (Conselho de Classe, 11 dez. 2006). O conselho de classe decidiu que o menino seria promovido para o terceiro ano, condicionado a frequentar o Projeto Letras e Livros em 2007.

Às vezes a dificuldade era associada ao fato de a professora precisar exigir que o menino fizesse a tarefa, chamando-lhe a atenção constantemente, como podemos ver no caso de Camilo, do segundo ano:

Nilda: Ele melhorou, mas é aquele caso, você tem que dar uma ripa nele, senão ele não faz.

Mariluci: É assim mesmo, se não der uma dura...

Nilda: É uma criança que precisa de cobrança permanentemente, senão ele descamba.

(Conselho de Classe, 25 set. 2006).

Os casos desses dez meninos que só faziam as tarefas diante da cobrança ou ajuda constante da professora são intrigantes – um número considerável de meninos percebidos como crianças que necessitavam de acompanhamento individualizado, enquanto nenhuma menina foi citada. Se os princípios da implantação do Projeto Letras e Livros são exatamente esses (dar atenção individual aos alunos que ainda não leem ou escrevem convencionalmente) por que dez meninos são assim vistos?

Esse achado reforça nossa hipótese inicial (Cohen, 1998) de que a culpa pelo fracasso dos meninos seria atribuída a fatores externos a seu intelecto, uma vez que, por mais dificuldades que esses dez alunos apresentassem, as professoras pareciam acreditar que os obstáculos não se deviam a limitações quaisquer em seu ritmo ou capacidade de aprendizagem, mas ao fato de necessitarem de alguém por perto, aceitando auxiliá-los constantemente.⁶

⁶ Uma análise a partir de referenciais psicológicos certamente contribuiria também para uma compreensão mais aprofundada desse quadro, buscando captar as dimensões afetivas aí envolvidas.

Conclusões

Dos 40 meninos e 22 meninas que compuseram a população inicial da pesquisa, foram desligadas do Projeto proporções equivalentes de cada sexo no ano de 2007: cerca de 22,5% dos meninos e das meninas não necessitariam continuar com atendimentos individualizados no ano seguinte. De um total de 32 crianças aprovadas ao final do ano letivo de 2006, com a condição de que frequentassem o Projeto Letras e Livros em 2007, 19 eram meninos e 13 meninas. Apenas nove dessas crianças eram do terceiro ano (sete meninos e duas meninas), o que nos mostra um resultado positivo no trabalho de atendimento individualizado. Ao mesmo tempo, a diferença entre a quantidade de meninos e meninas que ainda necessitariam de atendimento no quarto ano do ensino fundamental indica que a desvantagem dos meninos nos resultados de desempenho escolar foi ampliada com o passar do tempo.

Dados nacionais sobre as trajetórias escolares de cada sexo (Rosemberg, 2001; Ferraro, 2007) indicam que a situação observada na Escola Municipal Helena Petri provavelmente se repete em outras instituições de ensino fundamental e pode trazer pistas para entender as raízes de uma disparidade que se mostra crescente ao longo do percurso escolar.

De acordo com as observações desta pesquisa, podemos concluir que a desvantagem dos meninos em relação à adaptação às normas, à necessidade de autonomia e ao ofício de aluno dentro da escola acaba atrasando-os ou afastando-os do acesso à instituição, defasando-os em relação às meninas e às moças. Entre os problemas percebidos pelas professoras, destaca-se a falta de autonomia de dez meninos como o grande diferencial entre os sexos. Segundo as educadoras, esses alunos necessitariam de intervenção constante para realizarem suas atividades, enquanto nenhuma menina foi apontada com uma dificuldade parecida. Concluímos que as professoras percebiam parte dos meninos como muito dependentes delas, necessitados de uma atenção ou de uma metodologia própria que às vezes precisava ser exclusiva.

As dificuldades de concentração eram mais relacionadas às meninas, que eram vistas como mais “dispersas” e “esquecidas”. Já a desorganização, a indisciplina e a insegurança na realização de tarefas estariam mais ligadas aos meninos. A timidez afetaria um número próximo de meninas e meninos e isso levaria a dificuldades de aprendizagem. Contudo, diferentemente das alunas, os meninos com esse comportamento silencioso, passivo e submisso eram motivo de muitas discussões, causavam muita preocupação em todo o corpo docente e eram conhecidos em toda a escola tanto quanto aquelas crianças mais indisciplinadas, o que não acontecia com as meninas “tímidas”.

Decerto os meninos continuam sendo maioria em turmas de recuperação paralela nas mais variadas modalidades em que elas existem no País. Entre as razões para isso, estão as percepções das professoras a respeito da aprendizagem e do comportamento de alunos e alunas, que levam-nas a indicá-los para tais atividades. Se não podemos fazer uma

associação linear entre tipos de dificuldades apontadas pelas professoras e cada um dos sexos, o que procuramos revelar foram significados diferentes embutidos em falas semelhantes, interpretações do mesmo comportamento que variavam segundo o sexo do aluno e diferentes graus de visibilidade de determinadas características, conforme se tratasse de menino ou menina. Estamos convencidos de que modificar esses olhares, de forma a garantir acesso equitativo para meninos e meninas, tanto à aprendizagem da leitura e escrita quanto aos comportamentos considerados adequados pela escola, é uma tarefa ainda a ser enfrentada pelos cursos de formação inicial e continuada de professores.

Referências bibliográficas

- BRITO, Rosemeire dos Santos. *Significados de gênero do fracasso escolar: quando os modelos polares de sexo não são suficientes*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2004.
- CARVALHO, Marília Pinto de. Quem são os meninos que fracassam na escola? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 11-40, jan./abr. 2004.
- _____. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 185-193, jan./jun. 2003.
- _____. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 554-574, 2001.
- CAVALCANTE, M. Meio ambiente: de perto é bem mais fácil. *Nova Escola*, São Paulo, n. 169, jan./fev. 2004. Disponível em: http://novaescola.abril.com.br/index.htm?ed/169_fev04/html/repcapa. Acesso em: 27 jul. 2006.
- COHEN, Michéle. A habit of healthy idleness: boys' underachievement in historical perspective. In: EPSTEIN, D.; ELWOOD, V.E.; MAW, J. (Eds.) *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham, UK: Open University Press, 1998. p. 19-34.
- CONNELL, R. W. Disruptions: improper masculinities and schooling. In: KIMMELL, M. S.; MESSNER, M. A. (Orgs.). *Men's lives*. Boston: Allyn and Bacon, 1997.
- _____. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 185-206, jul./dez. 1995.

CONNELL, R. W. Teaching the boys. In: _____. *The men and the boys*. Berkeley: Berkeley University Press, 2000. p. 148-176.

CORTEZ, R. C. *Recuperação escolar e as diferentes modalidades de execução*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2004.

DAL IGNA, M. C. "Há diferença?": relações entre desempenho escolar e gênero. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DANTAS, H. *Critérios para aprovação em leitura e escrita indicadores para a intervenção*. Embu: Secretaria Municipal de Educação, 2003. [não publicado].

_____. *Letras e Livros: a experiência de Embu das Artes*. Embu: Secretaria Municipal de Educação de Embu, 2004. [não publicado].

EMBU DAS ARTES (SP). Secretaria Municipal de Educação. *Olhares pedagógicos: construindo a qualidade social da educação*. 2002.

_____. *Planejamento escolar 2001: qualidade social da educação*. 2001.

FERRARO, A. Gênero e alfabetização no Brasil: caminhos para a pesquisa em sociologia da educação a partir de fontes estatísticas. In: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (Orgs.). *Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira*. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 154-181.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

_____. *Avaliação: mito & desafio, uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

JACKSON, D. Breaking out of the binary trap: boys' underachievement, schooling and gender relations. In: EPSTEIN, D. et al. *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press, 1998.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003,.

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-42, 2000.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, F. H. *Encaminhamentos à recuperação paralela: um olhar de gênero*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2008.

PERRENOUD, P. *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto (Portugal): Porto Ed., 1995.

ROSEMBERG, F. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001.

SANTOS, C. *Letras e Livros promove inclusão educacional*. Embu das Artes, SP, 2005 Disponível em: <<http://www.maxpressnet.com.br/noticia-boxra.asp?TIPO=PAG&SQINF=204738>>. Acesso em: 27 jul. 2005.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n. 20, v.2, p. 71-100, 1995.

SILVA, C. A. D. da et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; meninos inteligentes, indisciplinados. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 107, p. 207-225, jul. 1999.

Fábio Hoffmann Pereira, mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), onde é membro do Grupo de Estudos de Educação, Gênero e Cultura Sexual (EDGEs), é professor dos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de São Paulo. Estuda as relações de gênero na escola de ensino fundamental.

fhp@usp.br

Marília Pinto de Carvalho, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é professora Livre Docente na Faculdade de Educação da USP, onde é co-coordenadora do Grupo de Estudos de Educação, Gênero e Cultura Sexual (EDGEs). Estuda as relações de gênero na escola de ensino fundamental.

mariliac@usp.br

Recebido em 19 de novembro de 2008.

Aprovado em 28 de agosto de 2009.

Ética como tema transversal

Renê José Trentin Silveira

Resumo

Pretende analisar e problematizar o tema “Ética”, integrante dos Temas Transversais contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), abordando os seguintes aspectos: o que são temas transversais; a concepção de Ética neles contida; os pressupostos subjacentes à proposta do tema Ética; alguns dos objetivos dos Temas Transversais e, particularmente, do tema Ética; as justificativas para que seja trabalhado de forma transversal. Na conclusão, são apresentadas algumas ponderações e sugestões sobre o que fazer em relação à transversalidade, enquanto não se viabiliza uma alternativa mais adequada para o ensino da Ética na escola.

Palavras-chave: temas transversais; ética; cidadania.

Abstract

Ethics as a transverse theme

This present article intends to analyze and to discuss the issue "Ethics", as one of the Transverse Themes present in the Parâmetros Curriculares Nacionais (National Curricular Guidelines). It takes into account the following aspects: what are the Transverse Themes; the concept of Ethics in these Guidelines and its subjacent premises to the proposal of Ethics as an issue; some of the objectives of the Transverse Themes, in particular, Ethics; and the reasons to study Ethics in a transverse way. Eventually, some considerations and suggestions regarding Transverse Themes are presented while there is not a more appropriate alternative for teaching Ethics in the schools.

Keywords: transverse themes; ethics; citizenship.

O que são os Temas Transversais?

Os Temas Transversais são um conjunto de assuntos apresentados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), considerados urgentes e necessários ao exercício da cidadania e que devem ser incorporados às áreas convencionais do currículo (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física), ocupando "o mesmo lugar de importância" que elas possuem. O adjetivo "transversais" indica a metodologia a ser adotada no seu tratamento didático: "pretende-se que esses temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade" (Brasil, 1997, p. 36).

Ao todo, são seis os Temas Transversais: 1) Ética; 2) Meio Ambiente; 3) Pluralidade Cultural; 4) Saúde; 5) Orientação Sexual; 6) Temas Locais¹.

A abordagem transversal requer que esses temas sejam tratados como "partes integrantes das áreas e não externos e/ou acoplados a elas, definindo uma perspectiva para o trabalho educativo que se faz a partir delas" (Brasil, 1997, p. 41). Note-se que os Temas Transversais chegam a definir a perspectiva de trabalho para as áreas.

Para tanto, deve haver momentos em que as questões relativas a eles sejam trabalhadas explicitamente e articuladas com os conteúdos específicos das áreas, cabendo ao professor realizar essa articulação. Por exemplo, em Ciências Naturais, o estudo do corpo humano pode colocar esse conhecimento (da Biologia) "a serviço da compreensão da diferença

¹ Temas locais são "temas de interesse específico de uma determinada realidade a serem definidos no âmbito do Estado, da cidade e/ou da escola. Uma vez reconhecida a urgência social de um problema local, ele poderá receber o mesmo tratamento dado aos outros Temas Transversais" (Brasil, 1997, p. 35). Um exemplo de tema local é o "trânsito", relevante especialmente nos grandes centros urbanos. Há, portanto, certa flexibilidade na seleção dos temas. Haveria ainda um sétimo tema, intitulado provisoriamente de "Trabalho, Consumo e Cidadania" (p. 29).

de gênero [...] e do respeito à diferença” (Brasil, 1997, p. 37), unindo-se, assim, com os temas “Orientação Sexual” e “Ética”, respectivamente.

A intervenção dos Temas Transversais nas áreas não é uniforme, pois deve respeitar as singularidades de uns e de outras. Certos temas têm mais afinidade com uma área do que com outra, e essas especificidades precisam ser respeitadas para não se incorrer em um “formalismo mecânico” (Brasil, 1997, p. 41).

O grau de profundidade e a extensão da integração entre os temas e as áreas variam de acordo com “o domínio do tema e/ou a prioridade que se eleja nas diferentes realidades locais” (Brasil, 1997, p. 37). Admite-se, portanto, ao que parece, que os Temas Transversais sejam trabalhados mais superficialmente, caso o professor não tenha muito domínio sobre eles ou não lhes confira prioridade.

Concepção de Ética

Embora, os Temas Transversais, às vezes, admitam tomar os termos “ética” e “moral” como sinônimos – no sentido de “conjunto de princípios ou padrões de conduta”, ou pelo emprego da expressão “educação moral”, clássica no jargão educacional –, o tema foi batizado de Ética, pois o objetivo a que se destina é “levar o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas” (Brasil, 1997, p. 69). Na concepção dos Temas Transversais, portanto, “a ética diz respeito à reflexão sobre as condutas humanas” (p. 31).

Como essa reflexão é considerada necessária à formação para o exercício da cidadania, a escola comprometida com essa formação precisa assumi-la como um de seus “objetivos maiores” (Brasil, 1997, p. 32).

A reflexão ética, por sua vez, exige o “desenvolvimento da autonomia moral” (Brasil, 1997, p. 31-32), afinal “a ética é um eterno pensar, refletir, construir. E a escola deve educar seus alunos para que possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensarem e julgarem” (p. 72). Daí a necessidade de que o trabalho pedagógico comprometido com a formação para a cidadania seja voltado a esse desenvolvimento. Resta saber se a transversalidade é o melhor caminho para atingir-se esse fim.

A ética é, portanto, entendida como pensamento ou reflexão sobre os valores e as normas que norteiam as condutas dos homens na sociedade. Mas, para os Temas Transversais, ela possui ainda uma dimensão histórica, pois tanto as sociedades quanto os homens mudam com o passar do tempo, mudando, também, os dilemas éticos e as respostas dadas para eles.

Na Grécia antiga, por exemplo, a existência de escravos era perfeitamente legítima: as pessoas não eram consideradas iguais entre si, e o fato de umas não terem liberdade era considerado normal. Hoje em dia, ainda que nem sempre respeitados, os Direitos Humanos impedem que alguém ouse defender, explicitamente, a escravidão como algo legítimo. (Brasil, 1997, p. 65).

Por essa razão, é importante que a moralidade humana seja “enfocada no contexto histórico e social” (Brasil, 1997, p. 70). Isso significa que o trabalho com Ética na escola deveria incluir uma reflexão sobre a sociedade em que essa instituição está inserida e que, no caso da sociedade brasileira, levasse em consideração a “diversidade de valores” nela existentes. Contudo, como os Temas Transversais pretendem ser uma “referência curricular nacional”, sua própria referência deve ser a Constituição Federal, visto que dela se podem extrair os valores, os princípios e os conteúdos a serem trabalhados no tema Ética.

Pressupostos da proposta do tema Ética

A proposta do tema Ética baseia-se no pressuposto de que a vida em sociedade requer, necessariamente, a adoção de valores, isto porque ela frequentemente nos coloca diante de situações dilemáticas que exigem o estabelecimento de critérios para nortear nossas escolhas e ações – por exemplo, decidir se é ou não legítimo roubar um remédio para salvar a vida de alguém (Brasil, 1997, p. 69). Posicionar-se diante de questões dessa natureza implica “eleger valores, aceitar ou questionar normas, adotar uma ou outra atitude” (p. 43), ou seja, implica ser capaz de decidir com autonomia sobre problemas morais. Isso é considerado pré-requisito para a cidadania, cujo exercício, portanto, requer autonomia moral.

Ocorre que, na concepção dos Temas Transversais, as pessoas não nascem boas ou ruins, nem, tampouco, com esse discernimento moral. Ao contrário, é a sociedade que as faz serem de um jeito ou de outro, isto é, que as educa moralmente. Em outras palavras, a capacidade de decidir com autonomia em face de dilemas morais precisa ser aprendida, e a escola, como instituição da sociedade, tem papel decisivo nesse aprendizado.

Evidentemente, a escola “não deve ser considerada onipotente” na tarefa de educar moralmente, nem se pode esperar que tenha “total sucesso” nessa empreitada (Brasil, 1997, p. 73). Seu poder é, na verdade, limitado, o que, no entanto, não justifica a deserção.

Mesmo com limitações, a escola participa da formação moral de seus alunos. Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pelas formas de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos e assim por diante. Então, ao invés de deixá-las ocultas, é melhor que tais questões recebam tratamento explícito. (Brasil, 1997, p. 73).

Há, portanto, nos Temas Transversais, o reconhecimento de que a escola não apenas deve atuar na formação moral dos alunos, como também o reconhecimento de que ela exerce essa atuação necessariamente, ainda que de forma implícita e sem que professores e gestores se apercebam disso.

Objetivos dos Temas Transversais

Como esclarece o ex-ministro da Educação Paulo Renato Souza, em sua carta Ao Professor – com a qual apresenta os PCN a seus destinatários –, a conquista da cidadania requer o acesso não apenas aos saberes tradicionalmente presentes no currículo escolar, mas também a temas contemporâneos, como meio ambiente, saúde, sexualidade e ética, de forma que o aluno venha a agir como “cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (Brasil, 1997, p. 5).

O último objetivo dos Temas Transversais é, assim, atuar de forma complementar ao currículo convencional na formação para a cidadania, em conformidade com os preceitos constitucionais.

Quanto à noção de cidadania, os Temas Transversais a concebem como “cidadania ativa”, compreendendo o cidadão não apenas como “portador de direitos e deveres”, mas também como “criador de direitos participando na gestão pública” (Brasil, 1997, p. 21).² Considerando que a sociedade brasileira ainda não garante a todos as condições para o efetivo exercício da cidadania ativa, pois ainda hoje “é uma sociedade marcada por relações sociais hierarquizadas e por privilégios que reproduzem um altíssimo nível de desigualdade, injustiça e exclusão social”, os Temas Transversais reconhecem a necessidade da transformação dessas relações, “nas dimensões econômica, política e cultural” (p. 21), a fim de viabilizar a generalização desse direito. Os parâmetros e os limites dessa transformação, porém, são dados pela Constituição, principal fundamento dos Temas Transversais. Não se almeja, portanto, obviamente, nenhuma mudança radical na estrutura da sociedade, mas o seu melhoramento mediante o aprimoramento da democracia e da cidadania.

Objetivos do tema Ética

O tema Ética contribui para esse aprimoramento, fixando os seguintes objetivos específicos:

- 1) compreender a justiça como equidade e sensibilizar-se para a construção de uma sociedade justa;
- 2) respeitar as diferenças entre as pessoas, atitude necessária à convivência democrática;
- 3) praticar a solidariedade, a cooperação e o repúdio às injustiças e às discriminações;
- 4) utilizar os conhecimentos adquiridos na escola para a construção de uma sociedade democrática e solidária;
- 5) adotar o diálogo como forma de solucionar conflitos e tomar decisões coletivas;
- 6) legitimar as normas morais mediante a construção de uma autoimagem positiva e do respeito próprio;
- 7) assumir posições de acordo com seu próprio julgamento, levando

² Ausência de cidadania ou “cidadania excludente ou regulada” ocorre quando “boa parte da população não tem acesso a condições de vida digna, encontra-se excluída da plena participação nas decisões que determinam os rumos da vida social (suas regras, seus benefícios e suas prioridades)” (Brasil, 1997, p. 21).

em conta diferentes pontos de vista e aspectos envolvidos em cada questão. (Brasil, 1997, p. 97).

Dadas as limitações de tempo e espaço para esta exposição, serão comentados apenas o 1º, o 2º e o 6º.

a) Compreender a justiça como equidade

O que os Temas Transversais entendem por sociedade justa? O tema da justiça aparece associado aos conceitos de igualdade e equidade.

A igualdade é entendida no sentido liberal como igualdade formal, jurídica: "a igualdade reza que todas as pessoas têm os mesmos direitos" (Brasil, 1997, p. 106). Quanto à equidade, é vista como uma sofisticação do conceito de igualdade, na medida em que permite reconhecer certas diferenças e respeitá-las. Por exemplo, as pessoas "nascem com diferentes talentos, em diferentes condições sociais, econômicas, físicas, etc. Seria injusto não levar em conta essas diferenças", ou seja, o princípio da equidade "restabelece a igualdade respeitando as diferenças" (p. 107). Dessa forma, quaisquer diferenças, inclusive as econômicas e sociais (de classe), ficam justificadas como algo natural (pois as pessoas já nascem com elas) e que deve ser aceito e respeitado. Eis a noção de sociedade justa contida nos Temas Transversais.

b) O respeito às diferenças como exigência da democracia

Esse objetivo se fundamenta no princípio da "dignidade humana", fixado pelo artigo 1º da Constituição brasileira. Diz o documento dos Temas Transversais:

Segundo esse valor, toda e qualquer pessoa, pelo fato de ser um ser humano, é digna e merecedora de respeito. Portanto, não importa seu sexo, sua idade, sua cultura, sua raça, sua religião, sua classe social, seu grau de instrução, etc.: nenhum desses critérios aumenta ou diminui a dignidade de uma pessoa. (Brasil, 1997, p. 102).

Todas essas diferenças (de sexo, idade, cultura, raça, religião, classe social, grau de instrução, etc.) são vistas como partes constitutivas da grande diversidade que caracteriza a sociedade brasileira e, portanto, não podem ser alvo de preconceito, intolerância ou discriminação, sob pena de ferir-se o princípio da "dignidade humana", gerando conflitos e violência (Brasil, 1997, p. 101).

Assim, reduzidas a mais um dos muitos ingredientes da grande diversidade da sociedade brasileira (que, por sinal, se pretende democrática e, portanto, pluralista), as diferenças de classe são ora naturalizadas, quando colocadas ao lado das diferenças de sexo, raça ou idade, ora subestimadas, quando deslocadas do âmbito estrutural para o

superestrutural da sociedade e alinhadas com diferenças de credo, cultura e orientação político-ideológica. Em ambos os casos, ocultam-se a natureza histórica e, portanto, mutável da sociedade de classes, bem como o caráter antagônico da relação entre elas, dificultando sua efetiva superação.

Por esse raciocínio, pode-se concluir que existe um traço ideológico (no sentido de falsa consciência da realidade) na forma como os Temas Transversais concebem o princípio da "dignidade humana", que conduz à ocultação e, por conseguinte, à perpetuação das diferenças de classe.

c) A legitimação de regras morais

Após enumerarem e criticarem algumas tendências da educação moral já verificadas na história da educação brasileira,³ os Temas Transversais parecem adotar uma atitude eclética em relação a elas, aproveitando, por meio da transversalidade, o que consideram ser as virtudes de cada uma. Assim, a proposta dos Temas Transversais,

além de resgatar a importância das experiências efetivamente vividas no ambiente escolar, também leva em conta a necessidade de deixar claros alguns valores centrais (ver blocos de conteúdos), a apreensão racional da moral e a base afetiva de sua legitimação. (Brasil, 1997, p. 92).

Por que é necessária a legitimação de valores? Porque, para que o exercício da cidadania seja possível, não basta que as pessoas conheçam os valores constitucionais. É preciso, mais que isso, que eles sejam legitimados por elas, e, para tanto, a escola tem um papel decisivo (Brasil, 1997, p. 73).

Mas o que os Temas Transversais entendem por legitimação de valores e regras morais? É o processo pelo qual certos valores são "conhecidos, plenamente aceitos e considerados válidos e necessários" (Brasil, 1997, p. 73, nota 1). Esclarecendo um pouco mais: os valores são legitimados quando a pessoa pauta sua conduta por eles sem necessidade de controle externo, isto é, sem que sua ação seja motivada pelo medo ao castigo, mas por estar "intimamente convicta" de que eles representam um "bem moral". Uma vez legitimados, esses valores aparecem naturalmente como um imperativo moral, uma obrigação: deve-se agir dessa maneira e não de outra (Brasil, 1997, p. 75).

E o que leva alguém a legitimar regras e valores morais? Busca-se a resposta na Psicologia. Segundo os Temas Transversais, não há consenso entre os especialistas. Para uns é o costume; para outros é o juízo por meio do qual determinadas condutas são consideradas boas e, portanto, merecedoras de serem praticadas; para outros, ainda, a legitimação se dá por processos inconscientes.

Na perspectiva dos Temas Transversais, dois fatores estão presentes no processo de legitimação de valores: a afetividade e a racionalidade.

A afetividade porque uma regra moral só é legitimada quando toca a sensibilidade da pessoa, isto é, quando lhe aparece como desejável, como

³ As tendências enumeradas pelo documento são: 1) tendência filosófica; 2) tendência cognitivista; 3) tendência afetivista; 4) tendência moralista; 5) tendência democrática (Brasil, 1997, p. 89-90).

boa para ela por contribuir para "seu bem-estar psicológico", para sua conquista de uma "vida boa", enfim, para a realização de seu "projeto de felicidade", entendido como "um projeto de vida orientado para a busca de realização de um estado afetivo satisfatório, sentido como bom para a pessoa" (Brasil, 1997, p. 76 e notas 2 e 3). Na medida em que têm êxito na realização de seus projetos de vida, as pessoas conquistam o autorrespeito e o respeito alheio, tendendo, assim, a legitimar os valores e as regras que favorecem esse êxito e a não legitimar os que lhe representam obstáculos.

O segundo fator apresentado pelos Temas Transversais como necessário ao processo de legitimação dos valores é a racionalidade, entendida como "o juízo e a reflexão sobre valores e regras" (Brasil, 1997, p. 80).

Três razões são apresentadas para justificar essa necessidade. Primeiro porque agir segundo valores e normas morais implica fazer escolhas mediante critérios que, para serem estabelecidos, exigem reflexão, juízo, numa palavra, racionalidade. Segundo porque as regras e os valores não serão legitimados se parecerem contraditórios entre si ou ilógicos; é preciso que eles sensibilizem também a inteligência, donde a importância de que a moral seja discutida, debatida, examinada com argumentos racionais. Terceiro porque, numa democracia, a superação dos conflitos deve dar-se pelo diálogo, que é um procedimento essencialmente racional; com efeito, o diálogo supõe clareza ao expressar as próprias convicções, troca de argumentos coerentes, entendimento dos diferentes pontos de vista, enfim, uma série de capacidades racionais.

Ora, a respeito do que foi dito sobre a legitimação de valores proposta pelos Temas Transversais, podem-se fazer os seguintes questionamentos:

1) Confiar à escola a missão de legitimar os valores constitucionais, isto é, os valores que norteiam a vida em sociedade, não implica legitimar a própria sociedade? Não haveria, portanto, nesse modelo de educação moral, um sentido politicamente conservador de reprodução e perpetuação da estrutura social? Uma proposta pedagógica verdadeiramente comprometida com a formação para a autonomia moral não deveria enfatizar mais a problematização e a crítica do que a legitimação?

2) A noção de "projeto de felicidade" como "projeto de vida orientado para a busca de realização de um estado afetivo satisfatório, sentido como bom para a pessoa", não reduz a felicidade à sua dimensão individual, psicológica, afetiva? Tal redução não conduz à abstração e à ocultação dos determinantes econômicos e sociais da felicidade? O que significa ter um projeto pessoal de felicidade numa sociedade com tantas desigualdades como a brasileira? Todos podem de fato escolher o caminho que vão trilhar em busca da felicidade? Quem fornece os critérios para essa escolha? As oportunidades de realização pessoal são as mesmas para todos? Essa abstração dos determinantes objetivos da felicidade não acaba por levar os alunos a uma autoalienação, no sentido de que tendem a buscar no plano interior e individual as satisfações que não podem alcançar no plano material e coletivo? Assim, a legitimação de valores obtida dessa maneira não estaria fundada numa falsa compreensão da

felicidade, numa quimera, numa ilusão? Parafraseando Marx (1991, p. 107), a realização da verdadeira felicidade não exigiria a supressão dessa “felicidade ilusória” por meio da transformação das condições materiais que geram a necessidade da ilusão? Uma educação autenticamente comprometida com a autonomia moral não deveria empenhar-se na crítica dessa ilusão e das condições materiais que a geram, a fim de arrancar “as flores imaginárias” que enfeitam essa noção de felicidade, não para que os alunos permaneçam acorrentados à situação que lhes nega a felicidade real, “sem qualquer fantasia ou consolação”, mas para que se libertem das correntes e apanhem a “flor viva” da autêntica felicidade? Não deveria ser uma educação que “desengana o homem para que este pense, aja e organize sua realidade como um homem desenganado que recobrou a razão”, reconhecendo-se como sujeito histórico de seu próprio destino? Enfim, não seria esse o caminho para a real articulação entre afetividade e racionalidade na busca da felicidade?

Por que a Ética deve ser tratada como tema transversal?

Examinemos algumas justificativas apresentadas.

1) Na perspectiva dos Temas Transversais, além de explicitadas, as questões morais devem ser “objeto de reflexão da escola como um todo, ao invés de cada professor tomar isoladamente suas decisões” (Brasil, 1997, p. 73). Afinal, a Ética diz respeito a praticamente todos os assuntos abordados na escola, às relações humanas vivenciadas em seu interior e às que a instituição estabelece com a comunidade (Brasil, 1997, p. 95). Daí a importância de serem abordadas transversalmente.

Cabe, porém, questionar: A transversalidade é a única alternativa (ou é a melhor) para assegurar que um determinado tema seja considerado pela escola como um todo e não isoladamente por um ou outro professor?

2) De fato, as questões éticas permeiam todos os conteúdos curriculares de todas as disciplinas, de modo que “não há razão para que sejam tratadas em paralelo, em horário específico”. Tal procedimento seria, na visão dos Temas Transversais, “prestar um desserviço à formação moral do aluno”, pois o induziria “a pensar que ética é uma especialidade, quando, na verdade, ela diz respeito a todas as atividades humanas” (Brasil, 1997, p. 94).

O argumento, porém, parece frágil e superficial. Afinal, o fato de a Ética ser tratada como disciplina, por exemplo, não implica necessariamente que as demais áreas do currículo passem ao lado das questões éticas relacionadas ao seu conteúdo específico, nem tampouco que os alunos sejam levados a pensar que ela não está associada às demais dimensões da vida humana. Uma abordagem interdisciplinar, por exemplo, se bem encaminhada, poderia afastar esses riscos.

3) A própria função específica da escola, que é, na visão dos Temas Transversais, a “transmissão do saber”, suscita questões éticas. Por exemplo: Para que e a quem servem os conhecimentos ensinados?

Afinal, esses conhecimentos não são neutros, como também não é neutro o processo pelo qual eles são ensinados (Brasil, 1997, p. 94). Como esse tipo de questionamento – que é de natureza ética e que diz respeito à própria especificidade da escola – é pertinente a todas as matérias do currículo, todas elas devem estar comprometidas com a reflexão ética, articulada com seus conteúdos específicos. Daí a importância da abordagem transversal.

Ora, essa preocupação com os pressupostos éticos e políticos do trabalho pedagógico é inerente à natureza desse trabalho e, portanto, deve ser objeto da reflexão de todo e qualquer professor, independentemente da abordagem que dê ao conteúdo que ensina e mesmo da existência ou não de temas transversais. Além disso, pode-se questionar se a transversalidade, por não exigir do professor formação específica na área em que se inserem os temas a serem trabalhados, não corre o risco de relegar o tratamento desses temas a um nível superficial, típico do senso comum e incompatível com o “saber”, cuja transmissão constitui justamente a função específica da escola, reconhecida pelos Temas Transversais.

4) As relações vivenciadas cotidianamente na escola são pautadas por valores morais, e a prática (a experiência) dessas relações forma moralmente os alunos. Por exemplo, podem ser relações mais ou menos respeitadas, mais ou menos democráticas, mais ou menos dialógicas. Por isso, a responsabilidade pelas questões morais deve ser assumida por toda a escola, e a melhor forma de se fazer isso é pela transversalidade. O mesmo acontece com as relações da escola com a comunidade. Por exemplo: Como a escola pode responder às necessidades e demandas do bairro? Como pode participar da vida da comunidade, respeitando suas especificidades? (Brasil, 1997, p. 94). Como tais questões dizem respeito à escola como um todo, é importante que sejam trabalhadas transversalmente.

Ora, é inegável que as vivências cotidianas formam moralmente os alunos; a questão é saber se a transversalidade é, de fato, a melhor maneira de garantir que toda a escola se responsabilize por essa formação. Além disso, pode-se novamente contra-argumentar que a ausência da abordagem transversal não implica necessariamente a desconsideração das questões éticas relacionadas tanto às relações internas da escola como às que ela tem com a comunidade. Na realidade, tais questões podem muito bem ser tratadas de inúmeras outras maneiras, sem prejuízo da integração entre diferentes áreas, desde que isso seja assumido como um objetivo pela instituição.

5) O que requer que os temas morais recebam um tratamento transversal é sua grande complexidade, que faz com que atravessem as áreas convencionais do currículo (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia) sem que nenhuma delas isoladamente seja suficiente para abordá-los de modo satisfatório (Brasil, 1997, p. 36). Temas como violência, saúde, uso de recursos naturais, preconceitos, etc., que são de grande relevância por estarem diretamente relacionados

com o exercício da cidadania, não costumam ser diretamente tratados pelas áreas, embora ocupem “o mesmo lugar de importância” (p. 25, 29), daí porque introduzi-los como temas transversais, a fim de que sejam trabalhados de maneira contínua e integrados com essas áreas, “de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade” (p. 36). Assim, “com a transversalidade, os temas passam a ser partes integrantes das áreas e não externos e/ou acoplados a elas, definindo uma perspectiva para o trabalho educativo que se faz a partir delas” (p. 41).

Essa mesma complexidade, porém, pode ser argumento para questionar a adequação da transversalidade. Afinal, como os próprios Temas Transversais reconhecem, a participação dos temas nas áreas não é uniforme, pois alguns têm mais afinidade com umas do que com outras. É possível que certos temas, sobretudo Ética, não tenham afinidade direta com nenhuma delas. Uma coisa é, por exemplo, relacionar o estudo do corpo humano (área de Ciências) com questões de gênero, ou o do clima (Geografia) com questões ambientais; outra coisa, muito diferente, é encaixar nas áreas convencionais temas como: O que são valores morais e para que eles servem? O que é a justiça? Em que condições ela se realiza? O que é o bem? O que define um ato como moralmente bom? O que é ser livre? Em que condições e limites a liberdade é possível? O que significa agir com autonomia em face de dilemas morais? Qual é o papel das leis na sociedade? Que relação existe entre legalidade e legitimidade? Ora, que professor e de qual área do currículo está suficientemente preparado e disposto a encarar a discussão sobre assuntos com tamanha complexidade com seus alunos?

6) A transversalidade é vista como uma alternativa para não se repetir o equívoco de Educação Moral e Cívica (EMC), que tratava a formação moral como uma “especialidade” que deveria ser isolada do currículo em aulas específicas (Brasil, 1997, p. 73, 95). Em outras palavras, já que é necessário que a escola promova a formação moral dos alunos e não se deseja reproduzir a experiência de EMC, a saída é empreender essa formação por meio dos Temas Transversais.

Também aqui o argumento parece frágil. Primeiro porque uma eventual abordagem disciplinar da Ética não implicaria, necessariamente, adotar os mesmos procedimentos e objetivos de EMC.⁴ Segundo porque o maior problema de EMC não era o fato de ser trabalhada como disciplina, mas seu caráter doutrinário, inspirado na Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento e a serviço da legitimação da ditadura civil-militar então instalada no País.⁵ Ora, considerando que esse pensamento pode perfeitamente ocorrer também numa abordagem transversal, embora seja explicitamente recusada pelo documento dos Temas Transversais, tal abordagem não é suficiente para afastar o risco de reprodução dos equívocos de EMC. Na realidade, o problema da doutrinação está mais relacionado à atitude do professor em relação a ele do que ao caráter disciplinar ou transversal da abordagem dada ao tema em questão. Terceiro porque a transversalidade certamente não é única saída, e talvez nem seja a melhor, para evitar-se os problemas causados por EMC.

⁴ Aliás, na história da educação brasileira, nem sempre a Educação Moral e Cívica foi proposta como disciplina, como registra o próprio texto dos Temas Transversais (Brasil, 1997, p. 90). Isso só se efetivou realmente com a Lei nº 5.692, de 1971 (p. 72).

⁵ Na perspectiva dos Temas Transversais, EMC se enquadra na “tendência moralista” da educação moral, caracterizada pelo objetivo “claramente normatizador”, por meio do ensino de valores e atitudes “consideradas corretas de antemão” (Brasil, 1997, p. 90).

7) A abordagem transversal auxilia o aluno a não considerar a moral como um sistema constituído de valores proclamados, de um lado, e valores vividos, de outro lado, prevalecendo o divórcio entre teoria e prática, entre falar e agir (Brasil, 1997, p. 95).

Porém, como garantir que a simples abordagem transversal dos valores impeça essa dicotomia? A possibilidade de superá-la não está mais associada à coerência entre teoria e prática, no que se refere aos valores e às normas, verificada no exercício dos professores e no funcionamento da escola, do que à abordagem transversal ou disciplinar dos valores? Sem essa coerência, de que valeria a transversalidade para fins de superação da referida dicotomia? Além disso, se o professor não tiver razoável domínio dos conteúdos envolvidos no tema Ética (e isso pode perfeitamente acontecer, uma vez que não lhe é exigida tal qualificação), de modo que as questões levantadas sejam abordadas apenas superficialmente, ao nível do senso comum, o divórcio entre teoria e prática, em vez de evitado, pode vir a ser acentuado, com especial prejuízo da teoria. Um tratamento teórico superficial dos valores pode, ainda, induzir ao relativismo moral, já que os argumentos favoráveis ou contrários a uma determinada opção moral apareceriam todos como “opiniões” de peso equivalente, e não como “saberes”. Nesse caso, os próprios objetivos dos Temas Transversais não estariam comprometidos, visto que o relativismo moral é por eles explicitamente rejeitado?

Conclusão: o que fazer diante do caráter transversal do tema Ética?

É preciso reconhecer que a escola de fato possui um papel importante na formação ética dos alunos e que a Constituição deve ser, se não a única, pelo menos uma das referências principais para essa formação. Afinal, trata-se de uma escola laica e que, queiramos ou não, reflete (não de forma absoluta e mecânica) a sociedade que a engendra.

Contudo, os argumentos apresentados em favor da abordagem transversal não parecem suficientes para justificá-la, como se procurou demonstrar ao longo desta exposição. Talvez o melhor caminho, sobretudo nas condições atuais da escola pública brasileira, com um currículo organizado de forma disciplinar e docentes já bastante sobrecarregados pelas longas jornadas que enfrentam, seja tratar a Ética como disciplina, sob a responsabilidade principal de um professor em particular, com formação adequada para essa tarefa, e de forma interdisciplinar.

Ocorre, porém, que os Temas Transversais estão aí e, enquanto esta for a orientação em vigor, os professores precisam decidir o que fazer em relação a eles. Em face disso, e sem prejuízo das críticas e dos problemas apontados acima, seguem algumas ponderações e sugestões.

1) A forma abrangente, genérica e mesmo abstrata como são formulados os Temas Transversais, particularmente o tema Ética, se, por um lado, oculta elementos importantes para sua rigorosa compreensão,

por outro lado, permite ao professor uma grande margem de manobra para adaptar, da maneira e na medida que lhe for possível, a articulação dos temas morais com o conteúdo de sua área específica. É evidente que isso exige disposição, compromisso, disponibilidade, criatividade e boa vontade, ingredientes que as condições objetivas de trabalho nem sempre favorecem. Mas, apesar dessas condições, há sempre algo que pode ser feito, um limite no interior do qual o professor pode movimentar-se, agir, intervir, fazendo valer sua consciência social e política.

2) A abordagem transversal não pode servir de pretexto para a diluição dos conteúdos das áreas. Se o objetivo último do tema Ética é o preparo dos alunos para o exercício da cidadania e se esse preparo supõe, entre outros requisitos, uma educação de qualidade (Brasil, 1997, p. 79), então o primeiro compromisso ético dos educadores comprometidos com a cidadania deve ser com a garantia dessa qualidade. Isso significa que é preciso assegurar que os alunos de fato aprendam os conteúdos das áreas específicas, pois eles também constituem referencial teórico e cultural necessário não apenas ao exercício da cidadania, mas também ao julgamento e à tomada de posição em face dos dilemas éticos. Por exemplo, como dispensar a contribuição da Geografia, da História e da Língua Portuguesa na discussão de um tema como respeito às diferenças? Como prescindir da Biologia no exame de questões relacionadas ao meio ambiente e à sexualidade? Logo, importa lembrar que a obrigação primeira dos professores é com as áreas específicas sob sua responsabilidade e que a eventual adoção dos Temas Transversais não pode se dar ao custo do barateamento dos conteúdos dessas áreas. Afinal, não faz sentido “desvestir um santo para vestir outro”.

3) Como enfatizam os Temas Transversais, a formação moral se dá, também, mediante as experiências vivenciadas no interior da escola (Brasil, 1997, p. 92). Ou, como diz o ditado, aprende-se mais pelo exemplo do que pelas palavras. De fato, esse pode ser um interessante caminho para trabalhar-se com a Ética na escola, o que pode ser feito de infinitas maneiras: desenvolvendo-se projetos coletivos voltados para a promoção da cidadania; organizando atividades educativas articuladas com as peculiaridades da comunidade; melhorando as relações internas à escola, de modo a proporcionar oportunidades para a vivência e a problematização dos valores (democracia, participação, solidariedade, etc.) que se deseja fortalecer. Aqui, também, vale a observação quanto à exigência de disponibilidade e compromisso por parte dos educadores, mas, principalmente, dos gestores das escolas. Cabe a eles, fundamentalmente, fomentar, apoiar e criar condições para a realização de experiências dessa natureza.

4) O professor precisa estar devidamente preparado para trabalhar com temas morais. Se, como parecem admitir os Temas Transversais, a Ética é reflexão sobre valores e se a função precípua da escola é a transmissão do saber (Brasil, 1997, p. 94) – entendido este não como qualquer saber, mas como um saber elaborado, erudito, que supera o senso comum –, então o professor, para trabalhar temas morais, precisa revelar um razoável domínio deles, de modo que possa atuar como mediador da formação ética dos alunos, fornecendo-lhes as ferramentas

científicas e culturais necessárias para que, aos poucos, conquistem a autonomia moral. O nível e a natureza dessa formação dependem da profundidade e do alcance que se queira dar ao trabalho com a Ética na escola. Se essa capacitação não tiver sido oferecida ao professor em sua formação inicial (como parece ser o caso da grande maioria dos cursos de licenciatura), será necessário buscá-la de outra forma, por exemplo, por meio de cursos de formação continuada, cabendo à instituição estimular e facilitar sua aquisição. Resta saber se condicionar a abordagem transversal a uma certa qualificação do professor não representaria, na prática, um obstáculo à adoção dessa abordagem.

Talvez, justamente por preverem essa dificuldade, os Temas Transversais pareçam prescindir dessa qualificação. Com efeito, ao apontar os problemas da “abordagem afetivista”, o documento inclui o fato de ela exigir um trabalho de sensibilização que, de tão delicado, requer a presença de um psicólogo, ou seja, de um profissional especializado, e não simplesmente do “educador em geral” (Brasil, 1997, p. 91).

Ora, se a exigência da formação específica é vista como um problema, pode-se concluir que, na proposta dos Temas Transversais, isso não será demandado. Para trabalhar com esses temas, basta ao professor a formação como “educador em geral”. Pode-se, porém, perguntar: O que vem a ser exatamente esse “educador em geral”? Não seria essa uma imagem abstrata e falsamente generalizadora da formação do educador? Os professores que atuam no ensino fundamental não têm trajetórias acadêmicas muito distintas, tanto em termos das áreas quanto em relação às instituições em que se licenciam? Estariam todos igualmente preparados para lidar com os temas transversais, em particular com a Ética, com o cuidado e a competência que se esperam deles? Sem essa qualificação, o trabalho com a Ética não seria descaracterizado, como também o seria a própria função da escola? O risco maior, nesse caso, parece ser o de que, na prática, a Ética acabe não sendo efetivamente trabalhada.

5) Finalmente, cabe esclarecer que as ponderações e sugestões acima têm o caráter de estratégia de resistência e combate, enquanto não se viabiliza uma alternativa mais adequada para o ensino de Ética. Não devem, portanto, ser entendidas como aceitação ou legitimação da transversalidade. Afinal, como sugere o professor José de Souza Martins (2008, p. J-7), a transversalidade “é um desses recursos de linguagem para acomodar interesses e resolver na aparência problemas que pedem soluções ousadas e criativas”. E os próprios Temas Transversais admitem que,

para o professor, escola não é apenas lugar de reprodução de relações de trabalho alienadas e alienantes. É, também, lugar de possibilidade de construção de relações de autonomia, de criação e recriação de seu próprio trabalho, de reconhecimento de si, que possibilita redefinir sua relação com a instituição, com o Estado, com os alunos, suas famílias e comunidades. (Brasil, 1997, p. 53).

Assumamos, então, como educadores, essa nossa autonomia, com bastante ousadia e criatividade, também em relação aos Temas Transversais, buscando novas possibilidades de trabalho com a Ética na escola.

Referências bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília, 1997. 146 p. (Parâmetros curriculares nacionais – 1ª a 4ª série – v. 8).

DALAROSA, A. A. Globalização, neoliberalismo e a questão da transversalidade. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). *Globalização, pós-modernidade e educação*. Campinas: Autores Associados, Universidade do Contestado, 2003. p. 197-218.

GALLO, S. Ética e cidadania no ensino da Filosofia. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Orgs.). *Filosofia do ensino de Filosofia*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 70-89.

GOERGEN, P. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

JACOMELI, M. R. M. *PCNs e temas transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras*. Campinas: Alínea, 2007.

LOMBARDI, J. C. Ética, educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais: algumas reflexões histórico-filosóficas. In: LOMBARDI, J. C.; GOERGEN, P. (Orgs.). *Ética e educação*. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 19-58.

MARTINS, José de Souza. A Sociologia não volta às aulas. *O Estado de S. Paulo*, São Paulo, 10 fev. 2008, Caderno Aliás, p. J-7.

MARX, Karl. Introdução à crítica da Filosofia do Direito de Hegel. In: _____. *A questão judaica*. São Paulo: Moraes, 1991. p. 105-107.

Renê José Trentin Silveira, doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE-Unicamp), é professor do Departamento de Filosofia e História da Educação da FE-Unicamp e coordenador da linha de pesquisa Ensino de Filosofia do Grupo de Pesquisa Paideia, do Programa de Pós-Graduação da FE-Unicamp.

rene@unicamp.br

Recebido em 16 de outubro de 2008.

Aprovado em 24 de agosto de 2009.

Uma história do curso de pedagogia no Brasil

Diogo da Silva Roiz

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*.
Campinas, SP: Autores Associados, 2008. 259p.

A história do ensino universitário brasileiro ainda é um tema pouco investigado no Brasil. Pode-se até dizer que a história dos cursos de graduação e de pós-graduação no País é um tema importante, mas ainda está por ser pesquisado. Embora muitos estudos aventem as diferenças estaduais, quanto à implantação de universidades no Brasil a partir da década de 20, constituindo-se em importante referência para pesquisadores, revelam-se, na maioria dos casos, insuficientes no que diz respeito ao desenvolvimento de cursos, programas de ensino e pesquisa, e ao formato curricular das “novas” áreas criadas nos anos 30, com a fundação das faculdades de filosofia, ciências e letras, que concentrariam os diferentes cursos de licenciatura.

Nesse sentido, a publicação do novo livro do professor Dermeval Saviani, *A pedagogia no Brasil*, impresso em julho de 2008 e lançado no mês seguinte pela Editora Autores Associados, apresenta-se como uma importante contribuição para a revisão desta lacuna, em certa medida, até surpreendente, dado os avanços atingidos pelas pesquisas no país desde a década de 70. O livro é, ao mesmo tempo, uma continuidade de

seu trabalho *História das idéias pedagógicas no Brasil*, publicado pela mesma editora em 2007 e que recebeu o prêmio Jabuti de 2008 de melhor livro da área de Educação, Psicologia e Psicanálise, e um avanço de suas pesquisas que iniciaram com seu livro *Escola e Democracia* – hoje em sua 40ª edição, com mais de 200 mil exemplares vendidos, o que é, diga-se de passagem, um feito no campo das Ciências Humanas no Brasil.

O livro *A pedagogia no Brasil: história e teoria* é resultado direto de sua pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: perspectiva histórica e teórica”, desenvolvida entre o período de setembro de 2002 a setembro de 2004, como subsídio à implantação do curso de pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP), e contando ainda com uma bolsa de produtividade no período de agosto de 2003 a fevereiro de 2007.

A obra divide-se em introdução geral e três partes.

Na introdução, o autor destaca as diferentes formas pelas quais a pedagogia foi definida ao longo da história, sem, contudo, deixar de manter uma relação dialética entre a produção de uma ‘prática de ensino’ e o de um ‘modelo teórico’ de interpretação da aprendizagem. De acordo com ele,

Foi a partir do século XIX que tendeu a se generalizar a utilização do termo ‘pedagogia’ para designar a conexão entre a elaboração consciente da idéia de educação e o fazer consciente do processo educativo, o que ocorreu mais fortemente nas línguas germânicas e latinas do que nas línguas anglo-saxônicas. E esse fenômeno esteve fortemente associado ao problema da formação de professores. (p. 6-7).

E por isso mesmo,

Na história da formação de professores, constatamos que o primeiro modelo [dos conteúdos culturais-cognitivos, a formação dos professores esgota-se na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina em que o professor irá lecionar] predominou nas universidades e demais instituições de ensino superior, que se encarregavam da formação dos professores secundários, ao passo que o segundo [modelo pedagógico-didático, considera que a formação propriamente dita dos professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático] tendeu a prevalecer nas Escolas Normais, ou seja, na formação dos professores primários (p. 8).

Na primeira parte, *Perspectiva histórica*, com seis pequenos capítulos, o autor demonstra o desenvolvimento do espaço acadêmico da pedagogia no Brasil, dando ênfase para o aparecimento das universidades que surgiriam após a aprovação do Estatuto das Universidades de 1931, elaborado pelo então ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos. Destaca sobre isso o surgimento dos cursos de pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e na Universidade do Distrito Federal (a UDF), que, criada em 1935, foi extinta em 1939, com a fundação da Universidade do Brasil (atual UFRJ) e da sua Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras.

De fato, a organização do campo educacional implicava a profissionalização da atividade dos educadores, de modo geral, e dos professores, em particular. E a profissionalização, por sua vez, implicava uma formação específica, o que se iniciou no século XIX com as tentativas intermitentes de criação de Escolas Normais para a formação de professores primários as quais vieram a adquirir alguma estabilidade no século XX. Colocava-se, porém, a questão da formação dos professores das Escolas Normais e do ensino secundário em seu conjunto, o que acabou por provocar a exigência de se abrir espaço para os estudos pedagógicos em nível superior. (p. 32).

No entanto,

[...] a implantação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras esbarrou na resistência das faculdades profissionalizantes que não aceitavam a centralização das disciplinas básicas na nova faculdade. Assim, a partir de 1938, também essa faculdade veio a tornar-se, como as demais, uma escola profissional com o objetivo de formar professores para o ramo secundário do ensino médio. É nesse contexto que, pelo Decreto Estadual n. 9.269, de 25 de junho de 1938, se extinguiu o Instituto de Educação, que foi absorvido pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como seção de Educação. (p. 29).

Apesar de demonstrar adequadamente tal processo, vale destacar que o autor se deteve nos casos de São Paulo e do Rio de Janeiro. Embora fossem os principais Estados a executarem esse projeto no período, ele não se limitava ao espaço desses dois Estados, mas, já naquela época, se prolongava para Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, locais em que estavam sendo criadas universidades, faculdades de filosofia, ciências e letras e cursos de pedagogia (como também das demais licenciaturas), a partir da década de 40. Mesmo para os Estados pesquisados, o autor poderia ter avançado mais em sua interpretação, utilizando-se das discussões efetuadas entre as universidades e as câmaras legislativas estaduais (e, em alguns casos, também com o Ministério da Educação e Saúde Pública que, aliás, em função da criação do Ministério da Saúde por meio da Lei nº 1.920, de 25 de julho de 1953, passou a ser definido como Ministério da Educação e Cultura), muitas vezes publicadas em seus respectivos anais; no caso das universidades, eram registradas nas atas das reuniões das respectivas congregações ou nos anuários, por exemplo, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, publicados até o ano de 1952,¹ que, na maioria das vezes, reproduziam os debates. Evidentemente, isso não quer dizer que a pesquisa do autor não tenha sido sistemática, mas sim que, como um tema em que quase tudo ainda está por ser feito, fez com que, inevitavelmente, a escolha da perspectiva e a síntese suplantassem a análise detalhada de todos os casos.

¹ Na década de 1930 foram impressos três volumes: em 1937, o de 1934-1935 e o de 1936; e, em 1939, o de 1937-1938; na década de 1950 foram publicados outros cinco volumes: em 1953, dois volumes referentes a 1930-1949; em 1952, o de 1950; em 1953, o de 1951; e, em 1954, o de 1952.

O autor constata como a Universidade do Brasil, com a sua Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, organizava, efetivamente, todas as alterações legislativas, funcionais e curriculares dos cursos de formação de professores, inclusive o de pedagogia, entre 1940 e 1968, quando então foi aprovada a Lei nº 5.540/68, também conhecida como a "lei da

reforma universitária". No entanto, deve-se notar que, mesmo centralizando o processo, na forma como outras universidades se adequavam às mudanças, além de uma demora considerável, em muitos casos, havia diferenças significativas entre seus currículos e os da Universidade do Brasil.² Ao se voltar para o Decreto nº 1.190/39, dirá que enquanto "as seções de filosofia, ciências e letras albergavam, cada uma, diferentes cursos, a de pedagogia, assim como a seção especial de didática, era constituída apenas de um curso cujo nome era idêntico ao da seção", estando "aí a origem do curso de pedagogia" (p. 39), em 1939. Desde aquele período ocorreram transformações significativas no curso e em sua organização. O autor se detém, especialmente, na análise da Lei nº 5.540/68, da Lei nº 5.692/71, e da nova Lei de Diretrizes e Bases (a LDB) da educação nacional, aprovada em 1996, e em suas alterações mais recentes, entre 2005 e 2007, para o curso de pedagogia. Desse modo, a análise institucional do surgimento do curso de pedagogia no Brasil, aqui empreendida pelo autor, revela uma complexa trama histórica, em que ainda há muito a se pesquisar, principalmente no que diz respeito às peculiaridades regionais desse processo. De acordo com ele,

Pela trajetória traçada, pode-se ver que, a partir da década de 1930, a pedagogia ocupou um espaço permanente na estrutura do ensino superior. Entretanto, com exceção do breve ensaio da Universidade do Distrito Federal, esse espaço limitou-se a prover disciplinas como garantia da formação de determinados profissionais da educação. Não se configurou, pois, como um espaço propriamente investigativo, o que resultou num ensino o mais das vezes precário do ponto de vista da qualificação que propiciava e pouco consistente pelo aspecto da sua fundamentação teórico-científica. (p. 71).

Nesse sentido, dirá que

Parece, então, que o caminho para equacionar de modo adequado o problema do espaço acadêmico da pedagogia começa pelo resgate de sua longa e rica tradição teórica, explicitando, no conjunto de suas determinações, sua íntima relação com a educação enquanto prática da qual ela se origina e a qual se destina. (p. 74).

Por isso, na segunda parte, *Perspectiva teórica*, também com seis capítulos, Dermeval Saviani se deterá em demonstrar o desenvolvimento das várias teorias sobre a educação e a sua prática, e que nortearam, depois, o espaço acadêmico e o campo de pesquisas da pedagogia. Além disso, também apresenta uma síntese primorosa de suas obras anteriores (entre as quais, as já apontadas acima), nos capítulos VII e VIII, avançando em alguns pontos específicos das abordagens e das discussões teóricas da área, nos capítulos IX, X, XI e XII e na conclusão desta parte da obra. Assim,

Seguindo o procedimento indicado, trata-se de começar o exame teórico da questão pela retomada das principais concepções de educação, as quais podem ser agrupadas em cinco grandes tendências: a concepção humanista tradicional, desdobrada em duas vertentes, a religiosa e a leiga; a concepção humanista moderna; a concepção analítica; a

² Como têm demonstrado alguns trabalhos, a exemplo de: Ferreira (2006), Rodrigues (2003) e Roiz (2007).

concepção crítico-reprodutivista; e a concepção dialética ou histórico-crítica. Conforme minha hipótese de trabalho, cada uma dessas concepções pode ser considerada segundo três níveis: a filosofia da educação, a teoria da educação ou pedagogia e a prática pedagógica, os quais, porém, têm pesos diferentes e se combinam diferentemente conforme variam as concepções. (p. 77-8).

Ao discriminar as peculiaridades de cada uma daquelas concepções, o autor indica que estas poderiam ser alinhadas em duas grandes tendências, a das correntes pedagógicas que dariam prioridade à teoria sobre a prática, e as que subordinam a teoria à prática “e, no limite, dissolvem a teoria na prática”. No primeiro grupo, estaria a pedagogia tradicional na sua vertente religiosa ou na leiga. No segundo caso, as diferentes modalidades de pedagogia nova. Ou ainda, em outras palavras, naquelas que a preocupação está centrada nas “teorias do ensino”, e naquelas em que a ênfase é posta nas “teorias da aprendizagem”. Em um caso, o ponto é “como ensinar?”, no outro, “como aprender?”. A primeira foi dominante até o final do século 19, e a segunda, que foi exatamente o desdobramento da primeira, tornar-se-ia preponderante nas primeiras décadas do século 20, mas sem, com isso, excluir totalmente a primeira. Foi com base neste quadro teórico geral, que o autor abordou as discussões efetuadas durante a trajetória da pedagogia no Brasil. Primeiro, identificando o período que definiu como “pedagogia antes da pedagogia”, que se estenderia de 1549 até as primeiras décadas do século 20. Depois, analisando “a fase em que emerge e se consolida a pedagogia como o espaço próprio da educação ao institucionalizar-se no âmbito das universidades e das instituições de ensino superior”, que foi (e ainda é) a fase da “pedagogia propriamente dita”. Para ele foi

Nesse contexto [de surgimento do curso de pedagogia, em fins dos anos de 1930], desenvolve-se um esforço intencional no sentido de constituir a pedagogia ao mesmo tempo como uma profissão de base científica e como uma área de investigação específica com objeto e métodos próprios. Do ponto de vista teórico, manifestam-se nesse processo dois momentos distintos representados pela emergência e predominância da concepção pedagógica renovadora, que atinge o apogeu e entra em declínio na década de 1960; e o advento da concepção pedagógica produtivista, cuja predominância se estende até os dias de hoje. (p. 97-8).

Por isso, no capítulo VIII, se deterá na discussão do aparecimento da Pedagogia Nova (1932-1969), e, depois, no predomínio da Pedagogia Produtivista (1969-2001), com concepções pedagógicas contra-hegemônicas perpassando e coexistindo com essas duas. Em seguida, se atém aos dilemas e as polêmicas do campo pedagógico. E finaliza sua discussão, nesta parte, se questionando que tipo de profissional se deve formar nos cursos de pedagogia, para que esteja preparado para enfrentar essa nova realidade educacional vivida no país e no mundo, e ainda que formato deve possuir o curso de pedagogia para formar esse profissional. Para ele,

Tomando a história como eixo da organização dos conteúdos curriculares [do curso de pedagogia, quando participou do projeto de criação do

curso na FFCLRP-USP] e a escola como lócus privilegiado para o conhecimento do modo como se realiza o trabalho educativo, será possível articular, num processo unificado, a formação de novos pedagogos em suas várias modalidades. Por esse caminho poder-se-á atingir, ao mesmo tempo e no mesmo processo, os cinco objetivos previstos na Resolução que fixou as Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: a formação para o exercício da docência (1) na educação infantil, (2) nos anos iniciais do ensino fundamental, (3) nos cursos de ensino médio na modalidade Normal, (4) em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, e (5) em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos [e evidenciando ainda a formação para as atividades de gestão escolar]. (p. 152).

Quanto a esse aspecto, o autor ainda indica que tanto no curso de pedagogia, quanto nos demais cursos de licenciatura, as discussões das diversas disciplinas deveriam estar centralizadas sobre os livros didáticos. E, mais detidamente, sobre seus processos de produção, distribuição e apropriação em sala de aula, na relação efetuada entre professor e aluno, no processo de ensino-aprendizagem. Por serem produtos que articulam forma e conteúdo, e estarem no centro do processo educativo no Brasil, estes demonstrariam, ao longo do tempo, as diferentes teorias, metodologias e interpretações utilizadas para dar “forma prática à teoria pedagógica nas suas diferentes versões”.

Na terceira parte, *Glossário pedagógico*, o autor, ao longo de 45 pequenos verbetes, aponta as principais correntes pedagógicas (como a nova, a tradicional, a produtivista, etc.) e suas principais características. Nesta parte da obra, com toda a sua competência, o autor elaborou um material de consulta imprescindível tanto para o iniciante quanto para o pesquisador experiente.

Pelas razões apontadas acima, esta obra é de interesse para todo aquele leitor, estudante, ou estudioso, interessado em conhecer melhor um pouco da história do surgimento do curso de pedagogia no Brasil, quanto dos demais cursos de licenciatura. Ao destacar os contornos institucionais desta complexa trajetória, evidentemente, o autor não se atém às sutilezas e às especificidades que marcariam o processo de um local para o outro do país, ao longo desta história do curso de pedagogia. Mas como já dito, é também sobre esse aspecto que esta obra tem ainda méritos, ao permitir novos caminhos de pesquisa sobre um campo ainda pouco investigado no Brasil, que é a história de nossos cursos de graduação e de pós-graduação.

Referências bibliográficas

FERREIRA, M. M. Notas sobre a institucionalização de cursos universitários de História no Rio de Janeiro. In: GUIMARÃES, M. L. S. (Org.). *Estudos sobre a escrita da história*. Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras, 2006. p. 139-61.

RODRIGUES, M. C. M. O papel da Universidade no “campo da história”: o curso de Geografia e História da UPA/URGS na década de 40. *Métis: história e cultura*, Caxias do Sul, RS, v. 1, n. 2, p. 75-101, 2003.

ROIZ, D. S. A institucionalização do ensino universitário de Geografia e História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo entre 1934 e 1956. *Ágora, Revista de História e Geografia*, Santa Cruz do Sul, RS, v. 13, n. 1, p. 65-104, 2007.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. *Escola e democracia*. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). *Anuário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras 1934-1935*. São Paulo: Empresa Grafica da "Revista dos Tribunaes", 1937.

_____. *Anuário da FFCL 1936*. São Paulo: Empresa Grafica da "Revista dos Tribunaes", 1937.

_____. *Anuário da FFCL 1937-1938*. São Paulo: Empresa Grafica da "Revista dos Tribunaes", 1939.

_____. *Anuário da FFCL 1939-1949*. São Paulo: Seção Gráfica; Industria Gráfica José Magalhães, 1953. 2v.

_____. *Anuário da FFCL 1950*. São Paulo: Seção Gráfica; Industria Gráfica José Magalhães, 1952.

_____. *Anuário da FFCL 1951*. USP, São Paulo: Seção Gráfica; Industria Gráfica José Magalhães, 1953.

_____. *Anuário da FFCL 1952*. São Paulo: Seção Gráfica; Industria Gráfica José Magalhães, 1954.

Diogo da Silva Roiz, doutorando em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), é bolsista do CNPq e professor dos cursos de História e de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), na unidade de Amambaí, em afastamento integral para estudos.

diogors@yahoo.com.br

Este índice refere-se às matérias do volume 90 (números 224, 225 e 226) 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;
- o título vem destacado em negrito;
- o subtítulo não tem destaque, vem impresso em claro.

Abordagem (auto)biográfica – professor/a

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. O/a professor/a e os espelhos da pesquisa educacional. RBEP, v. 90, n. 224, p. 87-101, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

acadêmico, Desempenho – curso de nutrição

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Comissão Assessora para a Área de Nutrição do Inep/MEC. Percepção dos coordenadores de curso de Nutrição sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2004. RBEP, v. 90, n. 224, p. 149-159, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Administração da educação

MARQUES, Luciana Rosa. Mudanças discursivas nas políticas de democratização da educação. RBEP, v. 90, n. 225, p. 468-488, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Adolescência

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. Orientação sexual na escola: expressão dos sentimentos e construção da auto-estima. RBEP, v. 90, n. 225, p. 367-384, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Amazônia brasileira

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A socialização escolar entre jovens da Amazônia brasileira. RBEP, v. 90, n. 225, p. 385-410, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Análise de discurso

MARQUES, Luciana Rosa. Mudanças discursivas nas políticas de democratização da educação. RBEP, v. 90, n. 225, p. 468-488, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

aprendizagem, Avaliação da

AZÂMOR, Cristiany Rocha; NAIFF, Luciene Alves Miguez. Representações sociais da avaliação da aprendizagem em professores do ensino público fundamental de Niterói. RBEP, v. 90, n. 226, p. 650-672, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

Arquitetura escolar

CASTRO, Elizabeth Amorim de. A arquitetura dos grupos escolares do Paraná na Primeira República. RBEP, v. 90, n. 224, p. 122-148, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Atividade lúdica

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Educação infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar? RBEP, v. 90, n. 225, p. 449-467, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Avaliação – educação superior

NARDELLI, Nelci Janete Santos. A construção do *ethos* como estratégia argumentativa: a polêmica sobre a avaliação da educação superior. RBEP, v. 90, n. 225, p. 290-310, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Avaliação – curso de nutrição

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Comissão Assessora para a Área de Nutrição do Inep/MEC. Percepção dos coordenadores de curso de Nutrição sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2004. RBEP, v. 90, n. 224, p. 149-159, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Avaliação da aprendizagem

AZÂMOR, Cristiany Rocha; NAIFF, Luciene Alves Miguez. Representações sociais da avaliação da aprendizagem em professores do ensino público fundamental de Niterói. RBEP, v. 90, n. 226, p. 650-672, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

Avaliação de estudantes

ALVES, Fátima. Mapeamento das políticas de escolha de diretores da escola e de avaliação na rede pública das capitais brasileiras. RBEP, v. 90, n. 224, p. 71-86, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

avaliação, Procedimentos de supervisão e

GOMES, Magno Federici. Supervisão e avaliação da educação superior. RBEP, v. 90, n. 225, p. 263-289, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Cidadania

SILVEIRA, Renê José Trentin. Ética como tema transversal. RBEP, v. 90, n. 226, p. 695-709, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

competência, Formação por

FERRETTI, Celso J. A reforma do ensino técnico da década de 1990: entre a proposta e a prática. RBEP, v. 90, n. 224, p. 11-31, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

conceito, Formação de

MAGINA, Sandra; BEZERRA, Francisco Brabo; SPINILLO, Alina. Como desenvolver a compreensão da criança sobre fração? Uma experiência de ensino. RBEP, v. 90, n. 225, p. 411-432, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

continuada, Formação

NEITZEL, Adair Aguiar; FERRI, Cássia; LEAL, Elisabeth Juchem Machado. Formação de professores do ensino superior: a experiência do Programa de Formação Continuada da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). RBEP, v. 90, n. 225, p. 311-332, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

continuada, Progressão

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Progressão continuada em uma perspectiva histórica. RBEP, v. 90, n. 225, p. 489-510, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Coordenadores – curso de nutrição

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Comissão Assessora para a Área de Nutrição do Inep/MEC. Percepção dos coordenadores de curso de Nutrição sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2004. RBEP, v. 90, n. 224, p. 149-159, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Corpo – representação – curso de fisioterapia

SUMIYA, Alberto. Mudanças curriculares e a noção de corpo no curso de Fisioterapia da Universidade Estadual de Londrina. RBEP, v. 90, n. 224, p. 160-175, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Cotidiano escolar

AZÂMOR, Cristiany Rocha; NAIFF, Luciene Alves Miguez. Representações sociais da avaliação da aprendizagem em professores do ensino público fundamental de Niterói. RBEP, v. 90, n. 226, p. 650-672, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

Currículo – curso de pedagogia

CARDIERI, Elisabete; ROSA, Sanny Silva da. Processo de pesquisa e formação de educadores: reflexões a partir do curso de Pedagogia. RBEP, v. 90, n. 226, p. 624-635, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

Currículo – curso de fisioterapia

SUMIYA, Alberto. Mudanças curriculares e a noção de corpo no curso de Fisioterapia da Universidade Estadual de Londrina. RBEP, v. 90, n. 224, p. 160-175, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Curso de nutrição – Enade

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Comissão Assessora para a Área de Nutrição do Inep/MEC. Percepção dos coordenadores de curso de Nutrição sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2004. RBEP, v. 90, n. 224, p. 149-159, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Curso de pedagogia

CARDIERI, Elisabete; ROSA, Sanny Silva da. Processo de pesquisa e formação de educadores: reflexões a partir do curso de Pedagogia. RBEP, v. 90, n. 226, p. 624-635, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

MARTINS, Ângela Maria. Trajetórias de formação de alunas do curso de pedagogia: uma contribuição ao debate sobre identidade docente. RBEP, v. 90, n. 225, p. 352-366, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

ROIZ, Diogo da Silva. Uma história do curso de pedagogia no Brasil. RBEP, v. 90, n. 226, p. 711-717, set./dez. 2009. Seção: Resenhas.

Desempenho acadêmico – curso de nutrição

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Comissão Assessora para a Área de Nutrição do Inep/MEC. Percepção dos coordenadores de curso de Nutrição sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2004. RBEP, v. 90, n. 224, p. 149-159, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Desempenho escolar

PEREIRA, Fábio Hoffmann; CARVALHO, Marília Pinto de. Meninos e meninas num projeto de recuperação paralela. RBEP, v. 90, n. 226, p. 673-694, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

Dewey, John

CUNHA, Marcus Vinicius da; GARCIA, Débora Cristina. A apropriação de John Dewey na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1964). RBEP, v. 90, n. 224, p. 176-203, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Direita e esquerda

GOUVEIA, Andréa Barbosa. Direita e esquerda na política educacional: democracia, partidos e disputas entre projetos de administração pública municipal no Brasil. RBEP, v. 90, n. 224, p. 32-58, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

diretor escolar, Escolha de

ALVES, Fátima. Mapeamento das políticas de escolha de diretores da escola e de avaliação na rede pública das capitais brasileiras. RBEP, v. 90, n. 224, p. 71-86, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Discurso

NARDELLI, Nelci Janete Santos. A construção do *ethos* como estratégia argumentativa: a polêmica sobre a avaliação da educação superior. RBEP, v. 90, n. 225, p. 290-310, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Discurso pedagógico

CUNHA, Marcus Vinicius da; GARCIA, Débora Cristina. A apropriação de John Dewey na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1964). RBEP, v. 90, n. 224, p. 176-203, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

discurso, Análise de

MARQUES, Luciana Rosa. Mudanças discursivas nas políticas de democratização da educação. RBEP, v. 90, n. 225, p. 468-488, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

docência, Referenciais de

VOLPATO, Gildo. Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência. RBEP, v. 90, n. 225, p. 333-351, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

docente, Identidade

MARTINS, Ângela Maria. Trajetórias de formação de alunas do curso de pedagogia: uma contribuição ao debate sobre identidade docente. RBEP, v. 90, n. 225, p. 352-366, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

docente, Trabalho

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albeiri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. RBEP, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

docente, Prática

FERRETTI, Celso J. A reforma do ensino técnico da década de 1990: entre a proposta e a prática. RBEP, v. 90, n. 224, p. 11-31, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Educação – periódico

CUNHA, Marcus Vinicius da; GARCIA, Débora Cristina. A apropriação de John Dewey na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1964). RBEP, v. 90, n. 224, p. 176-203, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Educação como política

MARQUES, Luciana Rosa. Mudanças discursivas nas políticas de democratização da educação. RBEP, v. 90, n. 225, p. 468-488, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Educação infantil

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Educação infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar? RBEP, v. 90, n. 225, p. 449-467, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Educação municipal

BEZERRA, Aldenice Alves. Modalidade de provimento do dirigente escolar: mais um desafio para as políticas da educação municipal. RBEP, v. 90, n. 224, p. 59-70, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Educação superior

CUNHA, Maria Isabel da; PINTO, Marialva Moog. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. RBEP, v. 90, n. 226, p. 571-591, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

NARDELLI, Nelci Janete Santos. A construção do *ethos* como estratégia argumentativa: a polêmica sobre a avaliação da educação superior. RBEP, v. 90, n. 225, p. 290-310, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

educação, Administração da

MARQUES, Luciana Rosa. Mudanças discursivas nas políticas de democratização da educação. RBEP, v. 90, n. 225, p. 468-488, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

educação, História da

ROIZ, Diogo da Silva. Uma história do curso de pedagogia no Brasil. RBEP, v. 90, n. 226, p. 711-717, set./dez. 2009. Seção: Resenhas.

SANTOS, Ademir Valdir dos. A política educacional nacionalista e o aspecto linguístico: vestígios na escola primária. RBEP, v. 90, n. 225, p. 511-527, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Progressão continuada em uma perspectiva histórica. RBEP, v. 90, n. 225, p. 489-510, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

educação, Qualidade da

SILVA, Vandrê Gomes da. Qualidade na educação e a ideia de uma formação pública. RBEP, v. 90, n. 226, p. 547-570, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

educacionais, Políticas públicas

GOMES, Magno Federici. Supervisão e avaliação da educação superior. RBEP, v. 90, n. 225, p. 263-289, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

educacional, Literatura – abordagem (auto)biográfica

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. O/a professor/a e os espelhos da pesquisa educacional. RBEP, v. 90, n. 224, p. 87-101, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

educacional, Política

ALVES, Fátima. Mapeamento das políticas de escolha de diretores da escola e de avaliação na rede pública das capitais brasileiras. RBEP, v. 90, n. 224, p. 71-86, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

educacional, Reforma – Rio Grande do Sul

QUADROS, Claudemir de. Lourenço Filho: reformador da educação no Rio Grande do Sul. RBEP, v. 90, n. 224, p. 204-222, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Educadoras

LIMISSURI, Rita de Cássia Alves; BEFI-LOPES, Débora Maria. Fonologia e vocabulário na percepção de educadoras sobre comunicação de pré-escolares. RBEP, v. 90, n. 225, p. 433-448, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

educadores, Formação de – Paulo Freire

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. RBEP, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Enade – curso de nutrição

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Comissão Assessora para a Área de Nutrição do Inep/MEC. Percepção dos coordenadores de curso de Nutrição sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2004. RBEP, v. 90, n. 224, p. 149-159, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Ensino com pesquisa

VASCONCELLOS, Maura M. M.; BERBEL, Neusi A. N.; OLIVEIRA, Cláudia C. Formação de professores: o desafio de integrar estágio com ensino e pesquisa na graduação. RBEP, v. 90, n. 226, p. 609-623, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

Ensino de fração

MAGINA, Sandra; BEZERRA, Francisco Brabo; SPINILLO, Alina. Como desenvolver a compreensão da criança sobre fração? Uma experiência de ensino. RBEP, v. 90, n. 225, p. 411-432, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Ensino fundamental

ALVES, Fátima. Mapeamento das políticas de escolha de diretores da escola e de avaliação na rede pública das capitais brasileiras. RBEP, v. 90, n. 224, p. 71-86, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

MAGINA, Sandra; BEZERRA, Francisco Brabo; SPINILLO, Alina. Como desenvolver a compreensão da criança sobre fração? Uma experiência de ensino. RBEP, v. 90, n. 225, p. 411-432, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

PEREIRA, Fábio Hoffmann; CARVALHO, Marília Pinto de. Meninos e meninas num projeto de recuperação paralela. RBEP, v. 90, n. 226, p. 673-694, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

Ensino superior– curso de fisioterapia

SUMIYA, Alberto. Mudanças curriculares e a noção de corpo no curso de Fisioterapia da Universidade Estadual de Londrina. RBEP, v. 90, n. 224, p. 160-175, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Ensino superior – curso de nutrição

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Comissão Assessora para a Área de Nutrição do Inep/MEC. Percepção dos coordenadores de curso de Nutrição sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2004. RBEP, v. 90, n. 224, p. 149-159, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Ensino superior – curso de pedagogia

CARDIERI, Elisabete; ROSA, Sanny Silva da. Processo de pesquisa e formação de educadores: reflexões a partir do curso de Pedagogia. RBEP, v. 90, n. 226, p. 624-635, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

MARTINS, Ângela Maria. Trajetórias de formação de alunas do curso de pedagogia: uma contribuição ao debate sobre identidade docente. RBEP, v. 90, n. 225, p. 352-366, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

ROIZ, Diogo da Silva. Uma história do curso de pedagogia no Brasil. RBEP, v. 90, n. 226, p. 711-717, set./dez. 2009. Seção: Resenhas.

Ensino superior – formação de professores

NEITZEL, Adair Aguiar; FERRI, Cássia; LEAL, Elisabeth Juchem Machado. Formação de professores do ensino superior: a experiência do Programa de Formação Continuada da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). RBEP, v. 90, n. 225, p. 311-332, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

VASCONCELLOS, Maura M. M.; BERBEL, Neusi A. N.; OLIVEIRA, Cláudia C. Formação de professores: o desafio de integrar estágio com ensino e pesquisa na graduação. RBEP, v. 90, n. 226, p. 609-623, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

ensino superior, Instituições de

GOMES, Magno Federici. Supervisão e avaliação da educação superior. RBEP, v. 90, n. 225, p. 263-289, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

ensino superior, Sistema federal de

GOMES, Magno Federici. Supervisão e avaliação da educação superior. RBEP, v. 90, n. 225, p. 263-289, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Ensino técnico

FERRETTI, Celso J. A reforma do ensino técnico da década de 1990: entre a proposta e a prática. RBEP, v. 90, n. 224, p. 11-31, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

ensino, Qualidade de

SILVA, Vandrê Gomes da. Qualidade na educação e a ideia de uma formação pública. RBEP, v. 90, n. 226, p. 547-570, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

Escola

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A socialização escolar entre jovens da Amazônia brasileira. RBEP, v. 90, n. 225, p. 385-410, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Escola primária

SANTOS, Ademir Valdir dos. A política educacional nacionalista e o aspecto linguístico: vestígios na escola primária. RBEP, v. 90, n. 225, p. 511-527, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Escola, orientação sexual na

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. Orientação sexual na escola: expressão dos sentimentos e construção da auto-estima. RBEP, v. 90, n. 225, p. 367-384, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

escolar, Cotidiano

AZÂMOR, Cristiany Rocha; NAIFF, Luciene Alves Miguez. Representações sociais da avaliação da aprendizagem em professores do ensino público fundamental de Niterói. RBEP, v. 90, n. 226, p. 650-672, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

escolar, Desempenho

PEREIRA, Fábio Hoffmann; CARVALHO, Marília Pinto de. Meninos e meninas num projeto de recuperação paralela. RBEP, v. 90, n. 226, p. 673-694, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

escolar, Instituição

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albeiri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. RBEP, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

Escolha de diretor escolar

ALVES, Fátima. Mapeamento das políticas de escolha de diretores da escola e de avaliação na rede pública das capitais brasileiras. RBEP, v. 90, n. 224, p. 71-86, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Escolha profissional

RABELO, Amanda Oliveira. Os professores do sexo masculino no ensino "primário": um "corpo estranho" no cotidiano das escolas públicas do Rio de Janeiro (Brasil) e de Aveiro (Portugal). RBEP, v. 90, n. 226, p. 636-649, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

esquerda, Direita e

GOUVEIA, Andréa Barbosa. Direita e esquerda na política educacional: democracia, partidos e disputas entre projetos de administração pública municipal no Brasil. RBEP, v. 90, n. 224, p. 32-58, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

estudantes, Avaliação de

ALVES, Fátima. Mapeamento das políticas de escolha de diretores da escola e de avaliação na rede pública das capitais brasileiras. RBEP, v. 90, n. 224, p. 71-86, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Ética

SILVEIRA, Renê José Trentin. Ética como tema transversal. RBEP, v. 90, n. 226, p. 695-709, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

federal de ensino superior, Sistema

GOMES, Magno Federici. Supervisão e avaliação da educação superior. RBEP, v. 90, n. 225, p. 263-289, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

fisioterapia, Curso de – currículo (mudanças)

SUMIYA, Alberto. Mudanças curriculares e a noção de corpo no curso de Fisioterapia da Universidade Estadual de Londrina. RBEP, v. 90, n. 224, p. 160-175, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Fonologia

LIMISSURI, Rita de Cássia Alves; BEFI-LOPES, Débora Maria. Fonologia e vocabulário na percepção de educadoras sobre comunicação de pré-escolares. RBEP, v. 90, n. 225, p. 433-448, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Formação continuada

NEITZEL, Adair Aguiar; FERRI, Cássia; LEAL, Elisabeth Juchem Machado. Formação de professores do ensino superior: a experiência do Programa de Formação Continuada da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). RBEP, v. 90, n. 225, p. 311-332, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Formação de conceito

MAGINA, Sandra; BEZERRA, Francisco Brabo; SPINILLO, Alina. Como desenvolver a compreensão da criança sobre fração? Uma experiência de ensino. RBEP, v. 90, n. 225, p. 411-432, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Formação de educadores

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. RBEP, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Formação de professores

CARDIERI, Elisabete; ROSA, Sanny Silva da. Processo de pesquisa e formação de educadores: reflexões a partir do curso de Pedagogia. RBEP, v. 90, n. 226, p. 624-635, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

NEITZEL, Adair Aguiar; FERRI, Cássia; LEAL, Elisabeth Juchem Machado. Formação de professores do ensino superior: a experiência do Programa de Formação Continuada da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). RBEP, v. 90, n. 225, p. 311-332, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

RABELO, Amanda Oliveira. Os professores do sexo masculino no ensino "primário": um "corpo estranho" no cotidiano das escolas públicas do Rio de Janeiro (Brasil) e de Aveiro (Portugal). RBEP, v. 90, n. 226, p. 636-649, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

VASCONCELLOS, Maura M. M.; BERBEL, Neusi A. N.; OLIVEIRA, Cláudia C. Formação de professores: o desafio de integrar estágio com ensino e pesquisa na graduação. RBEP, v. 90, n. 226, p. 609-623, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

Formação por competência

FERRETTI, Celso J. A reforma do ensino técnico da década de 1990: entre a proposta e a prática. RBEP, v. 90, n. 224, p. 11-31, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Formação profissional – nutricionista

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Comissão Assessora para a Área de Nutrição do Inep/MEC. Percepção dos coordenadores de curso de Nutrição sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2004. RBEP, v. 90, n. 224, p. 149-159, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Formação pública

SILVA, Vandrê Gomes da. Qualidade na educação e a ideia de uma formação pública. RBEP, v. 90, n. 226, p. 547-570, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

formação, Trajetórias de

MARTINS, Ângela Maria. Trajetórias de formação de alunas do curso de pedagogia: uma contribuição ao debate sobre identidade docente. RBEP, v. 90, n. 225, p. 352-366, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

fração, Ensino de

MAGINA, Sandra; BEZERRA, Francisco Brabo; SPINILLO, Alina. Como desenvolver a compreensão da criança sobre fração? Uma experiência de ensino. RBEP, v. 90, n. 225, p. 411-432, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Freire, Paulo

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. RBEP, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

fundamental, Ensino

ALVES, Fátima. Mapeamento das políticas de escolha de diretores da escola e de avaliação na rede pública das capitais brasileiras. RBEP, v. 90, n. 224, p. 71-86, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

PEREIRA, Fábio Hoffmann; CARVALHO, Marília Pinto de. Meninos e meninas num projeto de recuperação paralela. RBEP, v. 90, n. 226, p. 673-694, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

Gênero – desempenho escolar

PEREIRA, Fábio Hoffmann; CARVALHO, Marília Pinto de. Meninos e meninas num projeto de recuperação paralela. RBEP, v. 90, n. 226, p. 673-694, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

Gênero – escolha profissional

RABELO, Amanda Oliveira. Os professores do sexo masculino no ensino "primário": um "corpo estranho" no cotidiano das escolas públicas do Rio de Janeiro (Brasil) e de Aveiro (Portugal). RBEP, v. 90, n. 226, p. 636-649, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

gestão, Provimento de

BEZERRA, Aldenice Alves. Modalidade de provimento do dirigente escolar: mais um desafio para as políticas da educação municipal. RBEP, v. 90, n. 224, p. 59-70, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Grupo escolar

CASTRO, Elizabeth Amorim de. A arquitetura dos grupos escolares do Paraná na Primeira República. RBEP, v. 90, n. 224, p. 122-148, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

História da educação

CASTRO, Elizabeth Amorim de. A arquitetura dos grupos escolares do Paraná na Primeira República. RBEP, v. 90, n. 224, p. 122-148, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

ROIZ, Diogo da Silva. Uma história do curso de pedagogia no Brasil. RBEP, v. 90, n. 226, p. 711-717, set./dez. 2009. Seção: Resenhas.

SANTOS, Ademir Valdir dos. A política educacional nacionalista e o aspecto linguístico: vestígios na escola primária. RBEP, v. 90, n. 225, p. 511-527, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Progressão continuada em uma perspectiva histórica. RBEP, v. 90, n. 225, p. 489-510, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Identidade docente

MARTINS, Ângela Maria. Trajetórias de formação de alunas do curso de pedagogia: uma contribuição ao debate sobre identidade docente. RBEP, v. 90, n. 225, p. 352-366, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

infância, Jardim de

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Educação infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar? RBEP, v. 90, n. 225, p. 449-467, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Inovação

CUNHA, Maria Isabel da; PINTO, Marialva Moog. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. RBEP, v. 90, n. 226, p. 571-591, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

Instituição escolar

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albeiri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. RBEP, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

Instituições de ensino superior

GOMES, Magno Federici. Supervisão e avaliação da educação superior. RBEP, v. 90, n. 225, p. 263-289, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Internet – usabilidade

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. Análise de *WebQuests* em língua portuguesa disponíveis *on-line*: aspectos relativos à qualidade dos componentes e da usabilidade. RBEP, v. 90, n. 224, p. 102-121, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Jardim de infância

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Educação infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar? RBEP, v. 90, n. 225, p. 449-467, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Jovens

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A socialização escolar entre jovens da Amazônia brasileira. RBEP, v. 90, n. 225, p. 385-410, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Juventude

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. Orientação sexual na escola: expressão dos sentimentos e construção da auto-estima. RBEP, v. 90, n. 225, p. 367-384, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

liberais, Profissionais

VOLPATO, Gildo. Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência. RBEP, v. 90, n. 225, p. 333-351, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Linguagem

SANTOS, Ademir Valdir dos. A política educacional nacionalista e o aspecto linguístico: vestígios na escola primária. RBEP, v. 90, n. 225, p. 511-527, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Literatura educacional – abordagem (auto)biográfica

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. O/a professor/a e os espelhos da pesquisa educacional. RBEP, v. 90, n. 224, p. 87-101, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Lourenço Filho

QUADROS, Claudemir de. Lourenço Filho: reformador da educação no Rio Grande do Sul. RBEP, v. 90, n. 224, p. 204-222, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Metodologia da problematização

VASCONCELLOS, Maura M. M.; BERBEL, Neusi A. N.; OLIVEIRA, Cláudia C. Formação de professores: o desafio de integrar estágio com ensino e pesquisa na graduação. RBEP, v. 90, n. 226, p. 609-623, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

Nacionalismo

SANTOS, Ademir Valdir dos. A política educacional nacionalista e o aspecto linguístico: vestígios na escola primária. RBEP, v. 90, n. 225, p. 511-527, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

nutrição, Curso de – Enade

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Comissão Assessora para a Área de Nutrição do Inep/MEC. Percepção dos coordenadores de curso de Nutrição sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2004. RBEP, v. 90, n. 224, p. 149-159, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Nutricionista – formação profissional

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Comissão Assessora para a Área de Nutrição do Inep/MEC. Percepção dos coordenadores de curso de Nutrição sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2004. RBEP, v. 90, n. 224, p. 149-159, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Orientação sexual na escola

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. Orientação sexual na escola: expressão dos sentimentos e construção da auto-estima. RBEP, v. 90, n. 225, p. 367-384, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Paraná – história da educação

CASTRO, Elizabeth Amorim de. A arquitetura dos grupos escolares do Paraná na Primeira República. RBEP, v. 90, n. 224, p. 122-148, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Partidos políticos

GOUVEIA, Andréa Barbosa. Direita e esquerda na política educacional: democracia, partidos e disputas entre projetos de administração pública municipal no Brasil. RBEP, v. 90, n. 224, p. 32-58, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

pedagogia, Curso de

MARTINS, Ângela Maria. Trajetórias de formação de alunas do curso de pedagogia: uma contribuição ao debate sobre identidade docente. RBEP, v. 90, n. 225, p. 352-366, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

pedagogia, Curso de

CARDIERI, Elisabete; ROSA, Sanny Silva da. Processo de pesquisa e formação de educadores: reflexões a partir do curso de Pedagogia. RBEP, v. 90, n. 226, p. 624-635, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

ROIZ, Diogo da Silva. Uma história do curso de pedagogia no Brasil. RBEP, v. 90, n. 226, p. 711-717, set./dez. 2009. Seção: Resenhas.

pedagógica, Prática

CUNHA, Maria Isabel da; PINTO, Marialva Moog. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. RBEP, v. 90, n. 226, p. 571-591, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

Periódico – educação

CUNHA, Marcus Vinicius da; GARCIA, Débora Cristina. A apropriação de John Dewey na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1964). RBEP, v. 90, n. 224, p. 176-203, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Pesquisa

CARDIERI, Elisabete; ROSA, Sanny Silva da. Processo de pesquisa e formação de educadores: reflexões a partir do curso de Pedagogia. RBEP, v. 90, n. 226, p. 624-635, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

pesquisa, Ensino com

VASCONCELLOS, Maura M. M.; BERBEL, Neusi A. N.; OLIVEIRA, Cláudia C. Formação de professores: o desafio de integrar estágio com ensino e pesquisa na graduação. RBEP, v. 90, n. 226, p. 609-623, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

Política educacional

ALVES, Fátima. Mapeamento das políticas de escolha de diretores da escola e de avaliação na rede pública das capitais brasileiras. RBEP, v. 90, n. 224, p. 71-86, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

política, Educação como

MARQUES, Luciana Rosa. Mudanças discursivas nas políticas de democratização da educação. RBEP, v. 90, n. 225, p. 468-488, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Políticas de currículo

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. RBEP, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Políticas públicas – educação municipal

BEZERRA, Aldenice Alves. Modalidade de provimento do dirigente escolar: mais um desafio para as políticas da educação municipal. RBEP, v. 90, n. 224, p. 59-70, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Políticas públicas educacionais

GOMES, Magno Federici. Supervisão e avaliação da educação superior. RBEP, v. 90, n. 225, p. 263-289, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

políticos, Partidos

GOUVEIA, Andréa Barbosa. Direita e esquerda na política educacional: democracia, partidos e disputas entre projetos de administração pública municipal no Brasil. RBEP, v. 90, n. 224, p. 32-58, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Prática pedagógica

CUNHA, Maria Isabel da; PINTO, Marialva Moog. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. RBEP, v. 90, n. 226, p. 571-591, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

Práticas docentes

FERRETTI, Celso J. A reforma do ensino técnico da década de 1990: entre a proposta e a prática. RBEP, v. 90, n. 224, p. 11-31, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Pré-escolares

LIMISSURI, Rita de Cássia Alves; BEFI-LOPES, Débora Maria. Fonologia e vocabulário na percepção de educadoras sobre comunicação de pré-escolares. RBEP, v. 90, n. 225, p. 433-448, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

primária, Escola

SANTOS, Ademir Valdir dos. A política educacional nacionalista e o aspecto linguístico: vestígios na escola primária. RBEP, v. 90, n. 225, p. 511-527, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

problematização, Metodologia da

VASCONCELLOS, Maura M. M.; BERBEL, Neusi A. N.; OLIVEIRA, Cláudia C. Formação de professores: o desafio de integrar estágio com ensino e pesquisa na graduação. RBEP, v. 90, n. 226, p. 609-623, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

Procedimentos de supervisão e avaliação

GOMES, Magno Federici. Supervisão e avaliação da educação superior. RBEP, v. 90, n. 225, p. 263-289, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Professor/a – abordagem (auto)biográfica

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. O/a professor/a e os espelhos da pesquisa educacional. RBEP, v. 90, n. 224, p. 87-101, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

professores, Formação de

NEITZEL, Adair Aguiar; FERRI, Cássia; LEAL, Elisabeth Juchem Machado. Formação de professores do ensino superior: a experiência do Programa de Formação Continuada da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). RBEP, v. 90, n. 225, p. 311-332, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

RABELO, Amanda Oliveira. Os professores do sexo masculino no ensino "primário": um "corpo estranho" no cotidiano das escolas públicas do Rio de Janeiro (Brasil) e de Aveiro (Portugal). RBEP, v. 90, n. 226, p. 636-649, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

VASCONCELLOS, Maura M. M.; BERBEL, Neusi A. N.; OLIVEIRA, Cláudia C. Formação de professores: o desafio de integrar estágio com ensino e pesquisa na graduação. RBEP, v. 90, n. 226, p. 609-623, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

Profissionais liberais

VOLPATO, Gildo. Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência. RBEP, v. 90, n. 225, p. 333-351, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

profissional, Escolha

RABELO, Amanda Oliveira. Os professores do sexo masculino no ensino "primário": um "corpo estranho" no cotidiano das escolas públicas do Rio de Janeiro (Brasil) e de Aveiro (Portugal). RBEP, v. 90, n. 226, p. 636-649, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

profissional, Formação – nutricionista

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Comissão Assessora para a Área de Nutrição do Inep/MEC. Percepção dos coordenadores de curso de Nutrição sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2004. RBEP, v. 90, n. 224, p. 149-159, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Profissionalidade

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albeiri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. RBEP, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

Progressão continuada

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Progressão continuada em uma perspectiva histórica. RBEP, v. 90, n. 225, p. 489-510, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Provimento de gestão – dirigente escolar

BEZERRA, Aldenice Alves. Modalidade de provimento do dirigente escolar: mais um desafio para as políticas da educação municipal. RBEP, v. 90, n. 224, p. 59-70, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

pública, Formação

SILVA, Vandrê Gomes da. Qualidade na educação e a ideia de uma formação pública. RBEP, v. 90, n. 226, p. 547-570, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

públicas educacionais, Políticas

GOMES, Magno Federici. Supervisão e avaliação da educação superior. RBEP, v. 90, n. 225, p. 263-289, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

públicas, Políticas – educação municipal

BEZERRA, Aldenice Alves. Modalidade de provimento do dirigente escolar: mais um desafio para as políticas da educação municipal. RBEP, v. 90, n. 224, p. 59-70, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Qualidade da educação

SILVA, Vandrê Gomes da. Qualidade na educação e a ideia de uma formação pública. RBEP, v. 90, n. 226, p. 547-570, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

Referenciais de docência

VOLPATO, Gildo. Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência. RBEP, v. 90, n. 225, p. 333-351, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Reforma educacional

FERRETTI, Celso J. A reforma do ensino técnico da década de 1990: entre a proposta e a prática. RBEP, v. 90, n. 224, p. 11-31, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

QUADROS, Claudemir de. Lourenço Filho: reformador da educação no Rio Grande do Sul. RBEP, v. 90, n. 224, p. 204-222, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Representação social

AZÂMOR, Cristiany Rocha; NAIFF, Luciene Alves Miguez. Representações sociais da avaliação da aprendizagem em professores do ensino público fundamental de Niterói. RBEP, v. 90, n. 226, p. 650-672, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

VOLPATO, Gildo. Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência. RBEP, v. 90, n. 225, p. 333-351, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964)

CUNHA, Marcus Vinicius da; GARCIA, Débora Cristina. A apropriação de John Dewey na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1964). RBEP, v. 90, n. 224, p. 176-203, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Rio Grande do Sul – reforma educacional

QUADROS, Claudemir de. Lourenço Filho: reformador da educação no Rio Grande do Sul. RBEP, v. 90, n. 224, p. 204-222, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Sexualidade

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. Orientação sexual na escola: expressão dos sentimentos e construção da auto-estima. RBEP, v. 90, n. 225, p. 367-384, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Sistema federal de ensino superior

GOMES, Magno Federici. Supervisão e avaliação da educação superior. RBEP, v. 90, n. 225, p. 263-289, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

social, Representação

AZÂMOR, Cristiany Rocha; NAIFF, Luciene Alves Miguez. Representações sociais da avaliação da aprendizagem em professores do ensino público fundamental de Niterói. RBEP, v. 90, n. 226, p. 650-672, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

VOLPATO, Gildo. Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência. RBEP, v. 90, n. 225, p. 333-351, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Socialização

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A socialização escolar entre jovens da Amazônia brasileira. RBEP, v. 90, n. 225, p. 385-410, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Souza, José Pereira Coelho de

QUADROS, Claudemir de. Lourenço Filho: reformador da educação no Rio Grande do Sul. RBEP, v. 90, n. 224, p. 204-222, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

superior, Educação

CUNHA, Maria Isabel da; PINTO, Marialva Moog. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. RBEP, v. 90, n. 226, p. 571-591, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

NARDELLI, Nelci Janete Santos. A construção do *ethos* como estratégia argumentativa: a polêmica sobre a avaliação da educação superior. RBEP, v. 90, n. 225, p. 290-310, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

superior, Ensino – curso de fisioterapia

SUMIYA, Alberto. Mudanças curriculares e a noção de corpo no curso de Fisioterapia da Universidade Estadual de Londrina. RBEP, v. 90, n. 224, p. 160-175, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

superior, Ensino – curso de nutrição

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Comissão Assessora para a Área de Nutrição do Inep/MEC. Percepção dos coordenadores de curso de Nutrição sobre o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – Enade 2004. RBEP, v. 90, n. 224, p. 149-159, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

superior, Ensino – curso de pedagogia

CARDIERI, Elisabete; ROSA, Sanny Silva da. Processo de pesquisa e formação de educadores: reflexões a partir do curso de Pedagogia. RBEP, v. 90, n. 226, p. 624-635, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

MARTINS, Ângela Maria. Trajetórias de formação de alunas do curso de pedagogia: uma contribuição ao debate sobre identidade docente. RBEP, v. 90, n. 225, p. 352-366, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

ROIZ, Diogo da Silva. Uma história do curso de pedagogia no Brasil. RBEP, v. 90, n. 226, p. 711-717, set./dez. 2009. Seção: Resenhas.

superior, Ensino – formação de professores

NEITZEL, Adair Aguiar; FERRI, Cássia; LEAL, Elisabeth Juchem Machado. Formação de professores do ensino superior: a experiência do Programa de Formação Continuada da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). RBEP, v. 90, n. 225, p. 311-332, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

VASCONCELLOS, Maura M. M.; BERBEL, Neusi A. N.; OLIVEIRA, Cláudia C. Formação de professores: o desafio de integrar estágio com ensino e pesquisa na graduação. RBEP, v. 90, n. 226, p. 609-623, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

superior, Instituições de ensino

GOMES, Magno Federici. Supervisão e avaliação da educação superior. RBEP, v. 90, n. 225, p. 263-289, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

superior, Sistema federal de ensino

GOMES, Magno Federici. Supervisão e avaliação da educação superior. RBEP, v. 90, n. 225, p. 263-289, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

supervisão e avaliação, Procedimentos de

GOMES, Magno Federici. Supervisão e avaliação da educação superior. RBEP, v. 90, n. 225, p. 263-289, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

técnico, Ensino

FERRETTI, Celso J. A reforma do ensino técnico da década de 1990: entre a proposta e a prática. RBEP, v. 90, n. 224, p. 11-31, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Temas transversais

SILVEIRA, Renê José Trentin. Ética como tema transversal. RBEP, v. 90, n. 226, p. 695-709, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

Trabalho docente

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albeiri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. RBEP, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

Trajetórias de formação

MARTINS, Ângela Maria. Trajetórias de formação de alunas do curso de pedagogia: uma contribuição ao debate sobre identidade docente. RBEP, v. 90, n. 225, p. 352-366, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Usabilidade – *webquest*, *webexercise*

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. Análise de *WebQuests* em língua portuguesa disponíveis *on-line*: aspectos relativos à qualidade dos componentes e da usabilidade. RBEP, v. 90, n. 224, p. 102-121, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Vocabulário

LIMISSURI, Rita de Cássia Alves; BEFI-LOPES, Débora Maria. Fonologia e vocabulário na percepção de educadoras sobre comunicação de pré-escolares. RBEP, v. 90, n. 225, p. 433-448, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Webexercise

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. Análise de *WebQuests* em língua portuguesa disponíveis *on-line*: aspectos relativos à qualidade dos componentes e da usabilidade. RBEP, v. 90, n. 224, p. 102-121, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Webquest

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. Análise de *WebQuests* em língua portuguesa disponíveis *on-line*: aspectos relativos à qualidade dos componentes e da usabilidade. RBEP, v. 90, n. 224, p. 102-121, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albeiri de; AMBROSETTI, Neusa Banhara. docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. RBEP, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

ALVES, Fátima. Mapeamento das políticas de escolha de diretores da escola e de avaliação na rede pública das capitais brasileiras. RBEP, v. 90, n. 224, p. 71-86, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albeiri de. docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. RBEP, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

AZÂMOR, Cristiany Rocha; NAIFF, Luciene Alves Miguez. Representações sociais da avaliação da aprendizagem em professores do ensino público fundamental de Niterói. RBEP, v. 90, n. 226, p. 650-672, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

BEFI-LOPES, Débora Maria; LIMISSURI, Rita de Cássia Alves. Fonologia e vocabulário na percepção de educadoras sobre comunicação de pré-escolares. RBEP, v. 90, n. 225, p.433-448, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

BERBEL, Neusi A. N.; VASCONCELLOS, Maura M. M.; OLIVEIRA, Cláudia C. Formação de professores: o desafio de integrar estágio com ensino e pesquisa na graduação. RBEP, v. 90, n. 226, p. 609-623, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

BEZERRA, Aldenice Alves. Modalidade de provimento do dirigente escolar: mais um desafio para as políticas da educação municipal. RBEP, v. 90, n. 224, p. 59-70, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

BEZERRA, Francisco Brabo; MAGINA, Sandra; SPINILLO, Alina. Como desenvolver a compreensão da criança sobre fração? Uma experiência de ensino. RBEP, v. 90, n. 225, p. 411-432, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. Análise de *WebQuests* em língua portuguesa disponíveis *on-line*: aspectos relativos à qualidade dos componentes e da usabilidade. RBEP, v. 90, n. 224, p. 102-121, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

BRAGANÇA, Ines Ferreira de Souza. O/a professor/a e os espelhos da pesquisa educacional. RBEP, v. 90, n. 224, p. 87-101, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

CARDIERI, Elisabete; ROSA, Sanny Silva da. Processo de pesquisa e formação de educadores: reflexões a partir do curso de Pedagogia. RBEP, v. 90, n. 226, p. 624-635, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

CARVALHO, Marília Pinto de; PEREIRA, Fábio Hoffmann. Meninos e meninas num projeto de recuperação paralela. RBEP, v. 90, n. 226, p. 673-694, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

CASTRO, Elizabeth Amorim de. A arquitetura dos grupos escolares do Paraná na Primeira República. RBEP, v. 90, n. 224, p. 122-148, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

COUTINHO, Clara Pereira; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Análise de *WebQuests* em língua portuguesa disponíveis *on-line*: aspectos relativos à qualidade dos componentes e da usabilidade. RBEP, v. 90, n. 224, p. 102-121, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

CUNHA, Marcus Vinicius da; GARCIA, Débora Cristina. A apropriação de John Dewey na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1964). RBEP, v. 90, n. 224, p. 176-203, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

CUNHA, Maria Isabel da; PINTO, Marialva Moog. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. RBEP, v. 90, n. 226, p. 571-591, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

FERRETTI, Celso J. A reforma do ensino técnico da década de 1990: entre a proposta e a prática. RBEP, v. 90, n. 224, p. 11-31, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

FERRI, Cássia; NEITZEL, Adair Aguiar; LEAL, Elisabeth Juchem Machado. Formação de professores do ensino superior: a experiência do Programa de Formação Continuada da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). RBEP, v. 90, n. 225, p. 311-332, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

GARCIA, Débora Cristina; CUNHA, Marcus Vinicius da. A apropriação de John Dewey na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1964). RBEP, v. 90, n. 224, p. 176-203, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

GOMES, Magno Federici. Supervisão e avaliação da educação superior. RBEP, v. 90, n. 225, p. 263-289, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. Direita e esquerda na política educacional: democracia, partidos e disputas entre projetos de administração pública municipal no Brasil. RBEP, v. 90, n. 224, p. 32-58, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Educação infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar? RBEP, v. 90, n. 225, p. 449-467, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

LEAL, Elisabeth Juchem Machado; NEITZEL, Adair Aguiar; FERRI, Cássia. Formação de professores do ensino superior: a experiência do Programa de Formação Continuada da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). RBEP, v. 90, n. 225, p. 311-332, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

LIMISSURI, Rita de Cássia Alves; BEFI-LOPES, Débora Maria. Fonologia e vocabulário na percepção de educadoras sobre comunicação de pré-escolares. RBEP, v. 90, n. 225, p. 433-448, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

MAGINA, Sandra; BEZERRA, Francisco Brabo; SPINILLO, Alina. Como desenvolver a compreensão da criança sobre fração? Uma experiência de ensino. RBEP, v. 90, n. 225, p. 411-432, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

MARQUES, Luciana Rosa. Mudanças discursivas nas políticas de democratização da educação. RBEP, v. 90, n. 225, p. 468-488, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

MARTINS, Ângela Maria. Trajetórias de formação de alunas do curso de pedagogia: uma contribuição ao debate sobre identidade docente. RBEP, v. 90, n. 225, p. 352-366, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

NAIFF, Luciene Alves Miguez; AZÂMOR, Cristiany Rocha. Representações sociais da avaliação da aprendizagem em professores do ensino público fundamental de Niterói. RBEP, v. 90, n. 226, p. 650-672, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

NARDELLI, Nelci Janete Santos. A construção do *ethos* como estratégia argumentativa: a polêmica sobre a avaliação da educação superior. RBEP, v. 90, n. 225, p. 290-310, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

NEITZEL, Adair Aguiar; FERRI, Cássia; LEAL, Elisabeth Juchem Machado. Formação de professores do ensino superior: a experiência do Programa de Formação Continuada da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). RBEP, v. 90, n. 225, p. 311-332, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

OLIVEIRA, Cláudia C.; VASCONCELLOS, Maura M. M.; BERBEL, Neusi A. N. Formação de professores: o desafio de integrar estágio com ensino e pesquisa na graduação. RBEP, v. 90, n. 226, p. 609-623, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

PEREIRA, Fábio Hoffmann; CARVALHO, Marília Pinto de. Meninos e meninas num projeto de recuperação paralela. RBEP, v. 90, n. 226, p. 673-694, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

PINTO, Marialva Moog; CUNHA, Maria Isabel da. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. RBEP, v. 90, n. 226, p. 571-591, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

QUADROS, Claudemir de. Lourenço Filho: reformador da educação no Rio Grande do Sul. RBEP, v. 90, n. 224, p. 204-222, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

RABELO, Amanda Oliveira. Os professores do sexo masculino no ensino "primário": um "corpo estranho" no cotidiano das escolas públicas do Rio de Janeiro (Brasil) e de Aveiro (Portugal). RBEP, v. 90, n. 226, p. 636-649, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

ROIZ, Diogo da Silva. Uma história do curso de pedagogia no Brasil. RBEP, v. 90, n. 226, p. 711-717, set./dez. 2009. Seção: Resenhas.

ROSA, Sanny Silva da; CARDIERI, Elisabete. Processo de pesquisa e formação de educadores: reflexões a partir do curso de Pedagogia. RBEP, v. 90, n. 226, p. 624-635, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. Orientação sexual na escola: expressão dos sentimentos e construção da auto-estima. RBEP, v. 90, n. 225, p. 367-384, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

SANTOS, Ademir Valdir dos. A política educacional nacionalista e o aspecto linguístico: vestígios na escola primária. RBEP, v. 90, n. 225, p. 511-527, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. RBEP, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A socialização escolar entre jovens da Amazônia brasileira. RBEP, v. 90, n. 225, p. 385-410, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa; SAUL, Ana Maria. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. RBEP, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

SILVA, Vandrê Gomes da. Qualidade na educação e a ideia de uma formação pública. RBEP, v. 90, n. 226, p. 547-570, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Ética como tema transversal. RBEP, v. 90, n. 226, p. 695-709, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

SPINILLO, Alina; MAGINA, Sandra; BEZERRA, Francisco Brabo. Como desenvolver a compreensão da criança sobre fração? Uma experiência de ensino. RBEP, v. 90, n. 225, p. 411-432, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

SUMIYA, Alberto. Mudanças curriculares e a noção de corpo no curso de Fisioterapia da Universidade Estadual de Londrina. RBEP, v. 90, n. 224, p. 160-175, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

VASCONCELLOS, Maura M. M.; BERBEL, Neusi A. N.; OLIVEIRA, Cláudia C. Formação de professores: o desafio de integrar estágio com ensino e pesquisa na graduação. RBEP, v. 90, n. 226, p. 609-623, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Progressão continuada em uma perspectiva histórica. RBEP, v. 90, n. 225, p. 489-510, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

VOLPATO, Gildo. Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência. RBEP, v. 90, n. 225, p. 333-351, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

apropriação de John Dewey na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1964), A.

CUNHA, Marcus Vinicius da; GARCIA, Débora Cristina. A apropriação de John Dewey na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-1964). RBEP, v. 90, n. 224, p. 176-203, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Análise de *WebQuests* em língua portuguesa disponíveis *on-line*: aspectos relativos à qualidade dos componentes e da usabilidade.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. Análise de *WebQuests* em língua portuguesa disponíveis *on-line*: aspectos relativos à qualidade dos componentes e da usabilidade. RBEP, v. 90, n. 224, p. 102-121, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

arquitetura dos grupos escolares do Paraná na Primeira República, A.

CASTRO, Elizabeth Amorim de. A arquitetura dos grupos escolares do Paraná na Primeira República. RBEP, v. 90, n. 224, p. 122-148, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Como desenvolver a compreensão da criança sobre fração? Uma experiência de ensino.

MAGINA, Sandra; BEZERRA, Francisco Brabo; SPINILLO, Alina. Como desenvolver a compreensão da criança sobre fração? Uma experiência de ensino. RBEP, v. 90, n. 225, p. 411-432, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

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

NARDELLI, Nelci Janete Santos. A construção do *ethos* como estratégia argumentativa: a polêmica sobre a avaliação da educação superior. RBEP, v. 90, n. 225, p. 290-310, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Direita e esquerda na política educacional: democracia, partidos e disputas entre projetos de administração pública municipal no Brasil.

GOUVEIA, Andréa Barbosa. Direita e esquerda na política educacional: democracia, partidos e disputas entre projetos de administração pública municipal no Brasil. RBEP, v. 90, n. 224, p. 32-58, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Educação infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar?

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Educação infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar? RBEP, v. 90, n. 225, p. 449-467, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Ética como tema transversal.

SILVEIRA, René José Trentin. Ética como tema transversal. RBEP, v. 90, n. 226, p. 695-709, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

Fonologia e vocabulário na percepção de educadoras sobre comunicação de pré-escolares.

LIMISSURI, Rita de Cássia Alves; BEFI-LOPES, Débora Maria. Fonologia e vocabulário na percepção de educadoras sobre comunicação de pré-escolares. RBEP, v. 90, n. 225, p.433-448, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

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

NEITZEL, Adair Aguiar; FERRI, Cássia; LEAL, Elisabeth Juchem Machado. Formação de professores do ensino superior: a experiência do Programa de Formação Continuada da Universidade do Vale do Itajaí (Univali). RBEP, v. 90, n. 225, p. 311-332, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Formação de professores: o desafio de integrar estágio com ensino e pesquisa na graduação.

VASCONCELLOS, Maura M. M.; BERBEL, Neusi A. N.; OLIVEIRA, Cláudia C. Formação de professores: o desafio de integrar estágio com ensino e pesquisa na graduação. RBEP, v. 90, n. 226, p. 609-623, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

história do curso de pedagogia no Brasil, Uma.

ROIZ, Diogo da Silva. Uma história do curso de pedagogia no Brasil. RBEP, v. 90, n. 226, p. 711-717, set./dez. 2009. Seção: Resenhas.

legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil, O.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. RBEP, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Lourenço Filho: reformador da educação no Rio Grande do Sul.

QUADROS, Claudemir de. Lourenço Filho: reformador da educação no Rio Grande do Sul. RBEP, v. 90, n. 224, p. 204-222, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Mapeamento das políticas de escolha de diretores da escola e de avaliação na rede pública das capitais brasileiras.

ALVES, Fátima. Mapeamento das políticas de escolha de diretores da escola e de avaliação na rede pública das capitais brasileiras. RBEP, v. 90, n. 224, p. 71-86, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência.

VOLPATO, Gildo. Marcas de profissionais liberais que se tornaram professores-referência. RBEP, v. 90, n. 225, p. 333-351, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Meninos e meninas num projeto de recuperação paralela.

PEREIRA, Fábio Hoffmann; CARVALHO, Marília Pinto de. Meninos e meninas num projeto de recuperação paralela. RBEP, v. 90, n. 226, p. 673-694, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

Modalidade de provimento do dirigente escolar: mais um desafio para as políticas da educação municipal.

BEZERRA, Aldenice Alves. Modalidade de provimento do dirigente escolar: mais um desafio para as políticas da educação municipal. RBEP, v. 90, n. 224, p. 59-70, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Mudanças curriculares e a noção de corpo no curso de Fisioterapia da Universidade Estadual de Londrina.

SUMIYA, Alberto. Mudanças curriculares e a noção de corpo no curso de Fisioterapia da Universidade Estadual de Londrina. RBEP, v. 90, n. 224, p. 160-175, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Mudanças discursivas nas políticas de democratização da educação.

MARQUES, Luciana Rosa. Mudanças discursivas nas políticas de democratização da educação. RBEP, v. 90, n. 225, p. 468-488, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Orientação sexual na escola: expressão dos sentimentos e construção da auto-estima. ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha. Orientação sexual na escola: expressão dos sentimentos e construção da auto-estima. RBEP, v. 90, n. 225, p. 367-384, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

política educacional nacionalista e o aspecto linguístico: vestígios na escola primária, A.

SANTOS, Ademir Valdir dos. A política educacional nacionalista e o aspecto linguístico: vestígios na escola primária. RBEP, v. 90, n. 225, p. 511-527, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Processo de pesquisa e formação de educadores: reflexões a partir do curso de Pedagogia.

CARDIERI, Elisabete; ROSA, Sanny Silva da. Processo de pesquisa e formação de educadores: reflexões a partir do curso de Pedagogia. RBEP, v. 90, n. 226, p. 624-635, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

professor/a e os espelhos da pesquisa educacional, O/a.

BRAGANÇA, Ines Ferreira de Souza. O/a professor/a e os espelhos da pesquisa educacional. RBEP, v. 90, n. 224, p. 71-86, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

professores do sexo masculino no ensino "primário": um "corpo estranho" no cotidiano das escolas públicas do Rio de Janeiro (Brasil) e de Aveiro (Portugal), Os.

RABELO, Amanda Oliveira. Os professores do sexo masculino no ensino "primário": um "corpo estranho" no cotidiano das escolas públicas do Rio de Janeiro (Brasil) e de Aveiro (Portugal). RBEP, v. 90, n. 226, p. 636-649, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albeiri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. RBEP, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

Progressão continuada em uma perspectiva histórica.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Progressão continuada em uma perspectiva histórica. RBEP, v. 90, n. 225, p. 489-510, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética.

CUNHA, Maria Isabel da; PINTO, Marialva Moog. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. RBEP, v. 90, n. 226, p. 571-591, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

Qualidade na educação e a ideia de uma formação pública.

SILVA, Vandrê Gomes da. Qualidade na educação e a ideia de uma formação pública. RBEP, v. 90, n. 226, p. 547-570, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

reforma do ensino técnico da década de 1990: entre a proposta e a prática, A.

FERRETTI, Celso J. A reforma do ensino técnico da década de 1990: entre a proposta e a prática. RBEP, v. 90, n. 224, p. 11-31, jan./abr. 2009. Seção: Estudos.

Representações sociais da avaliação da aprendizagem em professores do ensino público fundamental de Niterói.

AZÂMOR, Cristiany Rocha; NAIFF, Luciene Alves Miguez. Representações sociais da avaliação da aprendizagem em professores do ensino público fundamental de Niterói. RBEP, v. 90, n. 226, p. 650-672, set./dez. 2009. Seção: Estudos.

socialização escolar entre jovens da Amazônia brasileira, A.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A socialização escolar entre jovens da Amazônia brasileira. RBEP, v. 90, n. 225, p. 385-410, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

Supervisão e avaliação da educação superior.

GOMES, Magno Federici. Supervisão e avaliação da educação superior. RBEP, v. 90, n. 225, p. 263-289, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

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

MARTINS, Ângela Maria. Trajetórias de formação de alunas do curso de pedagogia: uma contribuição ao debate sobre identidade docente. RBEP, v. 90, n. 225, p. 352-366, maio/ago. 2009. Seção: Estudos.

AGRADECIMENTOS

The logo for RBEP (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos) consists of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

Os números 224, 225 e 226 da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, correspondentes ao volume 90, não teriam sido publicados sem a relevante colaboração dos seguintes pareceristas *ad hoc*:

Ana Mendonça
Angela Lara
Berenice Corsetti
Cássia Ferri
Cecília Osowski
Celso Kraemer
Christina Silva
Dermeval Saviani
Donaldo Souza
Elisabete Pereira
Francisca Maciel
Gomercindo Ghiggi
Graziela Pachane
Helenice Gonçalves
Humberto Guido
Janete de Azevedo
Joana Romanowski
José Carvalho
Jussara Leite
Lourdes Machado

Luis Groppo
Luiz Gomes
Marcos Villela Pereira
Maria Carvalho
Maria de Fátima Costa
Marli André
Nadia de Souza
Nilda Alves
Olinda Evangelista
Pedro Sá
Romilda Ens
Romualdo Oliveira
Vera Placco
Verônica Muller

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

The logo for RBEP (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos) consists of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

APRESENTAÇÃO

Criada em 1944, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) é um periódico editado em formato impresso e eletrônico e tem periodicidade quadrimestral. Publica artigos inéditos de natureza técnico-científica, resultantes de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional e que possam oferecer subsídios às decisões políticas na área. Seu público-leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área de educação.

A RBEP compõe-se das seguintes seções:

- “Estudos” – Publica artigos inéditos, resultantes de estudos, pesquisas, debates e experiências relacionadas com educação e áreas afins.
- “Resenhas” – Analisa criticamente os lançamentos recentes na área.

A RBEP acha-se aberta a sugestões e à indicação de trabalhos e contribuições que façam avançar o conhecimento e estimulem a reflexão sobre a educação.

NORMAS EDITORIAIS

Os artigos deverão ser encaminhados exclusivamente mediante o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (Seer), cujas instruções se encontram disponíveis no *site* www.rbep.inep.gov.br, no qual o autor poderá acompanhar o andamento do trabalho.

Os artigos poderão ser redigidos em português ou espanhol e deverão ser encaminhados para avaliação no período de março a novembro.

Os artigos são apreciados inicialmente pela Editoria Científica da revista, que indicará consultores *ad hoc* de reconhecida competência nos temas abordados, diversificados regional e institucionalmente, para avaliá-los. Os artigos são encaminhados sem identificação de autoria e o prazo para sua avaliação é de três meses.

Os aspectos considerados na avaliação dos artigos são os seguintes:

- Questões referentes à forma: os aspectos gramaticais e estilísticos.
- Questões referentes ao conteúdo: a importância do tema abordado, a definição da questão principal, a estrutura, o desenvolvimento e a conclusão do trabalho.

Os pareceres envolvem três tipos de julgamento:

- *Aprovado* – o artigo é programado para publicação.
- *Aprovado com modificações* – são solicitados ao autor ajustes ou reformulações no artigo, com o envio de nova versão para avaliação final.
- *Não aprovado* – o artigo é recusado.

A aprovação final dos artigos é de responsabilidade da Editoria Científica da RBEP.

O atendimento das condições especificadas nas “Normas para a apresentação de originais” é imprescindível para a publicação do artigo.

A aceitação do artigo implica automaticamente a cessão dos direitos autorais relativos ao trabalho.

Na fase de revisão, os originais poderão sofrer alterações, respeitando-se o estilo e as opiniões dos autores, com vista a manter a qualidade editorial da revista.

Os autores receberão três exemplares da revista pelo trabalho publicado.

Endereço eletrônico para o envio das propostas

<http://www.rbep.inep.gov.br>

NORMAS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

A fim de facilitar o tratamento e a disseminação dos trabalhos enviados para publicação na RBEP, apresentamos algumas normas técnicas para o estabelecimento de padrões de estilo e apresentação dos textos.

Mídia

Os originais deverão ser encaminhados pelo endereço www.rbep.inep.gov.br, em arquivo formato Word, digitados em espaço 1,5, com a extensão máxima de 30 laudas de 1.400 caracteres, com espaço, cada lauda.

Fonte

A fonte utilizada deverá ser a Times New Roman, sendo em corpo 12 para o texto, em corpo 10 para as citações destacadas e em corpo 8 para as notas de rodapé.

Ilustrações

As ilustrações deverão ser limitadas à compreensão do texto, possuir resolução a partir de 300 dpi, acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos, e somente serão aceitas se em condições de fácil reprodução.

Os quadros, tabelas e gráficos (de preferência em Excel) devem obedecer às normas de apresentação tabular do IBGE.

Título

O título do artigo deve ser breve, específico e descritivo, contendo as palavras representativas do seu conteúdo, e vir, também, traduzido para o inglês.

Resumos

Os artigos enviados para a RBEP deverão ser acompanhados, obrigatoriamente, de resumos informativos em português e inglês, com 10 linhas no máximo, os quais devem conter informações qualitativas e quantitativas e dados essenciais, tais como:

Descrição – Indica o tipo de artigo a ser analisado (artigo original, de revisão, estudo de caso).

Objetivo – Descreve as razões pelas quais o trabalho foi realizado, o que se buscou demonstrar e a natureza do problema tratado.

Metodologia – Descreve a abordagem teórica e/ ou metodológica empregada, as principais técnicas utilizadas, indica as fontes dos dados e o modo como estes foram utilizados, quais os conceitos desenvolvidos e como foram analisadas as variáveis.

Resultados – Descrevem sucintamente as descobertas significativas e importantes da pesquisa.

Conclusão – Descreve as implicações dos resultados, especialmente como se relacionam aos objetivos do trabalho, e pode incluir recomendações, aplicações, sugestões e avaliações.

Palavras-chave

Os artigos enviados à RBEP devem conter palavras-chave referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário controlado: *Thesaurus Brasileiro de Educação* – disponível em www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus

Citações

As citações com até três linhas devem vir entre aspas, dentro do parágrafo, acompanhadas por uma chamada entre parênteses para o autor, o ano e o número da página da publicação. Ex:

Segundo Soares (2000, p. 234) “uma nova relação entre ensino, pesquisa, aprendizagem e avaliação processual” exige novas posturas pedagógicas e metodológicas.

As citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo, sem aspas, em corpo 10, redondo. Ex:

[...] os professores têm sido desafiados a se desprenderem de práticas mais tradicionais e a investirem em práticas pedagógicas reflexivas, criadoras, e com especial significado para suas próprias práticas e para o movimento educacional que estão instalando em suas classes, qualificando o debate e as discussões em sala de aula, o que materializa, mesmo que indiretamente, uma estratégia de formação continuada dos docentes. (Soares; Oliveira, 2003, p. 9).

A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo. A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor.

Notas

As notas de rodapé devem ser evitadas. Quando necessárias, que tenham a finalidade de: observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço e fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes bibliográficas deverão ser feitas no texto.

Referências bibliográficas

As referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome do autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 6.023.

Quando se tratar de obra consultada *on-line*, é necessário indicar o endereço eletrônico e a data em que foi acessada; se a obra estiver em suporte eletrônico (DVD, CD-ROM), essa informação também deve constar após a sua identificação.

Livros (um autor)

FLORIANI, José Valdir. *Professor e pesquisador: exemplificação apoiada na Matemática*. 2. ed. Blumenau: Furb, 2000. 142 p. (Programa Publicações de Apoio à Formação Inicial e Continuada de Professores).

Livros (dois autores)

DAMIÃO, Regina Toledo; HENRIQUES, Antonio. *Curso de direito jurídico*. São Paulo: Atlas, 1995.

Capítulos de livro

REGO, L. L. B. O desenvolvimento cognitivo e a prontidão para a alfabetização. In: CARRARO, T. N. (Org.). *Aprender pensando*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 31-40.

Artigos de periódico

GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo de gosto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 86-94, set./dez. 1998.

Teses e dissertações

ARAÚJO, U. A. M. *Máscaras inteiriças tukúna*. 1985. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1986.

Artigos de jornal com autor identificado

LEAL, L. N. MP fiscaliza com autonomia total. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, p. 3, 25 abr. 1999.

Artigos de jornal sem identificação de autor

ARRANJO tributário. *Diário do Nordeste Online*, Fortaleza, 27 nov. 1998. Disponível em: <<http://www.diariodonordeste.com.br>>. Acesso em: 28 nov. 1998.

Decretos, Leis

BRASIL. Lei nº 9.887, de 7 de dezembro de 1999. Altera a legislação tributária federal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 8 dez. 1999. Disponível em: <http://www.in.gov.nbr/mp_leis/leis_texto.asp?ld=LEI%209887>. Acesso em: 22 dez. 1999.

Constituição Federal

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 9, de 9 de novembro de 1995. *Lex: legislação federal e marginália*, São Paulo, v. 59, p. 1996, out./dez. 1995.

Trabalhos publicados em Anais de Congresso

GUNCHO, M. R. A educação a distância e a biblioteca universitária. In: SEMINÁRIO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 10., 1998. Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: Tec Treina, 1998. 1 CD-ROM.

Siglas

Na primeira citação, as siglas devem vir entre parênteses, imediatamente após o nome, por extenso, das entidades ou coisas que representam.

Ex.: Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec).

Destaques

O uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

Reedição

Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada, de modo a assegurar a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

Currículo-síntese

Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor e respectiva instituição; área de estudos e linha de pesquisa; atividades que desempenha; instituição a que está vinculado; endereços residencial, profissional e eletrônico completos.

Somente serão aceitos os trabalhos que preencherem as condições citadas.

Esta obra foi impressa em Brasília,
em dezembro de 2009.
Capa impressa em papel cartão supremo 250g
e miolo em papel *off-set* 75g.
Texto composto em Egyptian505 Lt BT corpo 10.