

**REVISTA BRASILEIRA DE  
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**  
volume 92 número 230 jan./abr. 2011

**RBEP**

ISSN 0034-7183  
ISSN 2176-6681  
On-line



**INEP**

Ministério da  
Educação

**Presidência da República Federativa do Brasil**

**Ministério da Educação**

**Secretaria Executiva**

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



## **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 Marelim Vianna – FCC  
Jader de Medeiros Britto – UFRJ  
Janete Lins de Azevedo – UFPE  
Leda Scheibe – UFSC  
Lisete Regina Gomes Arelaro – USP  
Magda Becker Soares – UFMG  
Maria Clara di Pierro – Ação Educativa – USP  
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 92 número 230 jan./abr. 2011

**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:

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

**Antonio Bezerra Filho** antonio.bezerra@inep.gov.br

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

**José Reynaldo de Salles Carvalho** jose.carvalho@inep.gov.br

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

**Rita Lemos Rocha** rita.rocha@inep.gov.br

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

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

###### Inglês:

**Sheyla Carvalho Lira** sheyla.lira@inep.gov.br

##### TRADUÇÃO PARA O INGLÊS

**Fernanda da Rosa Becker** fernanda.becker@inep.gov.br

##### NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

**Rosa dos Anjos Oliveira** rosa.oliveira@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 Angelo Milani, *Sem título* (1993), acrílico sobre tela, 200x200 cm

TIRAGEM 2.600 exemplares

##### RBEP ON-LINE

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) 2022-3070, 2022-3077

editoria.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, 2º Andar

CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3062

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 2011

---

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.

---

<b>Editorial .....</b>	<b>9</b>
------------------------	----------

#### **Estudos**

<i>Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas .....</i>	<b>11</b>
---	-----------

Rose Neubauer (Coord.)

Claudia Davis

Gisela Lobo B. P. Tartuce

Marina M. R. Nunes

<i>O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. ....</i>	<b>34</b>
--	-----------

Júlio Emílio Diniz-Pereira

<i>Formação continuada para professores da educação básica: metodologia do currículo integrado e laboratório de vivências pedagógicas .....</i>	<b>52</b>
---	-----------

Adair Aguiar Neitzel

Cássia Ferri

<i>A formação de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA): as pesquisas na Argentina e no Brasil</i> .....	<b>70</b>
Marcos Villela Pereira	
Mónica de la Fare	
<i>Autobiografias e formação: aproximações problemáticas no Movimento Pesquisa/Formação</i> .....	<b>83</b>
Luiz Artur Santos Cestari	
<i>Pedagogia do Ressentimento: o otimismo nas concepções e nas práticas de ensino</i> .....	<b>107</b>
Sérgio Pereira da Silva	
<i>Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano?</i> .....	<b>126</b>
Magna Silva Cruz	
Eliana Borges Albuquerque	
<i>Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente</i> .....	<b>148</b>
Idméa Semeghini-Siqueira	
<i>Delimitação de atribuições educacionais: sistemas de ensino e competência constitucional</i> .....	<b>166</b>
Magno Federeci Gomes	
<i>Psicanálise aplicada ao estudo do cotidiano escolar</i> .....	<b>187</b>
Flávia Zanni Siqueira	
<b>Resenhas</b>	
<i>A história da educação escrita por meio de práticas e ações pedagógicas</i> .....	<b>201</b>
Valéria de Oliveira Santos	
<b>Instruções aos colaboradores</b> .....	<b>205</b>

**Editorial** ..... 9

**Studies**

*High school education in Brazil: an analysis of the best practices  
and the best public policies* ..... 11

Rose Neubauer (Coord.)

Claudia Davis

Gisela Lobo B. P. Tartuce

Marina M. R. Nunes

*The egg or the hen: the crisis of the teaching profession  
and the lack of perspective for Brazilian education* .....34

Júlio Emílio Diniz-Pereira

*Teacher continuing education: Integrated Curriculum Methodology  
and the Pedagogical Experiences Laboratory*.....52

Adair Aguiar Neitzel

Cássia Ferri

<i>Teacher education for Youth and Adult Education: researches in Argentina and Brazil.....</i>	<b>70</b>
Marcos Villela Pereira	
Mónica de la Fare	
<i>Autobiography and formation: problematic approximations in the research/ formation process .....</i>	<b>83</b>
Luiz Artur Santos Cestari	
<i>Pedagogy of Resentment: optimism in teaching conceptions and practices.....</i>	<b>107</b>
Sérgio Pereira da Silva	
<i>Alphabetization and literacy in the first cycle of basic education: what writing skills do children learn each year? .....</i>	<b>126</b>
Magna Silva Cruz	
Eliana Borges Albuquerque	
<i>Proper educational resources for the playful recuperation of the emerging literacy process .....</i>	<b>148</b>
Idméa Semeghini-Siqueira	
<i>Delimitation of educational attributions: learning systems and constitutional competencies .....</i>	<b>166</b>
Magno Federeci Gomes	
<i>Psychoanalysis applied to a study of everyday school life.....</i>	<b>187</b>
Flávia Zanni Siqueira	
<b>Reviews</b>	
<i>The history of education written through practices and pedagogical actions .....</i>	<b>201</b>
Valéria de Oliveira Santos	
<b>Instructions for the Collaborators .....</b>	<b>205</b>

Este número enfatiza dois temas que se revelam como problemáticos nas redes de ensino no País: o ensino médio e a formação e profissionalização de professores.

O ensino médio vem sendo colocado como uma questão importante na discussão das políticas e das práticas educacionais na medida em que se verifica que a expansão de vagas e o percurso nesse nível de ensino se revelam como um gargalo na progressão educacional dos jovens no Brasil. Os dados não são alentadores nesse ponto e, de fato, evidenciam a necessidade de políticas mais agressivas e mais bem dirigidas para o ensino médio. A compreensão histórica dos temas relativos a ele torna-se importante porque sinaliza que as origens de questões problemáticas se encontram, hoje, lastreadas em formas culturais e políticas que não são atuais. Faltam-nos análises mais detalhadas sobre isso. Também a discussão sobre a vocação precípua do ensino médio até hoje não está bem equacionada. Inclusive, temo-nos ressentido do pequeno número de pesquisas sobre as condições e dinâmicas concretas desse nível de ensino.

O estudo recente exposto no artigo “Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas” relata aspectos de pesquisa realizada em escolas que ofertam ensino médio em vários Estados brasileiros, situando-as nas políticas estaduais e nacionais e trazendo à luz, de um lado, o esforço efetuado por essas escolas para otimizarem

os espaços de trabalho coletivo e fazerem deles momentos de reflexão, replanejamento, avaliação e estudo, mostrando a importância do trabalho coletivo cooperativo e seus bons efeitos, e, de outro, os impasses ainda vividos pela implementação de políticas e programas nesse nível de ensino. Confirma-se que “mudanças significativas em sistemas educacionais complexos são difíceis de serem implementadas e, mais ainda, de se consolidarem”, como mostram pesquisas nacionais e internacionais. O ensino médio precisa ser, sem dúvida, pauta de discussão e solução urgente nas políticas educacionais do País.

A formação de professores tem sido assunto constante nas atuais discussões sobre a educação básica no Brasil. As escolas não podem desempenhar seu papel social esperado sem a atuação desses profissionais. Temos aí várias questões pendentes que o artigo sobre a crise da profissão docente e as perspectivas da educação brasileira trata sob nova ótica. A busca de alternativas formativas desponta como uma possibilidade de se criar formas para superar a condição atual relativa aos problemas formativos dos cursos de licenciatura. Esse ponto é abordado em artigos deste número e sinaliza alguns novos horizontes sobre o tema.

É importante ressaltar que as pesquisas em educação, metodologicamente validadas, podem colaborar para o avanço da gestão e das práticas educacionais. Mas elas precisam ser conhecidas, compreendidas e interpretadas pelos gestores e pelos demais atores das redes de ensino. Esta Revista, ao disseminar estudos, pretende contribuir para tanto.

*Editoria Científica*

## **Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas\***

---

Rose Neubauer (Coord.)  
Cláudia Davis  
Gisela Lobo B. P. Tartuce  
Marina M. R. Nunes

---

### **Resumo**

Analisa os dados coletados na pesquisa “Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil”, desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas e pelo Instituto Protagonistas, com duplo objetivo: 1) identificar os fatores responsáveis pela efetividade de 35 unidades escolares de ensino médio localizadas nos Estados do Acre, do Ceará, do Paraná e de São Paulo, notadamente os relacionados às práticas que mais se associam ao sucesso escolar de seus alunos; 2) analisar alguns aspectos das atuais políticas públicas para o ensino médio e a percepção dos atores com elas envolvidos, com vista a fomentar uma análise crítica que permita discutir alguns aspectos nodais dessas políticas. O estudo quali-quantitativo revelou experiências distintas e interessantes nos diversos Estados, no entanto optou-se por apresentar neste texto as melhores práticas recorrentes e os pontos mais críticos das políticas observadas.

Palavras-chave: ensino médio; políticas públicas; melhores práticas.

---

\* Artigo-síntese da pesquisa “Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil”, realizada em 2009 mediante convênio de cooperação técnica firmado entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Ministério da Educação (MEC) e publicada em 2010 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

## **Abstract**

### **High school education in Brazil: an analysis of the best practices and the best public policies**

*This article analyses the data collected through the "Best practices in high schools", a research developed by Carlos Chagas Foundation and Protagonistes Institute. The research aimed at the identification of the factors that boosted the effectiveness of 35 high schools located in the states of Acre, Ceará, Paraná and São Paulo, in special those practices more closely related to successful performances; it also aimed at the investigation of some aspects of present public policies focused on high school education, as well as the perception of some leading actors, in order to provide a critical analysis and discuss the nodal aspects of these policies. The qualitative and quantitative study identified distinct and varied experiences in the states taken into account. However, there was an option for presenting here the best practices and the critical points of the policies observed.*

*Keywords: high school; public policies; best practices.*

---

## **O ensino médio no Brasil: breve contextualização**

A universalização tardia do ensino fundamental no Brasil é a principal razão para que o nível médio só apareça na agenda pública, com força nunca antes vista, no início do século 21. Além disso, nas duas últimas décadas, o ensino médio alcança crescente expressividade no cenário nacional por várias razões. Algumas se referem às diversas mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade.

O novo modelo de globalização, baseado na flexibilização e na integração dos processos de trabalho, demanda não apenas conhecimentos técnicos e explícitos, mas também amplas habilidades cognitivas e características comportamentais, como: capacidade de abstração, raciocínio, domínio de símbolos e de linguagem matemática; iniciativa, responsabilidade, cooperação, capacidade de decisão para o trabalho em equipe, etc. (Hirata, 1996; Paiva, 1995). Ao lado disso, mudanças ocorridas no mundo do trabalho vêm pondo em xeque os marcos de entrada na vida adulta e tornado difícil a transição para essa etapa da vida (Attias-Donfut, 1996). O período de formação se estende, e não há, necessariamente, entrada no mercado de trabalho. Esse quadro propiciou reformas educacionais com ênfase na formação continuada de competências para garantir a "empregabilidade" das pessoas, isto é, a capacidade de inserir-se e manter-se em um mercado de trabalho em constante mutação.

No Brasil, esses impactos teóricos e práticos se refletiram na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394) de 1996, que prevê a progressiva extensão da obrigatoriedade da escola básica até o nível médio. As várias leis de diretrizes e bases já elaboradas no País tentaram enfrentar a tensão entre um ensino de formação geral e outro voltado para a profissionalização, sendo a Lei nº 5.692/71<sup>1</sup> a mais expressiva e criticada, por tentar resolvê-la compulsoriamente. Essa dualidade e a posterior indefinição do perfil de escola média têm sido acentuadas há décadas pela literatura acadêmica como falta de identidade desse nível de ensino (Franco, 1983; Zibas, 1992).

A Lei nº 9.394/96 pretendeu abolir tal polêmica, ao considerar o ensino médio como etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania. A progressiva expansão do ensino médio trouxe outro desafio a ser enfrentado: é que a democratização do acesso implicaria maior heterogeneidade do corpo discente, e a mudança do perfil do alunado, consequências para o currículo, para os métodos pedagógicos e para a formação dos professores, que iriam lidar com um público cada vez mais diverso e sem histórico familiar de frequência a esse nível de ensino. Para tanto, a LDB estipulava que a estrutura curricular do ensino médio deveria conter uma base nacional comum, mas 25% dos conteúdos ficariam sob a responsabilidade das unidades escolares, de modo a contemplar as necessidades e os interesses regionais e locais e dos alunos. Ao preservar a autonomia dos sistemas estaduais e propiciar condições legais para que, a médio e a longo prazo, as escolas pudessem elaborar suas próprias propostas pedagógicas, de maneira diversificada, a Lei buscava aprofundar o espírito descentralizador da proposta organizacional do ensino médio (Zibas, Ferretti, Tartuce, 2004).

Visando a promoção de uma “escola jovem” e inclusiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino médio – elaboradas no Parecer CEB/CNE nº 15/98 e instituídas com força de lei pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução nº 3/98 – fazem a crítica da transmissão de conteúdos enciclopédicos e dos métodos tradicionais de ensino, buscando colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem. Para tanto, propõem como princípios norteadores do currículo o desenvolvimento de competências básicas, a interdisciplinaridade e a contextualização dos conteúdos, que têm em comum o protagonismo dos alunos e da comunidade.

Paralelamente à promulgação da LDB, o governo federal, desde meados dos anos de 1990, assume uma posição proativa em relação à educação básica. Sua atuação faz-se mais presente em três grandes áreas: novo perfil de financiamento da educação, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef); estabelecimento de sistemas nacionais de avaliação, com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação

<sup>1</sup> A Lei nº 5.692, de 1971, instituiu a profissionalização universal e compulsória para todos os alunos que cursassem o então denominado ensino de 2º grau.

Básica (Saeb) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), bem como da avaliação do ensino superior; e reforma do ensino médio, caracterizada, num primeiro momento, pela separação, nesse nível de ensino, da educação profissional. Essas políticas tiveram continuidade e se aprofundaram nos anos recentes, com a presença do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), substituindo o Fundef, da Prova Brasil (de natureza censitária), da construção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e do lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com metas para as diferentes instâncias do sistema educacional. Esse movimento, ocorrido nos últimos 15 anos, foi acompanhado por políticas de descentralização, modernização dos sistemas e acesso às tecnologias de informação, bem como pela revisão das carreiras dos professores e introdução de incentivos para estimular a melhoria de desempenho das escolas.

Na década de 1990, no País, a média de estudo das pessoas de dez anos ou mais de idade girava em torno de cinco anos (Brasil, 1995). As medidas tomadas nos últimos 15 anos de universalização e correção do fluxo no interior do sistema buscaram favorecer a continuidade dos estudos até a 8ª série. Com isso, houve forte pressão dos concluintes do ensino fundamental para a entrada no ensino médio. Simultaneamente, a demanda dos jovens por maior escolaridade diante das exigências do mercado de trabalho fez com que houvesse explosão das matrículas nesse nível de ensino. De fato, de 5.739.077 matrículas no ensino médio em 1996, há um salto para 8.710.584 em 2002, uma evolução de 51,8% (Brasil, 2006).

O século 21, porém, inicia-se com uma mudança desse quadro: a queda geral nas matrículas, apontada pelas estatísticas educacionais. Que razões estariam motivando a queda de matrículas no ensino médio? Falta de vagas? Desinteresse dos jovens? Desconexão com o mercado de trabalho? Muito provavelmente, segundo Cláudio de Moura Castro (2009), isso se deve a um conjunto de causas, a saber: a) a manutenção de um currículo abarrotado de conteúdos das mais diversas naturezas; b) a adoção de um mesmo vestibular para o ingresso em diferentes carreiras do ensino médio, o que acaba por nivelar todas as escolas; c) a precariedade do corpo docente, em especial no que concerne às áreas das Ciências Exatas; d) o pouco tempo para ensinar e aprender tudo que é previsto. Observe como essa situação aparece na evolução das matrículas na Tabela 1.

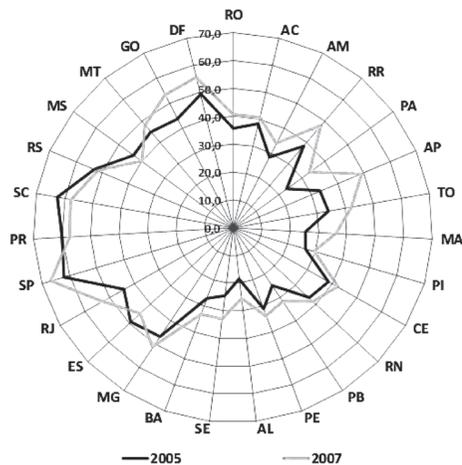
**Tabela 1 – Evolução na matrícula de ensino médio (2000/08)**

<b>Brasil e UFs Investigadas</b>	<b>2000</b>	<b>2003</b>	<b>Variação (%) 2000/2003</b>	<b>2004</b>	<b>2008</b>	<b>Variação (%) 2004/2008</b>
Brasil	8.195.948	9.072.942	10,7	9.169.357	8.366.100	-8,8
Acre	25.110	28.497	13,5	29.736	33.113	11,4
Ceará	264.431	379.145	43,4	398.348	408.992	2,7
Paraná	491.005	467.896	-4,7	467.730	472.244	1,0
São Paulo	2.079.141	2.099.910	1,0	2.045.851	1.744.834	-14,7

Fonte: MEC/Inep/Deed, maio, 2009.

É possível observar que a variação nas taxas de matrícula difere entre os Estados e temporalmente: São Paulo e Paraná apresentam uma queda acentuada que faz com que o número de alunos em 2008 seja menor do que em 2000; no Paraná, essa queda foi mais forte no início da década e em São Paulo, nos anos mais recentes; já o Acre e o Ceará continuaram crescendo nesse período, embora em ritmo menos acentuado.

Independentemente do decréscimo da população de jovens na última década, essa variação parece estar associada aos esforços feitos pelos Estados na década anterior para organizar o fluxo escolar e universalizar as matrículas. O Gráfico 1, a seguir, apresenta a taxa líquida de escolarização dos alunos de ensino médio nos Estados brasileiros nos anos de 2005 e 2007.



**Gráfico 1 – Taxa de escolarização líquida no ensino médio – 2005/07**

Fonte: Pnad/IBGE.

No Paraná e em São Paulo, além das altas taxas brutas de escolarização da população de 15 a 17 anos, respectivamente 81,5% e 86%, o ensino médio tem taxa de escolarização líquida de pelo menos 70% (jovens com idade até 17 anos). No Acre e no Ceará a taxa de escolarização é mais baixa: encontra-se em 57% e 52%, respectivamente (Tabela 2).

**Tabela 2 - Oferta do ensino médio por faixa etária (%)**

Brasil e UFs Investigadas	2005		2007	
	Até 17 anos	De 18 a 19 anos	Até 17 anos	De 18 a 19 anos
Brasil	52,0	23,9	55,9	23,7
Acre	48,8	25,7	57,0	24,9
Ceará	48,7	28,4	51,7	28,3
Paraná	70,8	22,0	70,5	18,6
São Paulo	71,5	18,2	74,5	20,8

Fonte: MEC/Inep, 2005, 2007.

Em relação à permanência bem sucedida dos jovens na escola de ensino médio, ou seja, das chances de completarem esse nível com uma taxa mínima de repetência, pode-se dizer que não houve mudança positiva na última década. A taxa de aprovação para o Brasil, que estava em torno de 77% em 1997, caiu para 74% em 2007. A diminuição das taxas de evasão no período, provavelmente em decorrência do aumento das matrículas no diurno (foi de 25% para 50%), revela que a repetência continua sendo o grande obstáculo à conclusão do ensino médio com qualidade (MEC/Inep, 2009). Além disso, o desempenho insatisfatório dos jovens brasileiros em recentes avaliações nacionais (Saeb e Enem) e internacionais (Programme for International Student Assessment – Programa Internacional de Avaliação de Alunos, Pisa) agrava o problema da qualidade do nível médio àqueles já mencionados de acesso, permanência e fluxo.

Diante desse cenário, o MEC lançou o Projeto Ensino Médio Inovador (2009), programa que busca apoiar as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria do ensino médio. Ênfase é dada à necessidade de mudanças no currículo desse nível de ensino, a um novo sistema de avaliação – o novo Enem – e à ampliação do tempo de permanência na escola. Também estão inseridos no programa projetos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, o aprimoramento da relação teoria e prática, a utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.

Em face dessa realidade e dos desafios expostos, as questões de acesso, permanência e qualidade são percebidas como problemas prementes a serem enfrentados no ensino médio, daí a necessidade de pesquisas que examinem por que determinadas escolas conseguem fazer com que seus alunos o completem e apresentem bom desempenho. Quais práticas e estratégias pedagógicas, de gestão e de acompanhamento essas escolas e seus atores desenvolvem? Quais são os processos internos e externos à escola que interferem nos resultados positivos e negativos dos alunos? As políticas públicas para o ensino médio têm sido postas em prática, e, em caso afirmativo, como elas são percebidas e apropriadas pelos diferentes atores da escola?

### **Definição da amostra da pesquisa**

As 35 escolas eleitas para o estudo foram selecionadas pelas equipes técnicas das Secretarias de Educação dos Estados participantes da pesquisa, aplicando os critérios desenvolvidos em conjunto pela equipe MEC-BID coordenadora da pesquisa. Partiu-se dos desempenhos apresentados pelos alunos no Enem e/nas avaliações estaduais de 2007, e, à luz dos conceitos definidos pelo Ideb,<sup>2</sup> foram adaptados indicadores para as escolas públicas estaduais dos quatro Estados, tendo em vista o desempenho em exames padronizados ao final do ensino médio combinado com as taxas de aprovação das escolas no decorrer do curso. No entanto,

---

<sup>2</sup> O Ideb é divulgado pelo Inep desde 2005, por escola, para o ensino fundamental. Utiliza como base a Prova Brasil, avaliação aplicada pelas escolas públicas, no 5º e no 9º ano, mas não pelas escolas do ensino médio. Para o ensino médio, o Inep divulga apenas dados estaduais com base no Saeb.

como o objetivo era selecionar escolas com maior impacto no aprendizado dos alunos (o chamado “efeito escola”), foram utilizadas as características socioeconômicas dos alunos em função das quais foi calculado, para cada escola, o Ideb “previsto”. Com base na diferença entre os dois Ideb – o real e o previsto –, foi determinado o “efeito escola”, a partir do qual as escolas de cada Estado foram dispostas em ordem decrescente, sendo escolhidas para a pesquisa as que apresentavam elevado “efeito escola” e elevado Ideb.<sup>3</sup>

Em seguida, efetuou-se uma análise preliminar quantitativa,<sup>4</sup> cujos resultados indicaram que as escolas selecionadas não se diferenciavam das demais de seus Estados, em termos de infraestrutura e equipamentos, formação e qualificação dos professores, aspectos mais comumente associados com a qualidade das escolas.

Norteados por esse dado, deu-se prosseguimento ao estudo a partir do modelo integrado de Scheerens (1990), para o qual a efetividade da escola depende do contexto em que ela se situa, bem como dos insumos que incidem no processo escolar e da forma como eles conduzem (ou não) às metas e aos objetivos alcançados. Com base nesse modelo, foi elaborada uma matriz de referência sobre os fatores envolvidos na efetividade da escola para nortear a construção dos instrumentos. Elegeram-se três categorias amplas que, somadas, abarcam grande parte da complexidade dos sistemas: políticas públicas (insumos externos); organização da escola (insumos internos); ensino e práticas pedagógicas (insumos internos).

Cada uma das três categorias foi abordada a partir de diferentes dimensões<sup>5</sup> – aspectos considerados fundamentais para que se possa contar com uma educação de boa qualidade – que constituíram os focos investigados nas escolas por meio dos instrumentos da pesquisa de campo. A metodologia de pesquisa adotada para a coleta de dados durante o trabalho de campo é conhecida como “pesquisa rápida” – trata-se de uma abordagem que se aplica muito bem às condições definidas para o trabalho de campo desse estudo, que exige conciliar a coleta de muitas informações, a partir de diferentes fontes, com deslocamentos longos e nem sempre por regiões de fácil traslado. A “pesquisa rápida” propõe que se concentre a investigação em “um núcleo central de interesse para levantar elementos que permitam identificar questões relevantes de um universo pesquisado. É um método que garante informação qualitativa sobre uma área geográfica de forma rápida, sucinta e a custos baixos” (Brasil, Unicef, 2006, p. 2).

Vários atores que integram o sistema escolar foram sujeitos da pesquisa: técnicos das SEEs e dos órgãos regionais de ensino e, nas unidades de ensino, diretores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos de 3º ano de ensino médio.

As informações de natureza qualitativa – que permitem apreender as percepções dos sujeitos e os mecanismos pelos quais eles agem – foram coletadas em entrevistas, grupos focais e observações da escola e em sala de aula; as de cunho quantitativo – que revelam tendências mais macro – foram obtidas por meio de questionários. A quantidade de entrevistas,

<sup>3</sup> Para maiores detalhes sobre a metodologia da pesquisa, ver Fundação Carlos Chagas, Instituto Protagonistas (2009).

<sup>4</sup> O estudo foi realizado por André Portela Souza, com base nos dados do Enem aplicado pelo Inep/MEC (2006), nos Censos Escolares do MEC (Microdados do Inep/MEC, 2001, 2005 e 2006) e no Saeb 3º ano (2003 e 2005).

<sup>5</sup> Dimensões da categoria 1: currículo, proposta pedagógica para ensino médio, sistema de avaliação, ações direcionadas aos jovens, comunicação entre órgãos intermediários e escola, recursos humanos, recursos financeiros, recursos físicos: ambiente pedagógico, projetos específicos; da categoria 2: caracterização da escola e da equipe escolar, gestão da escola, ambiente educativo; da categoria 3: planejamento e desenvolvimento do ensino, clima da sala de aula, avaliação da aprendizagem.

questionários e grupos focais realizados foi determinada a partir da classificação das escolas em função do número de alunos atendidos no ensino médio. Um total de 1.324 sujeitos foi submetido a 634 instrumentos, totalizando 73.037 itens analisados.

### **Práticas recorrentes nas escolas**

A análise dos dados quantitativos e qualitativos produzidos permitiu identificar, nas 35 escolas investigadas, os fatores internos recorrentes relacionados às práticas que mais se associam ao sucesso escolar de seus alunos e que se manifestam de forma sistêmica e em diferentes níveis de intensidade.<sup>6</sup> São elas:

#### *Aprendizagem como foco central da escola*

Essas escolas alocam prioridade à aprendizagem dos alunos, explicitam isso a todos seus atores e centralizam todas as decisões e ações para alcançar essa meta. Os objetivos de ensino/aprendizagem são expressos em planos de ensino e compartilhados com alunos e pais. Tanto nas classes como fora delas, são usadas estratégias de ensino diversificadas, para que as metas de ensino sejam efetivamente cumpridas e os alunos aprendam. A avaliação é utilizada como parâmetro para ajustar o ensino às características dos estudantes, de modo a possibilitar-lhes acompanhar o próprio progresso na apropriação do conhecimento e no domínio de competências e habilidades. As dificuldades dos alunos são identificadas, e esforços dos mais variados são feitos para, mediante apoio e assistência, levá-los a superar os obstáculos encontrados, prevenindo a evasão e a repetência.

#### *Expectativas elevadas sobre o desempenho dos alunos*

Toda a equipe escolar dessas escolas está convencida de que atende a uma clientela que aprende e seguirá aprendendo, sempre. Nesse sentido, a visão de que os resultados escolares são determinados por características inerentes aos alunos e às suas famílias, naturalizando os fatores socioeconômicos e culturais e aqueles relativos ao gênero, à cor e à presença de deficiência, é muito menos presente. Observam-se, ainda, iniciativas e atitudes que demonstram um bom equilíbrio entre exigências e apoios, ficando patente o interesse pelos alunos tal como eles são, em sua concretude: pessoas em trajetória de mudança e desenvolvimento. Eles são vistos como muito comprometidos, respeitadores, participativos e com interesse real em aprender. O sucesso dos alunos é atribuído ao apoio da direção, à equipe pedagógica e, inclusive, à família, vista como parceira e aliada.

---

<sup>6</sup> Para maiores detalhes de como essas práticas ocorrem nas diferentes escolas dos quatro Estados, consultar Relatório Final da Pesquisa: Melhores Práticas em Escolas de Ensino Médio no Brasil. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Instituto Protagonistas, 2009.

### *Elevado senso de responsabilidade profissional dos docentes em relação ao sucesso dos estudantes*

Os docentes das escolas apresentam um elevado senso de responsabilidade profissional, caracterizado por bom domínio teórico e metodológico. Estão sempre presentes e atuantes em suas escolas e transmitem uma sensação de competência e segurança, quando se trata de mobilizar conhecimentos, atitudes e crenças para conseguir os resultados a que se propõem. A apreensão acerca das necessidades de formação e de aperfeiçoamento contínuos é clara: os professores expressam que essas são condições essenciais para que possam oferecer um ensino atualizado e pertinente. Sentem-se capazes de responder às situações e problemas que enfrentam no dia a dia, justamente por acreditarem que sua principal responsabilidade é a de viabilizar, para todos os alunos, sem nenhuma exceção, uma passagem bem sucedida pela escola, passaporte para uma vida melhor em uma comunidade que se importa com todos e com cada um.

### *Trabalho em equipe e lideranças reconhecidas*

Escolas que se destacam por trabalhar em equipe e por contar com lideranças inspiradoras conseguem unir o corpo docente para estabelecer uma visão de futuro e de metas a serem atingidas de maneira compartilhada. Os objetivos das escolas não estão dispersos nas atas escolares ou perdidos na memória de cada docente: eles se encontram consolidados em projetos e planos coletivos e bem articulados. Dessa forma, as escolas oferecem muitas e variadas oportunidades para seus membros dialogarem profissionalmente, aperfeiçoarem-se em suas funções e receberem *feedback* sobre as práticas pedagógicas utilizadas para alcançar as metas comuns. Além disso, a comunicação entre elas, a SEE e seus órgãos de apoio é boa, estendendo-se também a outras organizações e instituições educativas, culturais ou empresariais da vizinhança.

### *Preservação e otimização do tempo escolar*

As escolas preservam e aperfeiçoam o tempo de sala de aula: nele está a possibilidade de os estudantes tirarem proveito de sua passagem pela escola e aprenderem, ativa e criticamente, o que nelas se ensina. Busca-se, desse modo, proteger o tempo de interação professor/alunos de toda e qualquer interrupção: o trabalho pedagógico não pode ser palco de disputas inúteis ou de indisciplina nem ficar à mercê das faltas dos docentes. Seus horários são, em muitos casos, rigidamente regulados e respeitados. Como consequência, adotam procedimentos rigorosos em face das faltas e da evasão dos alunos e, concomitantemente, estimulam

o uso apropriado do tempo dedicado à aprendizagem, incentivando o envolvimento, a participação e o protagonismo juvenil.

### *Normas de convivência claras, aceitas e incorporadas à dinâmica da escola*

A presença de normas de convivência claras, aceitas e incorporadas à sua rotina e dinâmica é uma característica marcante das escolas. Todos relatam a presença de um código de conduta que expressa os valores da unidade escolar, muito bem divulgado, conhecido e reconhecido como legítimo por todos. Predomina nesses espaços o entendimento de que disciplina significa congruência entre comportamentos desejados e expressos no código de conduta e aqueles que ocorrem no cotidiano da instituição de ensino. Em casos de conflito entre o previsto e o observado, procedimentos muito bem definidos são adotados e se fazem valer. Em algumas escolas, a ênfase dos códigos de conduta está em criar, manter e/ou restaurar relações interpessoais positivas, pouco se recorrendo à punição. A pretensão está mais em provocar o diálogo, incentivar a reflexão, construir consensos. Em outras unidades escolares, a situação é distinta, buscando-se seguir, com rigor, as consequências prescritas para transgressões do código de conduta. Prepondera nessas últimas escolas uma assimetria nas relações, que tendem a ser bastante hierarquizadas.

### *Clima harmonioso: a escola como um lugar agradável para ensinar e aprender*

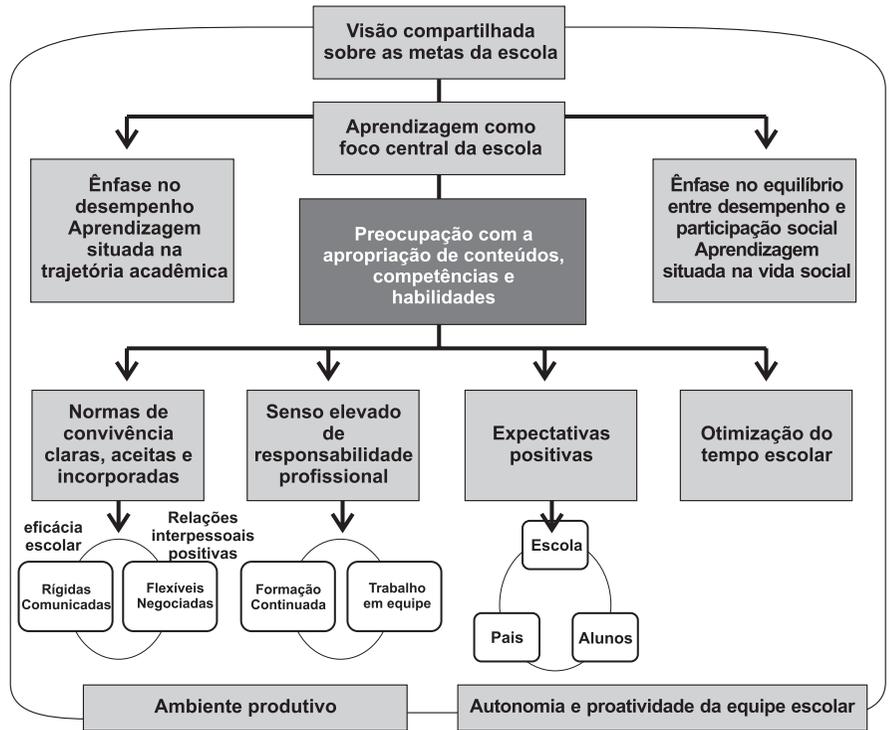
Foi encontrado, em todas as escolas, um clima harmonioso, que faz delas um local agradável para se ensinar e para aprender. O espaço físico provoca a sensação de bem estar: são instituições bem cuidadas e organizadas, que passam a ideia de que nelas predominam interações ricas, produtivas e positivas. Todos se dizem envolvidos em uma busca comum, que é o progresso dos alunos. Mas não só: há uma preocupação acentuada também com a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos docentes, bem como com a promoção de melhorias no espaço educativo.

### *Autonomia e criatividade por parte da equipe escolar*

As unidades escolares contam com uma equipe autônoma e criativa, que se caracteriza por desenvolver projetos pedagógicos próprios, institucionalizados e articulados aos objetivos centrais da SEE de seu Estado. Existem nelas capacidade e criatividade para adequar projetos, políticas e diretrizes gerais do órgão central às suas realidades específicas, sempre de maneira flexível, articulando-as aos seus próprios objetivos. A percepção do

impacto das políticas em vigor em seus Estados sobre o fazer pedagógico é bastante ponderada e equilibrada.

Em todas as escolas estudadas essas práticas foram comuns, ainda que a ênfase em um ou outro aspecto seja peculiar a cada instituição e defina algumas de suas características principais. A articulação dessas práticas está sintetizada no esquema a seguir:



**Figura 1 – Visão articulada das oito características recorrentes de práticas encontradas no ensino médio dos diferentes Estados investigados**

Fundamentalmente, em todas essas escolas pesquisadas, as equipes pedagógicas, estudantes e seus familiares partilham de uma mesma visão a respeito das metas escolares. Existe clareza de que a aprendizagem dos alunos é o foco de seu trabalho, e as escolas colocam no centro de todas as suas ações a preocupação com a apreensão de conteúdos, competências e habilidades necessários ao desenvolvimento dos alunos de ensino médio.

Essa preocupação com a aprendizagem dos alunos leva as equipes escolares a desencadearem ações tidas como necessárias ao bom funcionamento da escola e à ampliação das oportunidades de sucesso de sua clientela. Um dos aspectos a se destacar são as normas de convivência claras, conhecidas e acordadas por todos, que garantem um ambiente onde vigora a disciplina necessária a toda situação de ensino-aprendizagem formalizada. Em certas escolas há regras rígidas, comunicadas a todos os membros da comunidade escolar com vista a uma maior eficácia; em outras, o trabalho é pautado por normas mais flexíveis, com prioridade

dada tanto ao ensino como à incorporação de condutas validadas por relações interpessoais positivas.

Nota-se um elevado senso de responsabilidade profissional por parte dos professores, que não faltam, valorizam o trabalho em equipe e buscam aprimorar a formação recebida. As expectativas sobre o desempenho dos alunos são extremamente positivas e divulgadas a todos os interessados. Desse modo, criam-se laços com as famílias, que, convencidas de que a escola cumpre seu papel, passam a colaborar com a instituição por verem seus filhos aprendendo. A maximização do tempo escolar é garantida por professores responsáveis, que não se atrasam nem desperdiçam tempo de aula. Os alunos, por sua vez, são estimulados a entrar nesse mesmo espírito. Tudo isso constrói um ambiente favorável à aprendizagem, um clima agradável e produtivo, que beneficia os alunos e do qual eles e os profissionais da educação se orgulham.

Essas oito práticas, se articuladas de forma consistente, asseguram a permanência bem sucedida dos estudantes nas escolas e causam impacto positivo na qualidade do ensino. As 35 escolas que integraram o estudo conseguem fazer isso e, para tanto, colocam empenho e muita dedicação. Todas funcionam de maneira sistêmica, e essas oito práticas estão profundamente arraigadas em sua dinâmica de atuação. São, portanto, práticas que se configuram como nodais, justamente porque são elaboradas com base nos modos particulares por meio dos quais as escolas se apropriaram das políticas públicas e as fazem suas.

### **Políticas públicas de melhoria da qualidade do ensino médio**

Todas as SEEs contam com políticas voltadas para currículo e materiais didáticos, capacitação de professores, avaliação, carreira, acesso à tecnologia e cursos profissionalizantes e de apoio a vestibulares. Assim, as escolas investigadas não desenvolvem suas ações à revelia dos programas das SEEs, embora nem sempre seja possível reconhecer imediata e explicitamente essa influência. Daí a necessidade de conhecer a política pública de cada um dos Estados participantes e a percepção dos sujeitos entrevistados a seu respeito – o segundo objetivo da pesquisa.

Analisar as especificidades das práticas pedagógicas das escolas e das políticas públicas dos quatro Estados – e, notadamente, exemplos e aspectos que se mostraram interessantes – demandaria um espaço que não cabe nos limites deste artigo. Sendo assim, optou-se por destacar os pontos mais críticos e recorrentes – os sistemas de fluxo e monitoramento de implementação das diferentes políticas –, na expectativa de que possam estimular a busca de aprimoramento para essas questões.

Na maioria das escolas e dos órgãos intermediários pesquisados, as políticas das SEEs são conhecidas e valorizadas pelos sujeitos entrevistados. Embora haja diferenças de percepção, há amplo reconhecimento de que existe empenho dos órgãos centrais em melhorar o acesso e a qualidade do ensino médio nas escolas. Por outro lado, apesar

de conhecerem os programas educacionais de seus respectivos Estados, observou-se que as escolas não têm uma dimensão da “política” como um todo, isto é, da intencionalidade das SEEs ao formularem suas ações para o ensino médio. Nesse sentido, gestores e professores das várias escolas tendem a se lembrar apenas de projetos mais pontuais, cujo impacto é mais imediato em seu cotidiano. Os quadros dos órgãos regionais, por sua vez, parecem ter construído uma visão um pouco mais abrangente da política educacional de seu Estado. No entanto, seu discurso é mais genérico, tendo em vista que não estão se referindo a uma única escola, mas a muitas. De qualquer maneira, a menção a programas específicos foi igualmente encontrada entre eles.

Em termos de análise e avaliação dos programas em andamento nos distintos Estados, a impressão que fica é a de que as duas pontas do sistema de ensino – o órgão central e as escolas – detêm uma visão mais crítica a respeito da situação educacional do que as equipes dos órgãos intermediários, que, em sua maioria, avaliaram os programas como “bons” ou “ótimos”. Mesmo o aspecto considerado neste estudo como sendo o mais frágil – fluxo e monitoramento – foi bem avaliado pelos técnicos dos órgãos regionais. A única ressalva feita é a de que, segundo eles, esses programas contam com uma estrutura em geral muito enxuta, o que compromete o trabalho que lhes cabe realizar. Entretanto, individualmente, a maior parte diz que consegue “acompanhar” as escolas sob sua supervisão.

Independentemente de haver uma estrutura mais ou menos formalizada de fluxo e monitoramento, ela é sempre frágil no que concerne ao *feedback* a respeito do que ocorre com as políticas educacionais quando chegam às escolas. Nos questionários aplicados, são as questões relativas a esse aspecto as que obtiveram respostas mais contraditórias, seja entre instâncias da rede pública de ensino, seja intrainstâncias. Os quadros dos órgãos intermediários afirmam que há ações de fluxo e monitoramento, mas não explicam como essas ações são materializadas. A indagação sobre os resultados desse monitoramento recebe, consistentemente, respostas ainda mais vagas. São muito poucos os que admitem que o monitoramento é superficial, informal e subjetivo: o impacto dos programas nas salas de aula praticamente não é conhecido, e, portanto, não há como ser devidamente avaliado. A pulverização nas percepções dos técnicos dos órgãos intermediários em relação às ações de monitoramento e aos seus resultados é um indicativo da pouca sistematização do acompanhamento das ações implementadas nas e pelas escolas.

Novamente, aqui, os órgãos centrais têm uma visão mais crítica, pois reconhecem falhas em seus sistemas de fluxo e monitoramento. Embora as SEEs pareçam conhecer como alguns de seus programas são apropriados, a precariedade e/ou ausência de mecanismos regulares e metódicos de acompanhamento e supervisão dos programas podem dificultar e/ou impedir a retroalimentação e avaliação da eficácia das políticas públicas em andamento.

No caso dos órgãos intermediários, responsáveis pelo fluxo e monitoramento, não foram encontradas iniciativas próprias, no sentido

de levar à adequada implementação das políticas e programas delineados no nível central. De forma semelhante, as equipes escolares não foram capazes de apontar como os diferentes programas e projetos estão articulados aos objetivos das SEEs, decorrendo daí, possivelmente, o fato de as escolas mencionarem apenas projetos educacionais nelas implementados, sem uma visão mais ampla acerca da política pública no campo da Educação. Sem que exista essa compreensão por parte das equipes escolares, a ação dos órgãos regionais fica aparentemente reduzida a mera “propaganda” dos projetos em andamento em cada Estado.

Ao mesmo tempo, o trabalho dos órgãos intermediários parece também se voltar para as unidades escolares isoladamente, sem qualquer menção à tentativa de criar uma sintonia entre as diferentes escolas de sua região. Nesse sentido, troca de experiências (seja de fatores de sucesso e de modelos interessantes, seja de motivos de fracasso) nas escolas e entre elas raramente foi mencionada, indicando que os órgãos regionais não exercem uma função aglutinadora. O aumento de quadros técnicos nas diferentes administrações (presentes mais em alguns Estados do que em outros) tem se dado mesmo na ausência de diretrizes claras para sua atuação. Observou-se em alguns desses Estados a tendência em valorizar avaliações externas e o estabelecimento de metas a serem atingidas, o que os aproxima das políticas de aprimoramento da qualidade de ensino conhecidas como *accountability*. Um diagnóstico mais qualitativo de cada escola, indicando seus pontos fortes e fracos – tão necessário para desencadear mudanças que vão ao encontro das metas das diferentes SEEs –, parece não ser considerado nas políticas públicas estudadas, a despeito de sua importância ser muito ressaltada na literatura.

### **Considerações finais e recomendações**

A América Latina tem sido palco de várias ondas de reformas educativas, e, ao que tudo indica, outras ainda se fazem necessárias. Retomando a história recente, a primeira onda de reformas pretendia garantir vagas e escola para todos. A partir do final dos anos de 1980, inicia-se a segunda geração de reformas, caracterizada pela ênfase na autonomia e descentralização administrativa, buscando alcançar uma melhor distribuição das matrículas entre as redes estaduais e municipais. No final dos anos de 1990, as políticas voltam-se para o interior dos próprios sistemas de ensino, dando destaque ao currículo, à avaliação, aos resultados da aprendizagem e à obtenção de metas, um conjunto de iniciativas que reforça o processo de responsabilização e *accountability* adotado pelos governos federal e estadual (Neubauer, Silveira, 2009).

Com efeito, segundo Fernandes e Gremaud (2009), as medidas desencadeadas pelo governo federal visaram implementar no País uma política de *accountability* para melhoria na qualidade da educação, ou seja, elas consistiam em um conjunto de ações pelas quais os sistemas educacionais e as escolas deveriam sentir-se responsáveis pelos resultados a serem

alcançados. No entanto, na medida em que as escolas de educação básica são administradas e financiadas com recursos dos Estados e municípios, que não respondem diretamente à União, a *accountability* pretendida é de natureza indutora e, conseqüentemente, com limites que enfraquecem sua atuação.

Observou-se durante a pesquisa que as políticas de ensino médio dos quatro Estados convergem para focos semelhantes: diretrizes e materiais curriculares, programas de recuperação e enriquecimento da aprendizagem, capacitação de professores, avaliações do rendimento escolar e uso de seus resultados para priorizar as diferentes ações e alcançar as metas acordadas. As ações voltam-se, portanto, mais para o interior da sala de aula, com ênfase em projetos de revisão de conteúdos que preparem os alunos para se sair bem nas avaliações nacionais e estaduais (quando elas existem). No caso do ensino médio, o exame de maior impacto é o Enem. De fato, as entrevistas revelaram grande preocupação das escolas em preparar os alunos para responderem bem a essa prova, de modo a ganhar acesso ao ensino superior,<sup>7</sup> alcançar as metas da escola e ter um bom desempenho no *ranking* das escolas divulgado a partir dos resultados do Enem.

Porém, independentemente das várias ações e políticas desencadeadas pelo MEC e pelos Estados para o ensino médio nos últimos 15 anos, bem como da garantia de maior quantidade de verbas para a educação, o padrão de desempenho e as taxas de aprovação dos alunos desse nível de ensino ficaram, como se viu anteriormente, praticamente “estacionados”, confirmando o que têm mostrado as pesquisas nacionais e internacionais: mudanças significativas em sistemas educacionais complexos são difíceis de serem implementadas e, mais ainda, de se consolidarem (Fullan, 2006). Mesmo assim, é preciso propor novas mudanças que permitam potencializar e consolidar os avanços anteriormente ocorridos.

Com esse objetivo, procurar-se-á, a seguir, com apoio da literatura sobre mudanças em sistemas educacionais, das práticas das escolas investigadas e das percepções de seus profissionais sobre as políticas públicas, tirar algumas lições que permitam delinear medidas futuras para que os sistemas educacionais sigam seu propósito de aprimorar a qualidade do ensino oferecido em suas escolas. As análises efetuadas parecem indicar que é necessário repensar alguns pontos nodais desses sistemas, em especial os modelos de capacitação para romper o isolamento das escolas, o uso dos resultados das avaliações e o papel dos órgãos centrais e regionais no fluxo e monitoramento, indo além das políticas de *accountability*.

Dessa perspectiva, vale como alerta os resultados do estudo de Darling- Hammond (2000), nos quais os autores comparam diferentes Estados americanos que empregaram apenas estratégias de avaliação e estabelecimentos de metas com outros que combinaram essas estratégias com diversos incentivos, como capacitação e gratificação. A conclusão é de que os Estados com grande número de alunos pobres, mas que obtiveram melhores resultados, combinaram aumento nos salários dos professores, novas iniciativas de recrutamento, formação pré-profissional dos docentes,

<sup>7</sup> Aspiration anteriormente típica das classes médias e altas e destinada, ainda, a uma parcela limitada da população. Duas razões justificam esse cuidado com o Enem: primeiro, seguir os ditames da cultura de bacharel que vigora no País desde há muito e que desqualifica a educação profissional; e, segundo, a distribuição de bolsas de estudo via ProUni, incentivada pelo governo federal e condicionada ao desempenho no Enem.

certificação, uso de mentores para professores iniciantes e capacitação profissional contínua. O recurso da avaliação foi importante para orientar suas propostas de trabalho, mas não quando usado isoladamente.

Em termos de capacitação docente, constatou-se que a política de todos os Estados, sem exceção, não atenta para o fato de que, para alcançar as metas voltadas para uma educação de boa qualidade e promover uma mudança de mentalidade no professorado, é preciso uma nova modalidade de capacitação, *in loco*, voltada para a realidade das escolas. A maioria das propostas de capacitação que os Estados vêm empreendendo ocorre por meio de estratégias centralizadas, na maior parte das vezes com conteúdos comuns para grupos diversificados de professores, sem considerar a realidade das escolas onde atuam e sem estimular a construção de uma cultura colaborativa. A análise das práticas e concepções desenvolvidas pelas 35 escolas investigadas, entretanto, confirma, de forma categórica, o que a literatura aponta já há bom tempo (Elmore, 1999, 2000; Elmore, 2004; Fullan, Hargreaves, 2000; Newman, 1998; Rosenholz, 1989), inclusive a brasileira (Brasil, Unicef, 2006): é preciso tornar as escolas centros que promovam a discussão, a troca de experiências, o aprendizado coletivo de seus professores. A formação docente, fortemente ancorada no trabalho individualizado do professor, e a cultura escolar vigente colocam obstáculos a que se tenha acesso ao que se passa na sala de aula, o que dificulta, em muito, o alcance das mudanças almejadas.

Repensar a capacitação em outros termos torna-se necessário. Nesse processo, será importante considerar os seguintes aspectos: a) as lacunas na formação inicial dos professores, que dificultam o enfrentamento da realidade escolar; b) a tendência de se realizar, em cada escola, um trabalho isolado, que supõe que o professor sabe resolver sozinho os problemas relativos ao ensino e à aprendizagem; c) a ausência, nas escolas, de compromisso com a socialização de conhecimentos pedagógicos, descartando a observação e a discussão da prática pedagógica; d) a interpretação enganosa de autonomia como isolamento, sem integrar, na docência, o diálogo entre profissionais da área. Esse isolamento do professor, muitas vezes, cria dúvidas e gera insegurança sobre como conduzir sua classe, pela ausência de modelos e reflexões que o levem a avaliar criteriosamente o que faz, como pensa sua prática e concebe os seus alunos. Talvez por falta de espaços apropriados ou de horas especiais nas jornadas de trabalho para as trocas de experiências e informações, os docentes dificilmente se dão conta de que seus colegas, assim como os de outras escolas com características semelhantes, são, na maioria das vezes, os canais mais efetivos de apoio e busca de respostas para os problemas que enfrentam no seu cotidiano.

Romper com o isolamento que vigora no interior das escolas e entre elas, permitindo ampla comunicação para que a troca de experiências seja a mais variada e instrutiva possível, é um enorme desafio, principalmente em redes de ensino complexas. Por isso mesmo, este deve ser um ponto sobre o qual as SEEs deverão atuar, pois as escolas podem – e precisam – aprender entre si. De fato, a literatura aponta que a

transformação da qualidade de um sistema de ensino requer aprendizagem intra e interescolar (Barber, 2009; Fullan et al., 1998; Fullan, Hargreaves, 2000; Newman, King, Youngs, 2000; Rosenholz, 1989). Isso, por sua vez, demanda a criação de espaços e de tempos para os professores se envolverem em aprendizagens contínuas que possam orientar sua prática pedagógica em sala de aula, em especial se acompanhadas, mediante observação e análise, pela equipe gestora e pelos próprios docentes que atuam na escola. Tudo indica que, discutindo problemas semelhantes e analisando questões comuns do dia a dia, é possível instituir uma nova cultura nas escolas, fazendo delas “comunidades profissionais de aprendizagem” para professores e alunos (Fullan, 2009).

Cabe lembrar o esforço efetuado pelas 35 escolas da pesquisa para otimizar os espaços de trabalho coletivo, fazendo deles momentos de reflexão, replanejamento, avaliação, estudo, ou seja, aproximando-se do modelo das comunidades profissionais de aprendizagem apontadas na literatura. De fato, como foi visto, o trabalho cooperativo pode transformar a identidade das escolas, levando-as a integrar um sistema que tem expectativas coletivas de desempenho escolar elevadas, que todos procuram cumprir e buscam realizar. Isso significa que também o trabalho do órgão intermediário não pode se processar de maneira isolada, uma vez que, sem atuação conjunta, não é possível criar uma cultura comum, inicialmente entre as unidades escolares que supervisiona e, posteriormente, em toda a rede. Com base no conhecimento da especificidade de cada equipe escolar, seus problemas e suas necessidades, devem ser elaborados planos customizados de ação pedagógica, orientados, por sua vez, pelo conhecimento e pela experiência adquiridos na e pela troca contínua das unidades escolares.

As capacitações e as orientações futuras dos quadros técnicos das SEEs deverão enfatizar o preparo para que eles atuem *in loco*, ajudando as escolas a fazerem dos horários de trabalho coletivo momentos ricos e profícuos de construção coletiva. Essa é, de fato, uma das funções mais importantes dos órgãos regionais: fornecer apoio e incentivo, condições de encontro e de visitas, momentos de discussão e de debates, ocasiões para se alcançar acordos em termos de quais sejam as estratégias mais eficientes de ensino para resolver problemas comuns.

Os resultados da pesquisa mostraram, entretanto, uma presença frágil dos representantes dos órgãos regionais nas escolas, exercendo um papel mais burocrático e hierárquico do que atuando como parceiros na busca de soluções para problemas das escolas, individualmente consideradas. Além disso, a investigação revelou que não há, nos órgãos intermediários, uma visão clara acerca de como deve se dar o fluxo e o monitoramento da política educacional de seus Estados, apresentando, inclusive, uma percepção menos crítica – como já foi dito – em relação a ela do que a das equipes centrais e dos educadores nas escolas. Na falta de procedimentos sistematizados para realizar o acompanhamento das ações que têm lugar nas escolas, não é possível saber se – e como – as políticas públicas ganham forma nas salas de aula.

As principais diferenças entre os Estados parecem estar mais nas modalidades dos encontros promovidos entre os vários atores da rede de ensino e em sua frequência do que na natureza da demanda que se faz aos sistemas de comunicação, acompanhamento, monitoramento e fluxo. Dessa forma, talvez a questão central dos Estados para assegurar um ensino de boa qualidade – rico e diversificado para todos os alunos – esteja em alterar radicalmente esse modelo, substituindo-o por outro onde exista ampla comunicação intra e interescolas. Tais mudanças são consideradas fundamentais para que se possa alterar a cultura das escolas e, inclusive, a dos órgãos regionais, estreitando os laços entre as várias instâncias do sistema escolar, que, como mostra Elmore (1999-2000) a partir de vários estudos, tendem a ser tênues, quase inexistentes. Consequentemente, a boa qualidade de ensino para todas as escolas implica maior organicidade entre elas, o que, por sua vez, demanda das SEEs mudança institucional de vulto, na qual gestores e técnicos dos órgãos intermediários se responsabilizam por criar, fomentar e promover as condições necessárias para o apoio e envolvimento individual e coletivo dos professores nos processos de melhoria da qualidade do ensino. Assim, se compete aos diretores aprimorar o trabalho dos docentes, a incumbência dos técnicos dos órgãos regionais é a de apurar o trabalho das escolas, fazendo uso de estratégias e mecanismos específicos e delineados para tal fim. Se isso for realizado, o papel desses profissionais – de mostrar aos agentes escolares como podem mudar sua situação para melhor – terá sido cumprido (Elmore, 2004). Nessa eventualidade, tanto o MEC, por meio de uma ação forte e consistente nas agências formadoras dos profissionais da educação, como as SEEs, por intermédio de suas instâncias de formação em serviço, forjaram um novo profissional da educação que, como diz Fullan (2009), “é cooperativo, não autônomo; aberto e não fechado; extrovertido e não insular, com autoridade, sem ser autoritário ou controlador” (p. 267).

Essa é a direção a ser seguida pelo órgão regional, que deverá coordenar, articular, implementar, avaliar e replanejar ações que levem à qualidade buscada nas escolas de sua região. Conhecendo de perto suas experiências de sucesso e, também, os fracassos que viveram, os órgãos intermediários do sistema de ensino devem divulgar, para as demais unidades escolares, aquilo que deu certo e aquilo que malogrou, socializando esse conhecimento. Além disso, coletar experiências efetivas, práticas pedagógicas que comprovadamente deram certo e estratégias de ensino promissoras faz com que se conte, a médio prazo, com um banco de dados de bons modelos aberto à consulta pública, ao qual se pode recorrer em busca de inspiração. Mais uma vez, convém insistir, é preciso ter claro o que mudar e como mudar, para que se possa capacitar também o pessoal incumbido desse papel, tornando-o apto a liderar o processo de melhoria educacional nas escolas sob sua responsabilidade.

O papel dos governos centrais é, portanto, fundamental para possibilitar condições propícias a um forte comprometimento das escolas e dos órgãos regionais com a melhoria do sistema escolar como um todo e com os alunos que nele estudam. Não se trata de focar escolas

ou indivíduos em particular. É imprescindível que o MEC, no seu papel indutor, e os Estados, na competência que lhes é delegada, estimulem e garantam: a) clara definição do perfil dos gestores para ocupar funções estratégicas nas redes públicas, sua capacitação em administração pedagógica, bem como o das equipes técnicas regionais para liderar esse processo de mudança; b) formação de quadros técnicos e docentes, com especial ênfase na aprendizagem em contexto (*in loco*) nas escolas; c) padrões de desempenho claros e focados no ensino e na aprendizagem; e, d) socialização dos resultados das avaliações de desempenho das escolas, de modo que elas possam, efetivamente, usá-los para orientar suas tomadas de decisão.

Os resultados da avaliação externa, para irem além de declarações mais ou menos vagas (como as encontradas nas escolas da pesquisa acerca de sua importância e utilidade) e efetivamente contribuírem para incrementar a qualidade do ensino, precisam ser bem apropriados pelo conjunto dos professores, independentemente de eles estarem atuando em níveis distintos do sistema educacional. Isso significa que a avaliação, seus objetivos, estratégias e resultados precisam ser compreensíveis, condição indispensável para que promovam discussão, comparações e definições de metas compartilhadas. Em outras palavras, o MEC e as SEEs são responsáveis por delinear capacitação específica sobre a avaliação, sem a qual não se pode ter domínio de seus aspectos nodais e de seus produtos, vinculando esses últimos ao trabalho escolar realizado e em relação às expectativas que sobre eles se construiu.

Finalmente, vale lembrar que as pesquisas mostram que transformar escolas em “comunidades profissionais de aprendizagem” (Dufour, Eaker, Many, 2006) não é tarefa fácil. Os administradores desejam soluções rápidas para problemas urgentes e, assim, preferem investir apenas em sistemas de avaliação e no estabelecimento de metas a serem atingidas, considerado mais simples de ser implementado. Entretanto, essa proposta não tem se mostrado a mais adequada, segundo a literatura atual, para enfrentar os desafios da melhoria da qualidade do ensino no contexto da sociedade atual. Parece ser possível concluir, com base em tais estudos e nos resultados desta investigação, que gastar a maior parte dos recursos e de energia em avaliação e estabelecimento de metas não basta. Ainda que tais medidas sejam importantes e necessárias, elas sozinhas não asseguram a mudança nem sua manutenção, se a tônica não for colocada no desenvolvimento de novas habilidades de seus profissionais, capazes de criar e de manter uma nova e melhor qualidade na educação básica.

Os governos podem – e devem – fixar metas, proporcionar incentivos (pressão e apoio) e/ou promover capacitação e desenvolver as capacidades pedagógicas e de gestão das escolas e das SEEs. Fazendo apenas os dois primeiros, certamente obterão resultados de curto prazo, mas dificilmente eles serão profundos ou duradouros. Caso façam os três, as chances de avançar serão maiores, pois práticas autoritárias de avaliação e estabelecimento de metas externas ao espaço escolar tendem a não funcionar em sistemas grandes e complexos, por não conseguirem produzir, como diz

Fullan (2009), uma "conectividade permeável", ou seja, uma significativa interação bidirecional, com influência mútua dentro de cada instância do sistema e entre elas: escola, órgãos regionais e administração central. E, ao que tudo indica, a conectividade permeável é uma condição *sine qua non* para a implementação e consolidação das mudanças na qualidade do ensino em sistemas educacionais.

---

### Referências bibliográficas

ATTIAS-DONFUT, Claudine. Jeneusse et conjugaison des temps. *Sociologies et sociétés*, v. 28, n. 1, p. 13-22, 1996.

BARBER, Michael. From system effectiveness to system improvement: reform paradigms and relationships. In: HAEGREAVES, Andrew; FULLAN, Michael (Ed.). *Change wars: a hopeful struggle*. Bloomington: Solution Tree Press, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CEB/CNE nº 15/98. Assunto: Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Relatora: conselheira Guiomar Namó de Mello. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15\\_1998.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15_1998.pdf)>.

\_\_\_\_\_. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf)>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED). *Ensino médio inovador*. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino\\_medioinovador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf)>. Acesso em: 17 maio 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Sinopses estatísticas da educação básica*. 2005. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 17 maio 2009.

\_\_\_\_\_. *Sinopses estatísticas da educação básica*. 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 17 mai. 2009.

\_\_\_\_\_. *Sinopse estatística da educação básica 2006*. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 17 nov. 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopse estatística da educação básica, 2009*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 25 out. 2010.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino médio inovador*. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação; FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (Unicef). *Estudo de boas práticas de educação pública em escolas avaliadas pela Prova Brasil: caderno de campo – orientações e instrumentos de trabalho para os pesquisadores*. Brasília, DF: MEC, Unicef, 2006.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. *Séries estatísticas e séries históricas*. Brasília, DF: IBGE, 1995. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 17 nov. 2008.

CASTRO, Cláudio de Moura. Desventuras do ensino médio e seus desencontros com o profissionalizante. In: VELOSO, F. et al. (Org.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. *Estudo de caso: mudanças no ensino médio paulista – currículo, avaliação e gestão por resultados*. Relatório preparado para o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). 2009. [não publicado].

DARLING-HAMMOND, L. *Studies of excellence in teacher education: preparation in a five-year program*. Washington, D.C.: American Association of Colleges of Teacher Education, 2000.

DUFOUR, R.; EAKER, R.; MANY, T. *Learning by doing: a handbook for professional learning communities at work*. Bloomington: Solution Tree, 2006.

ELMORE, Richard. F. Building a new structure for school leadership. *American Educator*, p. 1-9, Winter 1999-2000.

\_\_\_\_\_. *School reform from the inside out: policy practice and performance*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2004.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, F. et al. (Org.). *Educação*

*básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. O ensino de 2º grau: democratização? Profissionalização? Ou nem uma coisa nem outra? *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 47, p. 18-31, nov. 1983.

FULLAN, M. et al. *The rise and stall of teacher education reform*. Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education, 1998.

FULLAN, M. *Turnaround leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 2006.

\_\_\_\_\_. *O significado da mudança educacional*. Porto Alegre, Artmed, 2009.

FULLAN, M.; HAEGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FULLAN, M.; HILL, P.H.; CRÉVOLA, C. *Breakthrough*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2006.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; INSTITUTO PROTAGONISTÉS. *Relatório final da pesquisa: melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil*. São Paulo, 2009.

HIRATA, Helena S. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M.; MADEIRA, Felícia R. (Org.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 128-142.

NEUBAUER, Rose; SILVEIRA, Ghisleine T. Gestão dos sistemas escolares: quais caminhos perseguir. In: SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristian. *Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana*. São Paulo: Campus, Instituto FHC, 2009.

NEWMANN, F. M. Shared understanding and commitment to high level outcomes for all students. In: HAWLEY, W. (Ed.). *Keys to effective school*. Washington, D.C.: National Education Association, 1998.

NEWMANN, F.; KING, B.; YOUNGS, P. *Professional development that addresses school capacity*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA, 2000.

PAIVA, Vanilda. Inovação tecnológica e qualificação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 16, n. 50, p. 70-92, abr. 1995.

ROSENHOLZ, S. J. *Teachers' work place: the social organization of schools*. New York: Longman, 1989.

SCHEERENS, J. School effectiveness and the development of process indicators of school functioning. *School Effectiveness and School Improvement*, v. 1, p. 61-80, 1990.

ZIBAS, Dagmar. Ser ou não ser: o debate sobre ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, n. 80, p. 62-74, fev. 1992.

ZIBAS, D.; FERRETTI, C.; TARTUCE, G. L. *A gestão escolar como cenário de inovação educativa: o protagonismo de alunos e pais no ensino médio; cinco estudos de caso*. São Paulo: FCC, OEI, 2004. [relatório de pesquisa].

---

Rose Neubauer da Silva, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é pesquisadora e diretora-presidente do Instituto de Protagonismo Jovem e Educação (Protagonistés) e professora da Universidade de São Paulo (USP).

roseneubauer@hotmail.com

Cláudia Davis, doutora em Psicologia da Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC) e professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

claudiadavis@pucsp.br

Marina M. R. Nunes, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC).

mnunes@fcc.org.br

Gisela Lobo B. P. Tartuce, doutora em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP), é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC).

giselalobo@gmail.com

Recebido em 10 de junho de 2010.

Aprovado em 22 de dezembro de 2010.

## O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira\*

Júlio Emílio Diniz-Pereira

### Resumo

O ovo ou a galinha é uma referência a um dilema de causalidade que surge da conhecida expressão "O que veio antes, o ovo ou a galinha?" Temos a sensação de que estamos diante de um dilema semelhante quando discutimos a crise da profissão docente em nosso País: seria a crise das licenciaturas, em função da sua baixa procura e o número supostamente insuficiente de diplomados, que levaria a uma crise do magistério ou esta que explicaria os problemas enfrentados pelos cursos de formação docente? Neste artigo, apresentarei argumentos demonstrando que a crise da profissão docente apresenta múltiplos fatores e que existem formas de se sair desse suposto dilema.

Palavras-chave: formação de professores; licenciaturas; crise.

### Abstract

***The egg or the hen: the crisis of the teaching profession and the lack of perspective for Brazilian education***

*The egg or the hen is a reference to the causality dilemma that emerges from the expression: "what comes first, the egg or the hen?"*

\* Este texto subsidiou a palestra de mesmo título proferida pelo autor durante o X Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, em Águas de Lindoia, São Paulo, no dia 31 de agosto de 2009.

*One comes across a similar dilemma concerning the crisis of the teaching profession in the country: would it be a consequence of the crisis in teacher education courses, considering the lack of demand for these courses together with the insufficient number of professionals holding a diploma, or would this be the real cause of the problems in the teacher education courses? This article presents different points of view in order to highlight the multiple factors related to the teaching profession crisis as well as some ways to avoid this dilemma.*

*Keywords: teacher training; teacher education degrees; crisis.*

---

### **O significado da palavra crise**

“Crise” se origina da palavra grega *krísis* e significa fase grave, complicada, difícil, um momento de tensão ou de impasse na vida de uma pessoa, de um grupo social, na evolução de determinadas situações. É também definida como manifestação violenta e repentina de ruptura de equilíbrio ou um estado de dúvidas e incertezas, um momento perigoso ou decisivo, de muita tensão e conflito.

As dimensões centrais que caracterizam a crise são: a alteração do estado de legitimidade social por meio da violação de valores, normas e códigos socialmente estabelecidos e, conseqüentemente, a ruptura de uma situação de equilíbrio ou estabilidade, a imprevisibilidade dessa situação e a urgência de julgamentos, decisões e respostas por parte dos envolvidos.

Tais dimensões podem ser identificadas por meio da atual crise econômica mundial, por exemplo. A ganância de imobiliárias e instituições financeiras norte-americanas, que violaram normas e códigos estabelecidos, e a falta de regulação por parte do Estado para fazer valer o cumprimento desses princípios levaram à instabilidade econômica de todo o planeta. Apesar de alguns sinais de recuperação, ainda não se conhecem as conseqüências dessa crise para a economia global. Dos líderes mundiais e cidadãos comuns, são exigidas respostas rápidas diante dessa situação.

Outros exemplos conhecidos de “crise” são a da adolescência, em função das mudanças bruscas que acontecem em nossos corpos nessa fase da vida, as de relacionamento, que algumas vezes levam à ruptura, à separação e ao divórcio, e a financeira, que tanto no âmbito familiar quanto no institucional ou governamental gera enormes tensões, conflitos e incertezas. Ainda podíamos citar a crise ambiental, a crise política, a crise de identidade, a crise existencial, a crise de caráter... Na epistemologia, a não menos conhecida “crise de paradigmas”, e, do ponto de vista político-ideológico, a eterna crise da esquerda.

Resumindo, “crise” refere-se a qualquer momento ou situação afetada por uma perda de estabilidade, de equilíbrio, ou que preceda ou provoque uma anormalidade grave no funcionamento da sociedade, das instituições, da economia e na vida das pessoas. Em geral, as situações de crise exigem respostas adequadas e rápidas.

No Brasil, já há algum tempo, observam-se sinais e evidências de uma profunda crise da profissão docente. Porém, infelizmente, as respostas dos governantes brasileiros para tal situação têm sido, via de regra, insuficientes, equivocadas e ineficazes.

### Alguns sinais de crise da profissão docente no Brasil

Apesar da definição anterior de “crise” como “manifestação violenta e repentina de ruptura de equilíbrio”, podemos afirmar que, no caso da profissão docente, particularmente quanto aos cursos de formação de professores, já existiam nas décadas de 1980 e 1990 nítidos sinais de uma profunda crise do magistério no Brasil.

Por meio da análise da literatura educacional, percebe-se que a vinculação dos problemas da formação do professor às dificuldades gerais enfrentadas pela educação brasileira foi bastante defendida a partir do final da década de 1970.

Denunciou-se, por exemplo, que a expansão do sistema público de ensino – e, por via de consequência, a democratização do acesso à educação básica – não foi seguida por um correspondente investimento das verbas públicas destinadas à educação. A demanda de um número cada vez maior de professores para uma população escolar crescente foi, de certa forma, atendida pela expansão do ensino superior, principalmente mediante um alargamento do ensino privado<sup>1</sup> e a criação indiscriminada de cursos de licenciatura.<sup>2</sup>

A denúncia da crise educacional brasileira e a concomitante defesa de melhores condições de trabalho e salários dignos para o magistério apareceram com alguma frequência nos textos sobre formação de professores da década de 1980 (Balzan, 1985; Balzan, Paoli, 1988). Dessa maneira, a discussão sobre a formação de professores ampliou-se quando o contexto da escola, a falta de condições materiais do trabalho docente e a condição de assalariado do professor passaram a ser considerados temas importantes no debate.

Chamou-se a atenção, então, para outras dimensões, normalmente não explicitadas, que determinavam o fracasso do trabalho docente na escola. Criticou-se, por exemplo, a ênfase dada à formação de professores como modo de garantir a qualidade do ensino praticado na escola sem ao menos mencionar os processos “deformadores” e “desqualificadores” aos quais esses profissionais estavam submetidos. Ou seja, questionou-se o fato de o debate centrar-se na *formação* do professor e não na sua *deformação* a partir do momento em que ele se insere no mercado de trabalho. Introduziu-se, dessa maneira, uma questão fundamental: “Quem de-forma o profissional do ensino?” (Arroyo, 1985).

<sup>1</sup> É inegável que houve uma inversão no sistema de ensino superior brasileiro quanto ao crescimento dos setores público e privado. Fruto de uma política governamental que privilegiou o sistema privado em detrimento do público, o crescimento do ensino superior brasileiro tornou-se dependente da iniciativa privada. Em relação à oferta de vagas no ensino superior, por exemplo, os números demonstram uma inversão no atendimento em relação à década de 70, quando 1/3 do sistema era privado e 2/3 eram públicos (Marques, Diniz-Pereira, 2002).

<sup>2</sup> O governo federal vem respondendo ao problema da falta de professores certificados/qualificados na educação básica com ações em diferentes frentes, pouco articuladas e mais preocupadas em mudar as estatísticas educacionais do que propriamente em enfrentar a questão de maneira qualitativa. Esses programas têm como base o uso de novas tecnologias voltadas para o ensino a distância (Marques, Diniz-Pereira, 2002).

As condições do trabalho docente e a situação da carreira de magistério passaram a ser, então, bastante enfocadas no debate sobre a formação de professores. O aviltamento salarial e a participação cada vez menor na execução do seu próprio trabalho revelaram a existência de um crescente processo de proletarização do magistério brasileiro (Hypolito, 1991).

O processo de desvalorização e descaracterização do magistério, evidenciado pela progressiva perda salarial por parte dos professores e pela precária situação do seu trabalho na escola, determinou, a partir do final da década de 1970 e início dos anos 1980, o surgimento das primeiras greves de professores das escolas públicas e privadas, desencadeando um movimento de luta por melhores salários e melhores condições do trabalho docente.

Alguns autores (Kreütz, 1986; Haguette, 1991) levantaram a seguinte questão a respeito da identidade do trabalho docente: trata-se de uma vocação, uma profissão ou um bico? Aos dois primeiros marcos identitários já presentes no debate, "vocação" ou "profissão", somou-se um terceiro, o "bico", como consequência do total descaso com a carreira do professor no País.

Surgiram no meio acadêmico, especialmente a partir da segunda metade da década de 1980, várias denúncias sobre o descaso com que as questões relativas ao ensino eram tratadas nas universidades brasileiras, principalmente se comparado ao tratamento dispensado à pesquisa. A questão do ensino e da pesquisa nas universidades brasileiras apresentou-se como uma "relação mal resolvida" (Balzan, 1994). A separação explícita entre essas duas atividades no seio da universidade e a valorização da pesquisa em detrimento do ensino (de graduação) no meio acadêmico traziam prejuízos enormes à formação profissional e, particularmente, à formação de professores.

A situação das licenciaturas foi considerada, então, insustentável. Existia, em relação aos cursos de formação de professores, um sentimento generalizado de que as coisas ali não mudavam e de que os problemas discutidos na época eram praticamente os mesmos desde a sua criação (Lüdke, 1994).

A separação entre "teoria" e "prática" foi o problema que mais fortemente emergiu da discussão sobre a formação de professores naquele período. A falta de articulação entre "disciplinas de conteúdo" e "disciplinas pedagógicas" foi considerada um *dilema* que, somado a outros dois, a dicotomia existente entre bacharelado e licenciatura e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática, contribuiu para o surgimento de críticas sobre a fragmentação dos cursos de formação de professores. Essas são questões recorrentes nesse debate e que, ainda hoje, não saíram de pauta.

Todas essas questões enquadraram-se entre as convergências e as tensões do debate sobre a formação de professores no Brasil (Candau, 1987) e, infelizmente, continuam sendo problemas cada vez mais presentes nas discussões.

As mudanças ocorridas no cenário internacional a partir do final dos anos 1980 repercutiram no pensamento educacional e mais especificamente na produção acadêmica sobre a formação de professores. A

partir do final da década de 1980, presenciamos uma intensa mudança no cenário político mundial: a proclamação do “fim da história”, marcado pelo triunfo da ideologia capitalista e neoliberal.

No contexto econômico, a inovação tecnológica possibilitou a superação dos velhos paradigmas “taylorista” e “fordista”, gerando uma nova lógica industrial. A adoção de um novo “paradigma tecnológico” passou a ser um importante projeto político. Apesar de todo esse avanço, as questões sobre injustiça e desigualdade social estavam ainda longe de desaparecer.

No meio acadêmico, anunciou-se o fim da modernidade e a entrada no período da pós-modernidade: iniciava-se a chamada “era das incertezas”. Iniciamos os anos de 1990 convivendo com uma “suposta crise” de paradigmas nas Ciências Sociais, consequência da suposta perda de validade dos referenciais teóricos habituais.

O pensamento educacional, por sua vez, não ficou isento desse contexto de “suposta crise”. A literatura na área da educação, bastante influenciada pela concepção marxista no início dos anos de 1980, cedeu lugar, na década de 1990, a estudos voltados para a compreensão dos aspectos microssociais da escola, destacando e focalizando sob novos prismas os papéis dos agentes-sujeitos (Santos, 1995), em especial, os professores: suas vozes, suas vidas e suas identidades.

Resumindo, o debate sobre a formação de professores apresenta, ao longo dos anos, elementos de conservação e de mudança. A recorrência de alguns temas nesse debate nos dá a impressão de estarmos discutindo os mesmos problemas durante anos e mesmo décadas, sem, no entanto, conseguir solucioná-los; essa sensação parece ser ainda mais forte no debate específico sobre a problemática das licenciaturas. Ao mesmo tempo, é possível perceber o surgimento de novos temas, novas questões, novas maneiras de pensar a formação docente que parecem apontar para “novos rumos”, tanto para a formação de professores em geral como, especificamente, para os cursos de licenciatura.

Porém, é preciso enfatizar que as mudanças na maneira de pensar a formação de professores não garantem mudanças, alterações e inovações imediatas nos cursos de formação docente, especificamente nas licenciaturas. A efetivação de mudanças nesse âmbito parece ser mais lenta e seguir um caminho mais complexo.

### **Evidências da crise da profissão docente no Brasil**

Por meio de uma pesquisa realizada em uma universidade federal do sudeste do Brasil e concluída em 1996, constatamos que nove dos dez cursos considerados de “menor prestígio” na universidade ofereciam a modalidade licenciatura e eram responsáveis pela formação de professores (Diniz-Pereira, 1996, 2000).<sup>3</sup> Notou-se também que nenhum curso com opção para a licenciatura estava listado entre aqueles de “maior prestígio” (Quadro 1).

Apesar de um número relativamente grande de matrículas (em torno de 20%), o número de graduados em licenciatura, ou seja, daqueles que

<sup>3</sup> Foram considerados de “menor prestígio” os cursos que permaneceram entre aqueles com menor relação candidato/vaga nos vestibulares, ou seja, não eram os preferencialmente escolhidos pelos candidatos a uma vaga na instituição.

efetivamente se formaram “professor”, foi pequeno (Tabela 1). Com base nessa pesquisa e outras similares (Pagotto, 1988; Tancredi, 1995), pode-se dizer que, naquela época, a contribuição das universidades públicas na formação de docentes para o ensino médio e fundamental não era bastante expressiva.

**Quadro 1 – Cursos de “maior” e de “menor prestígio” em uma universidade pública da Região Sudeste – 1995**

Cursos de “maior prestígio”	Cursos de “menor prestígio”
Administração (diurno)	Biblioteconomia
Arquitetura	Ciências Sociais
Ciência da Computação	Filosofia
Ciências Econômicas	Geografia (diurno)
Comunicação Social	Geografia (noturno)
Direito	História (diurno)
Engenharia Civil	História (noturno)
Engenharia Mecânica	Matemática
Engenharia Química	Pedagogia (diurno)
Medicina	Pedagogia (noturno)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pela Comissão Permanente do Vestibular (Copeve) da universidade pesquisada.

Nota: Foram considerados de “menor prestígio” os cursos com menor relação candidato/vaga nos vestibulares, ou seja, não eram os preferencialmente escolhidos pelos candidatos a uma vaga na instituição.

**Tabela 1 – Número de alunos graduados nos cursos com modalidade licenciatura em uma universidade pública da Região Sudeste – 1º semestre 1990-1º semestre 1995**

Cursos	90/1	90/2	91/1	91/2	92/1	92/2	93/1	93/2	94/1	94/2	95/1	Média
Belas Artes	35	24	29	32	39	32	28	36	52	40	23	33,64
Ciências Biológicas (diurno)	45	42	31	47	46	46	36	34	36	58	42	42,09
Ciências Sociais	27	26	20	22	26	29	11	24	22	19	15	21,91
Educação Física	28	37	37	39	34	45	38	36	27	45	47	37,54
Enfermagem	25	17	39	23	30	36	30	38	54	37	38	33,36
Filosofia	6	13	13	19	15	9	8	15	17	18	2	12,27
Física (diurno)	4	11	5	5	14	11	5	5	7	20	6	8,45
Geografia (diurno)	8	28	3	14	4	19	10	19	16	30	13	14,91
História (diurno)	15	64	19	41	18	35	20	30	18	24	33	28,82
Letras	82	97	86	88	106	108	95	120	95	99	90	96,91
Matemática (diurno)	8	5	7	28	9	8	9	15	24	14	20	13,36
Música	5	8	5	4	7	8	8	21	9	13	5	8,45
Pedagogia (diurno)	72	50	81	11	76	11	76	4	67	7	73	48,00
Pedagogia (noturno)	–	–	–	11	57	9	69	1	72	0	82	37,62
Psicologia	52	127	94	97	113	128	137	128	120	76	78	104,54
Química (diurno)	9	16	5	4	6	5	2	5	6	12	3	6,64

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados no Departamento de Registro e Cadastro Acadêmico (DRCA) da universidade pesquisada.

As taxas médias de evasão nos cursos com modalidade licenciatura eram altíssimas, constituindo-se nas maiores da universidade (Tabela 2). Os percentuais mais elevados foram encontrados nos cursos de Química (78%), Física (72%), Filosofia, Matemática e Geografia (69% cada). Esses índices estavam bem acima daqueles apresentados por outros cursos da universidade, como Medicina, Odontologia (3% cada) e Arquitetura (14%).

Em relação ao concurso vestibular, concluiu-se que existia entre os aprovados nos cursos “mais disputados” da universidade um claro predomínio de egressos da rede particular de ensino, que frequentaram cursos diurnos e não fizeram “cursinhos” ou os frequentaram por no máximo um semestre, dos que não trabalhavam e dos que tinham pais com escolaridade de ensino médio ou superior.

**Tabela 2 – Taxa média de diplomação, retenção e evasão nos cursos com modalidade licenciatura em uma universidade pública da Região Sudeste – 1995**

<b>Cursos</b>	<b>Diplomação (%)</b>	<b>Retenção (%)</b>	<b>Evasão (%)</b>
Arquitetura	86,00	1,00	14,00
Belas Artes	63,00	1,00	37,00
Ciências Biológicas (diurno)	59,00	2,00	38,00
Ciências Sociais	46,00	2,00	52,00
Educação Física	69,00	1,00	30,00
Enfermagem	52,00	0,00	48,00
Estatística	31,00	0,00	69,00
Filosofia	31,00	0,01	69,00
Física (diurno)	26,00	2,00	72,00
Geografia (diurno)	30,00	2,00	69,00
História (diurno)	53,00	0,00	47,00
Letras	49,00	1,00	51,00
Matemática (diurno)	29,00	1,00	69,00
Medicina	97,00	0,00	3,00
Música	47,00	9,00	44,00
Odontologia	97,00	0,00	3,00
Pedagogia (diurno)	65,00	0,00	35,00
Pedagogia (noturno)	61,00	0,00	39,00
Psicologia	78,00	0,00	22,00
Química (diurno)	19,00	2,00	78,00

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação da universidade pesquisada.

Os dados mostraram também que havia heterogeneidade na composição sociocultural dos aprovados nos cursos com opção para a licenciatura da universidade. Existia nas licenciaturas um grupo formado

pelos cursos de Ciências Biológicas (diurno), Ciências Sociais, Educação Física e História (diurno), cujas características mais se aproximavam daquelas observadas nos cursos “mais disputados” da universidade. Por outro lado, em grande parte dos cursos de licenciatura ingressaram muitos estudantes provenientes da rede pública de ensino, que frequentaram cursos noturnos, não fizeram “cursinhos” e tinham pais com escolaridade inferior ao ensino médio completo.

Pela análise, observou-se que os cursos de Comunicação Social, Direito e Medicina, entre os “mais disputados”, os de Física diurno e Geologia, entre os “menos disputados”, e os de Ciências Biológicas diurno, Educação Física, Ciências Sociais e História diurno, entre as licenciaturas, pareciam constituir vias de acesso à universidade para as frações de classe que possuíam maior capital econômico e cultural.

A menor posse de capital econômico e de relativo maior capital cultural caracterizaram frações de classe a que se vinculavam os aprovados para os cursos de Belas Artes e Música, entre os “menos disputados”.

Com candidatos aprovados egressos de frações de classe com menos capital econômico e menos capital cultural apareceram os cursos de Fisioterapia, entre os mais disputados, e de Química diurno, entre os menos disputados; entre aqueles com opção para a licenciatura, destacaram-se os cursos noturnos em geral e os de Letras, Geografia diurno e Matemática diurno.

Os aprovados nos cursos de licenciatura apresentaram uma trajetória escolar bem menos privilegiada do que aquela mostrada para os cursos mais disputados da universidade. Em geral, os alunos das licenciaturas demoraram mais tempo para entrar no ensino superior – três anos ou mais após ter concluído o ensino médio. Os candidatos egressos da rede pública de ensino e das escolas técnica e noturna encontraram menor resistência para serem aprovados nos cursos que oferecem a licenciatura. Aqueles que não frequentaram o “cursinho” apareceram em grande número tanto nos cursos de “maior prestígio” quanto nas licenciaturas, provavelmente por motivos diferentes: no primeiro caso, os alunos não precisam desse “reforço” para enfrentar o vestibular, por serem dotados de capital cultural e por terem frequentado os melhores colégios, ou seja, por apresentarem um capital escolar diferenciado; no segundo, apesar dos alunos necessitarem desse tipo de “auxílio” para corrigirem eventuais falhas e lacunas do ensino médio, muitos não têm condições de pagá-lo. Essas diferenças podem ser explicadas em função da origem sociocultural desses alunos.

Considerando-se a renda total mensal familiar (Tabela 3), observou-se que a maioria das famílias dos aprovados nos cursos mais disputados da universidade ganhava de 11 a 60 salários mínimos por mês. Nos cursos de Comunicação Social (63,34%) e Ciência da Computação (57,14%), a renda mensal do grupo familiar da maioria dos candidatos bem sucedidos variava de 16 a 60 salários mínimos. Em Direito (57,66%) e em Medicina (53,44%), a maior parte recebia de 11 a 40 salários mínimos mensais. Na Fisioterapia, 57,50% dos aprovados tinham um rendimento mensal

que variava de 6 a 15 salários mínimos. Notou-se que o curso de Direito apresentava o maior percentual de famílias que recebiam mais de 60 salários mínimos mensais (11,33%). Pode-se dizer, então, que os aprovados nesses cursos se caracterizam, em geral, pela posse relativamente maior de capital econômico.

**Tabela 3 – Renda mensal do grupo familiar dos aprovados no vestibular em uma universidade pública da Região Sudeste – 1995**

<b>Cursos</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>B/N</b>
Belas Artes**	0,00	25,00	25,00	11,67	13,33	16,67	5,00	3,33	0,00
Ciência da Computação*	4,29	7,14	20,00	11,43	18,57	25,71	12,86	0,00	0,00
Ciências Biológicas (diurno – Bach./Lic.)	1,25	16,25	23,75	18,75	17,50	11,25	8,75	2,50	0,00
Ciências Biológicas (noturno – Lic.)	7,50	25,00	37,50	10,00	7,50	2,50	5,00	2,50	2,50
Ciências Sociais	6,15	20,00	15,38	23,08	9,23	13,85	7,69	3,08	1,54
Comunicação Social*	1,67	6,67	8,33	15,00	20,00	26,67	16,67	5,00	0,00
Direito*	0,33	0,33	14,33	13,33	16,00	28,33	12,67	11,33	0,33
Educação Física	1,00	14,00	25,00	23,00	17,00	17,00	1,00	1,00	1,00
Enfermagem	5,00	31,25	31,25	15,00	10,00	5,00	0,00	1,25	1,25
Filosofia	7,50	7,50	25,00	22,50	12,50	12,50	0,00	7,50	5,00
Física (diurno – Bach.)**	10,00	13,33	23,33	10,00	20,00	10,00	3,33	10,00	0,00
Física (noturno – Lic.)	16,67	26,67	30,00	6,67	6,67	6,67	3,33	3,33	0,00
Fisioterapia*	0,00	7,50	32,50	25,00	12,50	15,00	7,50	0,00	0,00
Geografia (diurno)	2,50	40,00	27,50	10,00	10,00	5,00	2,50	2,50	0,00
Geografia (noturno)	3,33	23,33	36,67	16,67	6,67	10,00	0,00	3,33	0,00
Geologia**	0,00	20,00	16,67	10,00	6,67	30,00	13,33	0,00	3,33
História (diurno)	0,00	17,50	25,00	20,00	17,50	12,50	5,00	0,00	2,50
História (noturno)	2,50	20,00	32,50	15,00	10,00	15,00	5,00	0,00	0,00
Letras	4,17	22,92	28,75	16,67	12,50	8,33	2,50	2,08	2,08
Matemática (diurno – Licenciatura)	3,33	33,33	23,33	16,67	13,33	3,33	3,33	0,00	3,33
Matemática (diurno – Bacharelado)	5,00	10,00	25,00	20,00	30,00	0,00	0,00	5,00	5,00
Matemática (noturno)	3,33	13,33	40,00	10,00	13,33	6,67	6,67	0,00	6,67
Medicina*	0,94	4,38	20,63	14,38	17,50	21,56	10,94	8,75	0,94
Música**	5,41	16,22	13,51	29,73	8,11	16,22	5,41	2,70	2,70
Pedagogia (diurno)	6,67	26,67	23,33	16,67	11,67	8,33	1,67	5,00	0,00
Pedagogia (noturno)	11,67	28,33	36,67	15,00	6,67	0,00	0,00	0,00	1,67
Psicologia	4,17	18,33	14,17	17,50	15,00	20,83	7,50	1,67	0,83
Química (diurno)**	10,00	25,00	25,00	20,00	0,00	17,50	2,50	0,00	0,00
Química (noturno)	3,33	20,00	50,00	16,67	10,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pela Comissão Permanente do Vestibular (Copeve) da universidade pesquisada.

\* Cursos com maior relação candidato/vaga no Vestibular/95.

\*\* Cursos com menor relação candidato/vaga no Vestibular/95.

Cabeçalho: **1** – Até 2 salários mínimos (SM); **2** – De 3 a 5 SM; **3** – De 6 a 10 SM; **4** – De 11 a 15 SM; **5** – De 16 a 20 SM; **6** – De 20 a 40 SM; **7** – De 40 a 60 SM; **8** – Acima de 60 SM; **B/N** – brancos e nulos.

Na maioria dos cursos com menor relação candidato/vaga na universidade predominaram grupos familiares dos aprovados com rendimento mensal de 3 a 15 salários mínimos; é o caso de Química diurno (70,00%), Belas Artes (61,67%) e Música (59,46%). No curso de Física diurno, a maior parte das famílias dos aprovados ganhava de 6 a 20 salários mínimos mensais. Sessenta por cento das famílias dos candidatos com bom desempenho em Geologia receberam de 11 a 60 salários mínimos mensais, e a metade delas (30,00%) tinha uma remuneração mensal variando de 20 a 40 salários mínimos.

Em grande parte dos cursos com opção para a licenciatura, a maioria dos grupos familiares dos aprovados tinha uma renda mensal variando de 3 a 10 salários mínimos. Isso foi o que aconteceu nos seguintes cursos: Química noturno (70,00%), Geografia diurno (67,50%), Pedagogia noturno (65,00%), Ciências Biológicas (62,50%), Geografia (60,00%), Física (56,67%), História (52,50%) e Letras (51,67%). Em um outro grupo formado pelos cursos de Educação Física (65,00%), Matemática noturno (63,33%), Ciências Biológicas diurno (60,00%), Filosofia (60,00%) e Matemática diurno (53,33%) predominaram as famílias de aprovados com remuneração mensal de 6 a 20 salários mínimos. Nos cursos de Pedagogia diurno (66,67%) e Ciências Sociais (58,46%), o rendimento mensal da maior parte das famílias dos candidatos que ingressaram na universidade variava de 3 a 15 salários mínimos.

Pelo exposto, pode-se concluir que as condições socioeconômico-culturais mais favoráveis (melhor renda, maior escolaridade e ocupações de maior prestígio) constituíram importante fator de aprovação nos cursos mais disputados da universidade. A origem sociocultural da maioria dos aprovados nos cursos com modalidade licenciatura era bem menos privilegiada que a dos alunos que optaram pelos cursos mais concorridos dessa instituição.

### **A crise atual da profissão docente no Brasil**

O governo brasileiro acaba de anunciar que 330 mil pessoas atuam nas escolas da educação básica sem a habilitação mínima exigida por lei – isso depois de sermos oficialmente informados de que há um déficit de, aproximadamente, 250 mil professores de Matemática, Física, Química e Biologia no País.

Porém esses números parecem imprecisos, pouco confiáveis, e podem ser ainda maiores, uma vez que, em 1996, de acordo com as estatísticas oficiais, o déficit total de professores na educação básica brasileira era de um milhão e 200 mil docentes (Evangelista, 2000). E o próprio governo, por meio do Censo Escolar Inep/MEC, de 1998, anunciou que existiam aproximadamente 830 mil professores sem formação de nível superior atuando na educação básica brasileira.

De acordo com os dados coletados pelo Censo do Ensino Superior, em 2000, existiam no País 2.095 cursos de formação de professores de

disciplinas específicas – Geografia, Biologia, Química, Física, Matemática, Línguas, História, entre outros – e 837 de Pedagogia.

Nesse período, foram recebidos cerca de cinco mil pedidos para abertura de novos cursos de formação docente, sendo que somente 647 receberam autorização, criando-se assim 59 mil novas vagas. Em relação ao grande número de pedidos para abertura de novos cursos de licenciatura, é importante destacar que ele ocorreu, sobretudo, em instituições privadas – os pedidos das universidades públicas eram relativamente poucos. O Censo do Ensino Superior, em 2001, trouxe, pela primeira vez, informações sobre os cursos de formação de professores a distância oferecidos no Brasil. Em 2000 foram disponibilizadas 6.430 vagas em cursos de graduação dessa natureza.

As universidades públicas brasileiras, por sua vez, destinam algo em torno de 20% de suas vagas a cursos de licenciatura. Apesar desse número significativo de vagas nas universidades públicas destinado à formação de professores e de, potencialmente, existir um contingente relativamente numeroso de novos profissionais do ensino diplomado a cada ano, não há perspectiva para que esse problema seja resolvido a curto prazo. Por que isso acontece?

De acordo com o Censo do Ensino Superior, no ano de 1997, cerca de 39.800 vagas deixaram de ser preenchidas em 13 diferentes cursos de licenciatura. Observou-se ainda um baixo número de formandos em relação às vagas oferecidas. Desistências, transferências para outros cursos, baixa procura em comparação aos cursos de bacharelado das demais áreas, esses considerados mais nobres, foram os principais problemas levantados para se explicar, pelo menos nas instituições públicas, o baixo número de formandos. E alguns desses cursos praticamente só existem nas universidades públicas, como, por exemplo, o de Física. Em 2001 existiam 112 cursos de licenciatura em Física em todo o Brasil, somente oito oferecidos nas particulares.

Os dados fornecidos pelo governo federal indicam que, ao mesmo tempo que existe a necessidade de formar/certificar um enorme número de professores e um crescimento na demanda para abrir novos cursos de licenciatura, há uma baixa ocupação de vagas nos cursos já existentes e um número relativamente baixo de graduandos em relação ao número de vagas oferecidas.

A dificuldade de os alunos manterem o seu sustento durante a graduação,<sup>4</sup> a baixa expectativa de renda em relação à futura profissão e o declínio do *status* social da docência fizeram que os cursos de licenciatura, tanto em instituições públicas como privadas, convivessem com altíssimas taxas de evasão e, por via de consequência, permanecessem em constantes crises.

### **Um modelo de formação profissional em crise**

Em meados da década de 1980, Donald Schön denunciou, nos Estados Unidos, a existência de uma profunda crise da formação profissional

<sup>4</sup> Levantamento socioeconômico feito com alunos que prestaram o “Provão” no ano de 2001 apontou que, em cursos de formação de professores, a maioria dos alunos vinha de família de baixa renda, cujos salários variavam de R\$ 541 a R\$ 1.800 (Cursos..., 2001).

norte-americana, devido, entre outros fatores, à predominância de um ultrapassado e ineficiente modelo de preparação de novos profissionais: o da "racionalidade técnica". Schön advogou, então, pela construção de uma "epistemologia alternativa da prática".

De acordo com o modelo da racionalidade técnica, também conhecido como a epistemologia positivista da prática, "a atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica" (Schön, 1983, p. 21).

De acordo com Carr e Kemmis (1986), a visão de educação como uma ciência aplicada não é nova. Durante o século 19 e o início do século 20, muitas pessoas afirmaram que o ensino melhoraria pela aplicação do método científico. O papel da teoria seria iluminar o pensamento dos professores, isto é, "a teoria se relacionaria com a prática fornecendo o exame crítico das experiências educacionais práticas" (Carr, Kemmis, 1986, p. 56).

Conforme essa visão, a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico, e as questões educacionais são tratadas como problemas "técnicos" que podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência. Além disso, "a teoria educacional pode usar leis causais para prever e, portanto, controlar os resultados de diferentes cursos da ação prática" (Carr, Kemmis, 1986, p. 66). Do mesmo modo, pesquisadores educacionais "puros" estão, como cientistas das Ciências Naturais, perseguindo conhecimento objetivo por meio de investigação científica, e pesquisadores da educação "aplicada" fornecem "respostas para questões científicas que foram levantadas dentro de um quadro de fins educacionais" (Carr, Kemmis, 1986, p. 70). Assim, ambos permanecem como atividades livres de valores e neutras.

Schön (1983, p. 26) discute, a partir do modelo hierárquico de conhecimento profissional, que a pesquisa é institucionalmente separada da prática. Em suas palavras,

Pesquisadores supostamente fornecem a ciência básica e aplicada a partir da qual derivam técnicas para diagnóstico e solução dos problemas da prática. Profissionais supostamente suprem os pesquisadores com problemas para estudo e testes a respeito da utilidade dos resultados de pesquisa. O papel do pesquisador é distinto e normalmente considerado superior ao papel do profissional.

Do mesmo modo, Carr e Kemmis (1986, p. 70) afirmam que o papel do professor, baseado na visão científica da teoria e da prática educacional, é de passiva conformidade com as recomendações práticas dos teóricos e dos pesquisadores educacionais. Segundo eles,

Professores não são vistos como profissionalmente responsáveis por fazer decisões e julgamentos em educação, mas somente pela eficiência com a qual eles implementam as decisões feitas por teóricos educacionais; somente com base em seu conhecimento científico sobre a prática educacional, esta poderia ser melhorada.

De acordo com Schön (1983, p. 28), a divisão hierárquica entre pesquisa e prática está também refletida no currículo da escola profissional. A regra é: primeiro, a ciência básica e aplicada, depois, as habilidades para a solução dos problemas advindos do mundo real. Assim, ele afirma:

A partir do ponto de vista do modelo da racionalidade técnica institucionalizado no currículo profissional, o conhecimento real baseia-se em teorias e técnicas da ciência básica e aplicada. Portanto, essas disciplinas devem vir primeiro. "Habilidades" no uso da teoria e da técnica para resolver problemas concretos devem vir mais tarde, quando os estudantes já tiverem aprendido a ciência relevante – primeiro, porque ele não pode aprender habilidades de aplicação sem antes aprender conhecimento aplicável e segundo porque habilidades são um tipo ambíguo e secundário de conhecimento.

Resumindo, de acordo com o modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, é necessário conteúdo científico e/ou pedagógico, o qual servirá de apoio para sua prática. Durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos.

Há pelo menos três conhecidos modelos de formação de professores que estão baseados no modelo de racionalidade técnica: *o modelo de treinamento de habilidades comportamentais*, no qual o objetivo é treinar professores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis (Avalos, 1991; Tatto, 1999); *o modelo de transmissão*, no qual conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos professores, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino (Avalos, 1991); e *o modelo acadêmico tradicional*, o qual assume que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que aspectos práticos do ensino podem ser aprendidos em serviço (Zeichner, 1983; Liston, Zeichner, 1991; Tabachnick, Zeichner, 1991).

Dessa maneira, o rompimento com modelos de racionalidade técnica de formação profissional – e, por conseguinte, a superação da *visão aplicacionista* e do *discurso prescritivo* na formação de professores – representa também uma necessidade imprescindível para a superação da crise nos cursos de formação docente no País.

### **A crise da identidade profissional docente**

Ser educador não se configura para a maior parte dos jovens hoje uma opção para a vida profissional. A bem da verdade, temos constatado que nem mesmo o próprio magistério, habilitação a que se destina seu curso superior, é, para muitos alunos dos cursos de licenciatura, uma alternativa sedutora ou um projeto de vida profissional. Até mesmo entre os que se candidatam a uma bolsa de "iniciação à docência" na

universidade – pleiteando uma primeira experiência na regência de classe – encontraremos estudantes que põem em dúvida a opção pelo magistério, devido fundamentalmente à desvalorização social, salarial e, digamos, acadêmica da profissão.

Assumir-se enquanto educador e optar conscientemente por um curso que o credencie para o exercício da profissão é um dos primeiros passos na direção da construção da identidade docente. Tal reconhecimento e escolha estão hoje comprometidos em função da representação social da profissão, fortemente marcada por um sentimento de inferioridade, mediocridade e incapacidade. As políticas públicas educacionais têm grande responsabilidade na construção e perpetuação desse significado, uma vez que a valorização do profissional da educação não consegue ir além de um discurso demagógico, que não se traduz em melhorias efetivas nas condições salariais e de trabalho dos professores.

O desprestígio acadêmico das atividades ligadas à educação nas instituições de ensino superior também contribui para que os jovens tenham dificuldade de se identificarem como alguém que está se preparando para o exercício do magistério. Como sabemos, muitos cursos ainda privilegiam os bacharelados em detrimento das licenciaturas. Estas, concebidas na maioria das vezes apenas como apêndices dos primeiros, não têm, em muitos casos, identidade própria. Mesmo aqueles cursos que são reconhecidamente de licenciatura assumem feições de um curso de bacharelado, colocando em dúvida qual o tipo de profissional que ali se pretende formar. Soma-se a isso o fato de que muitos formadores nas universidades e nas instituições de ensino superior têm dificuldade de se enxergarem como professores ou formadores de professores, identificando-se apenas como pesquisadores. Estes sujeitos e suas representações do que sejam o ensino e a formação de professores também influenciam a maneira como os licenciandos reconhecem a si próprios (Diniz-Pereira, 1998). Consequentemente, é comum depararmos com estudantes nos momentos finais dos cursos de licenciatura em História, Geografia ou Biologia que se autodenominam historiadores, geógrafos ou biólogos em vez de professores das respectivas disciplinas. O fato de esses alunos não se reconhecerem como educadores ou “professores de”, elemento fortemente influenciado pela significação social do magistério e provavelmente pelo *status* das atividades relacionadas às atividades de ensino no campo acadêmico, parece ser uma característica bastante significativa na construção de uma determinada identidade profissional – seja ela docente ou não.

Por outro lado, estudos (Diniz-Pereira, Fonseca, 2001) demonstram a influência positiva da participação em experiências educacionais diferenciadas – importantes para a construção daquilo que eu denomino “referências experienciais”<sup>5</sup> – ainda durante a formação acadêmico-profissional para a construção de elementos de identidade docente. A maior parte dos licenciandos apontou a participação em tais experiências como decisiva em sua opção pela profissão de professor, em função de

---

<sup>5</sup> Por referências experienciais entendo tanto as práticas sociais construídas ao longo de toda a trajetória de vida – escolar ou não – dos sujeitos, antes, durante e depois de estes ingressarem em um processo formal de preparação de professores, como aquelas mais diretamente ligadas aos momentos específicos em que assumem a condição de docentes. Em relação às últimas, as experiências vivenciadas durante as etapas iniciais da carreira docente talvez tenham um impacto maior nesse processo de construção identitária por se tratar de um momento de grande indefinição e conflito para o educador em formação. Não conscientes disso, as instituições formadoras geralmente deixam a cargo dos próprios sujeitos a responsabilidade de assumirem as suas primeiras experiências docentes. A minha vivência enquanto formador tem demonstrado que, dependendo do que eles encontram pela frente, isso pode determinar inclusive sua permanência ou não na profissão.

uma maior respeitabilidade que passam a conferir ao trabalho docente ao vivenciar a complexidade dos desafios do fazer pedagógico e da descoberta do prazer proporcionado pelas relações pessoais que a dinâmica de sala de aula oportuniza.

É nessa opção que começa a evidenciar-se o caráter contrastivo e relacional do conceito de identidade e mais especificamente da noção de identidade profissional docente, pois é a partir do momento que se assume a condição de educador – ou seja, quando a pessoa se coloca diante de outras e estas, reconhecendo-se como alunos, identificam-na como professor – que se inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente. Mesmo que essa pessoa já tenha se imaginado nessa condição anteriormente, é só a partir da experiência concreta que esse processo será desencadeado. Tal constatação inevitavelmente nos faz pensar na inadequação dos cursos de formação inicial de professores do Brasil e de outros países, em que o estudante é capaz de concluir seu percurso na instituição formadora sem nunca ter assumido efetivamente o papel docente.

A especificidade dos alunos – se crianças, adolescentes ou adultos –, sua situação sociocultural e suas histórias de vida também parecem representar um aspecto importante na constituição dessa identidade profissional.

Este é um tema relativamente novo no campo da pesquisa sobre formação de professores no País; necessitamos, pois, de mais pesquisas para melhor compreender os impactos da crise da profissão docente na construção de uma determinada identidade profissional – seja ela docente ou não.

### **Considerações finais**

Por fim, gostaria de ressaltar, ainda dentro da discussão sobre a crise da profissão docente no Brasil, que não podemos nos esquecer do princípio da *indissociabilidade* entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente: salários dignos, autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos. Do contrário, poderemos assumir, de um lado, uma posição de que tudo de ruim que existe na educação escolar acontece devido aos professores e sua “*má formação*” (*tese da culpabilização*) ou, de outro, a postura de que os docentes não têm nada a ver com os problemas atuais da escola, sendo, portanto, apenas vítimas de um sistema social e educacional perverso e excludente (*tese da vitimização*). Tais posições – a primeira, em geral, adotada pelas secretarias de educação e a segunda, pelos sindicatos dos professores – são pouco produtivas e pouco contribuem para o avanço desse debate.

### Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel G. Quem de-forma o profissional do ensino? *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 14, n. 58, p. 7-15, out./dez. 1985.

AVALOS, B. *Approaches to teacher education: initial teacher training*. Londres: Commonwealth Secretariat, 1991.

BALZAN, Newton César. Ensino e pesquisa no ensino superior: uma relação mal resolvida? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (Endipe), 7., 1994, Goiânia. *Anais...* Goiânia: UFG, UCG, 1994.

\_\_\_\_\_. Hei de vencer, mesmo sendo professor ou a introjeção da ética do dominador. *Revista de Educação AEC*, Brasília, v. 14, n. 58, p. 16-21, out./dez. 1985.

BALZAN, Newton César; PAOLI, Niuvenius J. Licenciaturas: o discurso e a realidade. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 147-151, 1988.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Coord.). *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: Inep, 1987.

CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. Londres: Falmer Press, 1986.

CURSOS de formação de professores têm alunos de menor renda. *Folha de S. Paulo*, 13 dez. 2001.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Formação de professores nas licenciaturas: um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da UFMG*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

\_\_\_\_\_. O que professores de um curso de licenciatura pensam sobre ensino? *Educação em Revista*, n. 30, p. 107-113, 1998.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Identidade docente e formação de educadores de jovens e adultos. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 51-73, jul./dez. 2001.

EVANGELISTA, Olinda et al. *Política educacional*. Rio de Janeiro: D&PA, 2000.

HAGUETTE, André. Educação: bico, vocação ou profissão? *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 12, n. 38, p. 109-121, abr. 1991.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 3-21, 1991.

KREÜTZ, Lúcio. Magistério: vocação ou profissão? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 3, p. 12-16, jun. 1986.

LISTON, D.; ZEICHNER, K. M. *Teacher education and the social conditions of schooling*. Nova York: Routledge, 1991.

LÜDKE, Menga. *Formação de docentes para o ensino fundamental e médio: as licenciaturas*. Rio de Janeiro: Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), 1994.

MARQUES, Carlos Alberto; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Fóruns das licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. *Educação & Sociedade*. v. 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002.

PAGOTTO, Maria Dalva Silva. *Formação e atuação: um estudo sobre representações de professores*. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 1988.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação do(a) professor(a) e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1995. p. 17-27.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner*. Nova York: Basic Books, 1983.

TABACHNICK, B. R.; ZEICHNER, K. M. (Org.). *Issues and practices in inquiry: oriented teacher education*. London: Falmer Press, 1991.

TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. *A formação do professor nos cursos de licenciatura da área de ciências na UFSCar: uma análise da questão sob a ótica dos licenciandos*. 1995. 470 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 1995.

TATTO, M. T. *Conceptualizing and studying teacher education across world regions: an overview*. [A background paper commissioned by the World Bank for the Conference Teachers in Latin America: New Perspectives on their Development and Performance – San Jose, Costa Rica]. 1999.

ZEICHNER, Kenneth. M. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, n. 34, p. 3-9, May/June 1983.

Júlio Emílio Diniz-Pereira, doutor em Educação pela University of Wisconsin, em Madison, nos Estados Unidos, é professor do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

juliodiniz@ufmg.br

Recebido em 11 de novembro de 2010.

Aprovado em 22 de dezembro de 2010.

## Formação continuada para professores da educação básica: metodologia do currículo integrado e laboratório de vivências pedagógicas

---

Adair Aguiar Neitzel  
Cássia Ferri

---

### Resumo

Discute a constituição dos saberes da docência, com base na realização, pela Universidade do Vale do Itajaí, localizada no Estado de Santa Catarina – Brasil, do Programa de Formação Continuada para docentes e gestores da rede municipal de Balneário Piçarras, situado no mesmo Estado, o qual teve como proposta a implementação do currículo integrado nas escolas da rede. As oficinas de *Metodologia do Currículo Integrado* e o *Laboratório de Vivências Pedagógicas* são duas das atividades focalizadas: com relação às oficinas, a partir da concepção de currículo integrado e da metodologia aplicada, são discutidos alguns dos projetos integrados desenvolvidos na rede; quanto ao *Laboratório de Vivências Pedagógicas*, a análise se detém em depoimentos dos professores sobre a contribuição das atividades para a sua formação.

Palavras-chave: formação de professores; curso de Pedagogia; Didática; metodologias de ensino; relação conteúdo-método.

---

## **Abstract**

### ***Teacher continuing education: Integrated Curriculum Methodology and the Pedagogical Experiences Laboratory***

*This article discusses how teaching knowledge is developed, based on the Vale do Itajaí University (SC – Brazil) Continuing Education Program for teachers and local administrators of the Balneario Piçarras municipal education system, which focused on the integrated curriculum implementation in local schools. The Integrated Curriculum Methodology seminars and the Pedagogical Experience Laboratory are two of the focused activities: concerning the seminars, there is a discussion of the projects developed in the school system through the integrated curriculum conception and the applied methodology; while in the Pedagogical Experiences Laboratory, the analysis is based on teachers' reports about the activities contributions to their education.*

*Keywords: teacher continuing education; teaching knowledge; integrated curriculum; Pedagogical Experiences Laboratory.*

---

A terra é redonda como uma laranja.

Houve uma época em que a assertiva acima foi tida como heresia. José Arcádio Buendía, em *Cem anos de Solidão*, de Gabriel Garcia Marquez, repete esse refrão febrilmente, sendo por isso considerado pela própria esposa um demente. A postura de José Arcádio Buendía ante o novo, sua disposição em vivenciar novas sensações e conquistar espaços ainda obnubilados, possibilitar-nos-á pensar algumas questões relacionadas à formação de conceitos científicos. Trocando, de forma excêntrica, todas as reservas financeiras da família por objetos desconhecidos em Macondo com o cigano Melquíades, tais como ímãs, óculos, lupas e astrolábios, nosso personagem se envereda pelo mundo da experiência científica, gasta noites e dias estudando os pergaminhos de Melquíades, o que lhe possibilita conhecer os astros. Com sua especulação astronômica, construiu a teoria de que *a terra é redonda como uma laranja*. Incentivado por Melquíades, Buendía mantém seu espírito empreendedor voltado à pesquisa, movido pela curiosidade, fantasia e criatividade, à procura do desconhecido, numa obstinação enorme pelos benefícios da ciência.

Da obra de Garcia Marquez, queremos discutir dois pontos importantes para nosso tema: a) o espírito inquieto e investigador de José Arcádio Buendía e b) a intervenção de Melquíades. O primeiro nos remete à articulação entre o processo de ensino-aprendizagem e as concepções que

fundamentam nossas relações cotidianas. As descobertas de Buendía põem em xeque a própria existência de Macondo, pois elas diluem a verdade, introduzem novas práticas culturais, novos aprendizados sobre o mundo, e o tornam produtor de conhecimento. Um sujeito com tais características faz parte do ideário da maioria dos educadores; a motivação permanente de sujeitos criativos na instituição escolar torna-se um desafio. Perez e Sampaio (2003) mostram como a criatividade, a curiosidade e a expressão são bloqueadas pelos procedimentos mecânicos empregados na ação escolar, o que acaba por inibir o processo educativo. A trajetória de incertezas que Buendía trilhou em sua autoformação demonstrou o movimento no qual estava envolvido, a busca por algo novo e o desejo pelo conhecimento por meio da pesquisa, que partiu de sua própria inconformidade com o que dispunha, causando uma ruptura em sua rotina. Sua atuação envolveu processos reflexivos de análise e interpretação da realidade em que vivia, os quais ampliaram sua capacidade crítica. Sua postura dialógica nos faz pensar no modo como temos trabalhado a formação continuada dos professores da Educação Básica.

Portal e Franciscone (2007, p. 559) apontam que a formação continuada necessita ser mais ampla, “fundamentada em uma nova visão de mundo, comprometida com a formação humana, na sua integralidade/inteireza”, o que implica a ampliação da consciência, ou seja, é a formação nas diferentes dimensões constitutivas do ser humano que permitirá a superação de si mesmo e, conseqüentemente, o “fazer-se homem”. Mas esse processo de busca pelo novo, de curiosidade pelo desconhecido, ocorreu, no caso de Buendía, por meio da intervenção de um outro: o cigano Melquíades. Essa intervenção (para os propósitos deste artigo) é compreendida como imprescindível para a aprendizagem, pois tanto a mediação do “outro” é condição necessária para que o processo de trocas culturais ocorra como o desenvolvimento humano está intimamente relacionado às interações que o indivíduo realiza com seu meio social e cultural.

O processo de formação continuada de adultos nem sempre implica relações diretas que o sujeito estabelece com o outro; pode dar-se mediante relações indiretas, como ocorre quando o sujeito é um autodidata. Como todas as produções humanas são produções culturais, precisamos ter em mente que, mesmo sendo um autodidata, o professor necessita da mediação semiótica para se apropriar da cultura, pois o saber por ele construído a respeito de determinado objeto depende do que ele, como intérprete, é capaz de captar no ato de interpretar – sem perder de vista que a atribuição de sentido, a significação, é produção social, porque os mecanismos de construção de sentido estão relacionados à atenção, à memória e à percepção. O processo de formação continuada, então, envolve aprendizado e este pressupõe interferência direta ou indireta de outros sujeitos.

Considerando que um programa de formação deve possibilitar situações que oportunizem a ampliação do referencial teórico do grupo, permitindo que este reflita sobre sua prática pedagógica e desenvolva as dimensões relacionadas à afetividade e à formação do homem como ser

humano, a Universidade do Vale de Itajaí (Univali) assumiu a formação continuada de professores e gestores da rede municipal de Balneário Piçarras.

### Contextualizando o Programa de Formação Continuada

O objetivo do Programa de Formação Continuada consistiu em promover o aperfeiçoamento da formação de professores e gestores da Educação Básica por meio do aprofundamento dos referenciais teóricos norteadores da prática pedagógica e gestora, a fim de qualificar o processo de ensino-aprendizagem no município. Desenvolvido nos anos de 2007 e 2008 durante o ano letivo, o Programa teve a duração de 360 h/a, organizado segundo um cronograma que previa, no período de férias, um intensivo com encontros diários de uma a duas horas e, no decorrer do ano, dois encontros bimestrais, de oito horas cada. O curso foi oferecido aos 160 professores da rede, divididos em três grupos – Educação Infantil, Anos Iniciais e Anos Finais –, e, no término dele, os docentes que cumpriram todas as exigências de carga horária e avaliações tiveram convalidadas essas atividades em curso de especialização *lato sensu*. A matriz curricular do curso contemplou, para cada grupo, as temáticas relacionadas no Quadro 1 e as respectivas cargas horárias.

**Quadro 1 – Matriz curricular do Programa de Formação Continuada para Docentes e Gestores da rede de Balneário Piçarras – Santa Catarina**

Temáticas	Número de horas
Estudos Linguísticos, Artísticos e Literários	35
Tópicos Especiais em Educação	15
Metodologia do Currículo Integrado	60
Laboratório de Vivências Pedagógicas	45
Planejamento de Ensino	95
Avaliação Educacional	35
Educação Inclusiva	15
Seminários Temáticos	60
<b>Total</b>	<b>360 horas</b>

Uma sistemática de avaliação do curso foi utilizada após cada encontro, por meio de um instrumento avaliativo preenchido individualmente pelos professores que identificava os pontos fortes e os pontos a serem aperfeiçoados na temática ministrada. Com relação à avaliação da aprendizagem, os professores foram submetidos a trabalhos em grupo e individuais de leituras e fichamentos, além do desenvolvimento de projetos integrados que sinalizavam ao formador os avanços obtidos. Ao final de cada ano, fóruns de apresentação e discussão dos projetos desenvolvidos pelos professores foram organizados.

A temática *Estudos Linguísticos, Artísticos e Literários* objetivava promover a reflexão acerca do ensino das artes na Educação Básica e possibilitar a compreensão de conhecimentos básicos para o desenvolvimento de atividades nas áreas de música, literatura, artes cênicas e artes visuais. Partiu-se do princípio segundo o qual a arte tem função básica na formação do homem e que não é apenas por meio de atividades de natureza lógica e objetiva que o homem desenvolve as competências necessárias para atuar no meio profissional, pois “[...] a arte no processo criativo-fruitivo constitui fonte de humanização e educação do homem” (Peixoto, 2003, p. 94).

Os *Seminários Temáticos* foram organizados para orientar e promover o desenvolvimento de pesquisas em sala de aula e de práticas pedagógicas inovadoras, além de incentivar o desenvolvimento de projetos integrados na rede. Anualmente, os professores e gestores participam do Fórum do Programa de Formação Continuada com o intuito de promover trocas de experiências.

Em face da inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais nas escolas da rede e da exigência de o professor aprender a lidar com esse novo desafio, propôs-se a temática *Educação Inclusiva* com o objetivo de discutir os procedimentos de ensino para deficientes mentais e físicos, enfocando a ação docente.

Considerando que um programa de formação continuada necessita ser flexível às demandas dos participantes e do grupo gestor, planejou-se a temática *Tópicos Especiais em Educação* para permitir a discussão de assuntos emergentes. Assim, os professores dos Anos Iniciais e dos Anos Finais da Educação Básica puderam examinar as possibilidades de utilização do computador em estudos e atividades desenvolvidas em sala de aula e os professores da Educação Infantil tiveram a oportunidade de discutir a organização do espaço infantil e as atividades lúdicas.

Como a melhoria educacional passa por investimentos que alteram a realidade da escola, fortalecem a aprendizagem dos alunos e diminuem os índices de reprovação e evasão, foi proposta a temática *Avaliação Educacional* objetivando discutir com o corpo docente os fundamentos da avaliação formativa para estabelecer critérios avaliativos.

Além das discussões referentes à avaliação, não poderiam ser esquecidos estudos sobre o *Planejamento de Ensino*. A discussão no ambiente escolar dos pressupostos que envolvem o ato de planejar é necessária, pois muitos dos problemas que surgem nas unidades escolares podem ser minimizados por meio do planejamento.

Apesar de compreendermos a importância de todas essas temáticas para a formação do professor, centralizaremos as análises em torno de duas: a *Metodologia do Currículo Integrado* e o *Laboratório de Vivências Pedagógicas*. Sobre a primeira nos interessa apresentar a concepção de currículo integrado e a metodologia aplicada, examinar os projetos integrados apresentados pelos professores no II Fórum de Formação Continuada e analisar alguns de seus depoimentos sobre o desenvolvimento desses projetos. Com relação ao *Laboratório de Vivências*

*Pedagógicas*, discutiremos a dinâmica dessa temática mediante o exame de depoimentos dos professores sobre a contribuição dessas atividades para sua formação, tendo como propósito básico, em ambos os casos, analisar como se constroem os saberes docentes. Com base nos depoimentos das professoras da rede, coletados ao longo do Programa de Formação, serão mapeados alguns indicadores que evidenciam como essa dinâmica possibilitou a apropriação de conceitos trabalhados.

### **Metodologia do Currículo Integrado**

*Ninguém ainda explicou por que as crianças estão tão cheias de perguntas fora da escola (chegando a enlouquecer os adultos se receberem algum estímulo), porém apresentam uma surpreendente ausência de curiosidade com relação às matérias das lições escolares.*

John Dewey

A epígrafe permite refletir sobre alguns problemas que surgem no contexto escolar relacionados à forma de como aprendemos; os modos de seleção e organização contribuem para a criação de hábitos intelectuais que serão decisivos na formação de um jovem criativo e inovador. Santomé (1998, p. 45) afirma que “[...] o mundo atual precisa de pessoas com uma formação cada vez mais polivalente para enfrentar uma sociedade na qual a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade.” Para a instituição escolar que assenta seu projeto pedagógico nesses pressupostos, a proposta da *Metodologia do Currículo Integrado* se torna adequada. O processo de construção de projetos curriculares integrados tem respaldo na crença de que os conhecimentos se organizam de forma interdisciplinar, articulados numa rede aberta que envolve os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, o que requer, portanto, o rompimento das fronteiras disciplinares.

Essa metodologia, diferentemente do modelo disciplinar linear, atende ao projeto educacional que leva em conta o pensamento reflexivo e crítico, ao planejamento de atividades que analisa o legado sociocultural, mas que também propõe ações de transformação da realidade. O modo como as instituições escolares decidem a organização do conhecimento tem implicações diretas na forma como o aluno aprende e interage com seus pares e com seus professores.

Em 2007, a rede municipal de Balneário Piçarras decidiu pela implantação da *Metodologia de Currículo Integrado*, uma proposta respaldada pelos estudos de Santomé, autor que apresenta várias formas de integrar o currículo: correlacionar diversas disciplinas, temas, tópicos ou ideias; discutir questões da vida prática e diária ou partir de temas e pesquisas decididos pelos estudantes; estudar conceitos ou períodos

históricos e/ou espaços geográficos; compreender instituições e grupos humanos ou, ainda, observar descobertas e invenções do homem.

Independentemente da opção feita, a *Metodologia do Currículo Integrado* visa a um currículo aberto e flexível que preza a não fragmentação das experiências de ensino e aprendizagem propostas, pois os conteúdos de cada disciplina não apenas perpassam diversas áreas, como auxiliam a compreensão dos conteúdos das demais, permitindo um melhor entendimento do tópico em estudo. O desenvolvimento de projetos de ensino integrados é uma das formas de operacionalizar o currículo integrado. Santomé mostra preocupação com as condições necessárias para a elaboração e desenvolvimento de projetos integrados com qualidade de ensino, enfatizando que essas condições nem sempre podem ser satisfeitas pelo corpo docente. Por outro lado, o desenvolvimento de projetos integrados é uma estratégia que estimula o aperfeiçoamento docente, pois requer uma prática centrada não na transmissão de informações, mas na pesquisa, no levantamento de dados, no conhecimento em rede, nas possibilidades do conhecimento especulativo.

Com base em tais pressupostos é que, durante o ano de 2007, o Programa de Formação Continuada propôs dois movimentos: a) aprofundamento teórico acerca de como desenvolver projetos integrados e b) desenvolvimento de projetos integrados. Ao final daquele ano, no II Fórum de Formação Continuada da Rede, propôs-se a apresentação dos projetos integrados desenvolvidos.

Na Educação Infantil, três dos projetos selecionaram temas relacionados ao cotidiano da infância: *Organização dos espaços lúdicos na Educação Infantil, Brincando e aprendendo* e *A importância do brincar e da brincadeira na aprendizagem*. Dois projetos trabalharam com a questão de sustentabilidade: *Perceber para preservar* e *A importância da reciclagem para o equilíbrio do meio ambiente*, e outros dois concentraram esforços no trabalho com a leitura de poesias. Pode-se concluir que a integração foi organizada por meio de temas, tópicos ou ideias e que o processo, embora não partisse do anseio dos alunos, visou gerar novos interesses, o que é, de acordo com Santomé, muito relevante.

O desenvolvimento dos projetos sobre a organização dos espaços e o brincar resultou das inquietações geradas durante os estudos promovidos principalmente pelas temáticas *Tópicos Especiais* e *Laboratório de Vivências Pedagógicas*. Horn (2004) observa que a organização dos espaços identifica a forma de o professor manifestar suas concepções de aprendizagem, de criança, de infância. Os espaços onde as crianças brincam, dormem, interagem com o adulto e com seus pares revelam uma mensagem curricular que precisa ser discutida. Ainda segundo a autora, os espaços indicam a concepção do modelo educativo de uma determinada escola e a apresentam como um lugar de comunicação e de trocas permanentes, que compõe um clima favorável para o desenvolvimento e autonomia da criança, uma educação mais humanista. Observou-se no desenvolvimento desses projetos uma mudança do posicionamento do professor a respeito de como o espaço do seu Centro de Educação Infantil

(CEI) podia ser melhorado, visando transformar a escola num lugar de descobertas, de jogos, de alegrias, liberta dos excessivos mecanismos de controle disciplinar.

Durante o II Fórum, as professoras que desenvolveram projetos sobre leitura de textos literários relataram que escolheram a temática por esta ter sido enfocada em uma das formações e porque o tratamento da poesia de forma lúdica não fazia parte da rotina dos CEIs:

Após alguns cursos [...], a paixão do formador pela literatura, em especial a "poesia", despertou-me, bem como nas demais professoras do CEI Pinóquio, um encantamento por este gênero, nos fazendo conscientes da grande importância que ela exerce para o desenvolvimento infantil, tanto na área social, afetiva e cognitiva. Resolvemos, então, enfatizar a poesia, colocando-a em nossa ação pedagógica. (Sujeito 1).

Várias manifestações dessa linguagem, nas quais se faz uso de diferentes expressões corporais, como a dança, o jogo e as brincadeiras, permitem que as crianças se apropriem não apenas do repertório literário, como também da cultura na qual estão inseridas.

O desenvolvimento de projetos na área das Ciências Naturais, voltados para a preservação do meio ambiente e a saúde, como ocorreu na Educação Infantil, ou para o tratamento de informações que auxiliam o sujeito a compreender conceitos básicos necessários à área, fez parte também dos projetos desenvolvidos nas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao analisar esses últimos, constatamos que a maioria deles procurou a integração por meio de temas. Dos quatro projetos integrados apresentados, três partiram de uma questão-problema relacionada ao ensino de Ciências: *Big-Bang*, *Planeta água* e *O universo longe e perto*. No caso dos projetos *Big Bang* e *O universo longe e perto*, o fundamento dos trabalhos pautou-se na pesquisa: os alunos inicialmente foram colocados em contato com vários referenciais teóricos para compreender o problema proposto; à medida que a pesquisa progrediu, a proposta, originalmente um conteúdo voltado à área das Ciências, teve desdobramentos e avançou para outras áreas do conhecimento. A professora que implementou o projeto *Big Bang* relatou:

À medida que o grupo tomou conhecimento do assunto, a proposta de estudo se expandiu para as produções e cada equipe configurou suas ideias compondo tirinhas, quadrinhos, poesia, piadas. Além disso, as poesias encontradas que tratavam de astros, assim como as produções de "quadrinhas", foram socializadas num recital. Todas as produções e mais algumas reportagens, textos informativos e poesias foram organizadas num mural pelas equipes. [...] Outra abordagem foi feita em matemática para estudar conceito de número (ordens e classes), foi organizada uma tabela com a distância que cada planeta tinha do sol e a organização dos valores foi feita num quadro de ordens e classes. (Sujeito 2).

O depoimento acima exemplifica como o desenvolvimento de projetos integrados gera diversas práticas educacionais inter-relacionadas. Os resultados apresentados no II Fórum mostram que as experiências vividas

facilitaram a compreensão conceitual, pois os estudantes foram capazes de integrar conteúdos e manejar habilidades de diferentes disciplinas. Eles indicam, também, que por meio dessa metodologia

[...] incluem as aprendizagens que os alunos efetuam à margem das intenções do corpo docente, quer seja pelas relações de comunicação estabelecidas com seus pares, quer seja pelo acesso a uma maior variedade de recursos (livros, filmes, laboratórios, oficinas, visitas, excursões, etc.) que lhes proporcionam possibilidades de aprendizagem que não podemos prever totalmente. (Santomé, 1998, p. 28).

É possível, com um projeto de trabalho que prima pela integração, ampliar o grau de autonomia dos alunos, como se pode depreender da declaração a seguir:

Todas as aulas foram produtivas, em todas elas participaram, as provas foram muito boas, porém, o mais gratificante deste projeto foi o que os alunos trouxeram para o "mural de novidades". Após o término do projeto, ainda apareceram por longo período poesias, figuras, reportagens, comentários relacionados ao tema. (Sujeito 2).

Esses depoimentos evidenciam os propósitos de uma proposta curricular integrada centrada no trabalho em equipe e na pesquisa, os quais incluem a liberdade de ação e a criatividade no processo de aprendizagem. Uma escola que abre espaço para as experiências individuais dos alunos valoriza o desenvolvimento de projetos integrados porque, por meio deles, os alunos enfrentam situações de negociação e são desafiados a estabelecer relações com seus pares e com o professor, aprendendo a agir com a diversidade.

O desenvolvimento de projetos integrados possibilita práticas de pesquisa que tornam o ambiente escolar um espaço estimulante e seguro, propício para o educando exercitar a aprendizagem de sua autonomia, pois o processo educativo deixa de ter o professor como seu principal protagonista e passa a se desenvolver de uma forma multifacetada e não fragmentada. Os projetos possibilitam, ainda, a observação do meio em que as crianças estão inseridas, assim como de suas necessidades, pois interessa não apenas estimular o potencial intelectual da criança como também o físico, afetivo e cultural. Paulo Freire (1996, p. 68) afirma que ensinar exige apreensão da realidade, indicando que apreender é um exercício criador e político. Lidar com a educação implica um movimento constante de busca, de intervenção na realidade, e para tal é necessário conhecê-la. As práticas curriculares devem estar associadas às vivências dos educandos – abertas, flexíveis, contextualizadas, conectadas com a história dos envolvidos no processo –, pois só assim elas passam a ter sentido. Essa questão foi amplamente discutida na temática Metodologia do *Currículo Integrado* e aparece de forma evidente nas afirmações dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental:

O projeto surgiu da necessidade que os alunos e professores sentiram em melhorar o aspecto do ambiente escolar, principalmente as salas

de aula, e buscou proporcionar e estimular um ambiente saudável na escola, conscientizando os alunos a preservar este ambiente, zelando-o e respeitando-o. (Sujeito 3).

Para que eles pudessem desenvolver suas produções artísticas, necessitávamos de um tema que os provocasse e principalmente que fizesse parte do cotidiano deles. Pensando nisso, descobrimos no tema "As brincadeiras de infância" o interesse para a realização do projeto. (Sujeito 4).

Paulo Freire (1996, p. 29) já afirmava que "[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino". O professor, ao trabalhar com a pesquisa, coloca-se numa posição de parceiro, de respeito aos saberes socialmente construídos pelo educando ao longo de sua trajetória, além de discutir com ele a razão do ensino de certos conteúdos, aproveitando suas experiências. Assim, ensinar exige abertura para o novo, cria possibilidades de ampliação dos conceitos por meio de estratégias de ensino diversificadas. Esta forma de lidar com o conteúdo evita que se estabeleça um descompasso entre a realidade em que se vive e o que a escola ensina. A curiosidade que, segundo Freire, está associada ao saber do senso comum é fundamental para que o processo de aprendizagem se efetive, pois é ela que nos impulsiona a descobertas ao nos colocar impacientes diante do mundo. A relação de troca de conhecimentos entre professor e alunos fez-se presente nos projetos desenvolvidos, como podemos observar na fala dos professores.

Este projeto permitiu a troca de conhecimento entre professor/aluno e aluno/professor ampliando a visão de ambos sobre a agricultura familiar, os meios de aplicação dos agrotóxicos nas plantações de banana e arroz, seu uso inadequado, suas causas e consequências para quem faz o manejo e para quem consome estes produtos; também suas consequências para o meio ambiente. (Sujeito 5).

Percebeu-se que, com esse projeto, houve por parte dos alunos a apreensão dos conceitos e a diferença entre os diversos tipos de patrimônio, sendo visível o sentimento de pertencimento ao patrimônio escolar e sua preservação. Simultaneamente, percebeu-se também uma mudança atitudinal por parte deles, passando a respeitar e preservar não só o ambiente escolar como também os demais patrimônios públicos. Após a realização do projeto, os alunos se percebem como sujeitos de sua própria história e responsáveis pela preservação do meio em que vivem. (Sujeito 6).

Dos quatro projetos integrados dos Anos Finais apresentados no II Fórum de Formação Continuada, dois deles viabilizaram a integração correlacionando disciplinas distintas por meio de temas e os outros dois privilegiaram uma questão da vida prática e diária como foco da integração. Pode-se observar nos depoimentos dos professores que o termo interdisciplinar é por eles empregado como sinônimo de integrado. Em três dos quatro projetos dos Anos Finais, a integração se deu a partir de temas e pesquisas decididos pelos estudantes. Em todos os casos os professores buscaram a integração também por meio de conceitos, como podemos observar nos relatos que seguem:

Tal projeto foi realizado com o intuito de trabalhar de forma interdisciplinar, utilizando duas disciplinas, reforçando mutuamente a construção do conhecimento. Ao propormos o tema "as brincadeiras infantis", buscamos uma forma de trabalho que fosse interessante para o aluno, fazendo uma relação social e cultural nas visões de passado e presente. (Sujeito 4).

A partir da análise de textos entendemos o conceito de cooperativa, suas metas e seus meios de produção. Os alunos simularam uma cooperativa levando em conta seus objetivos, seu público-alvo e sua produção. Para além, levamos os alunos à visita na Cooperativa Juriti com o intuito de visualizar na prática o seu cotidiano. Nesta aula prática, assistimos a uma palestra sobre a cooperativa sanando as dúvidas dos alunos quanto ao seu funcionamento. (Sujeito 5).

O projeto teve como proposta um mutirão para a pintura da sala de aula das 8<sup>as</sup> séries. O tema foi trabalhado de forma integrada, com ações que correspondiam aos planos de trabalho de cada professor, de acordo com sua área específica. (Sujeito 3).

Ao priorizar a pesquisa no desenvolvimento de projetos integrados, evidenciamos a construção de conceitos. A trajetória que o aluno percorre para chegar à formação de conceitos encaminha-o a um processo não de reprodução, mas de apropriação do conhecimento, o qual exige reflexão sobre o objeto de estudo. O instrumental prático se apresenta conjugado ao instrumental teórico para fortalecer o domínio intelectual sobre determinado conceito. Essa iniciação compreende a aquisição de competências cognitivas, como se pode observar na fala do professor:

A aproximação destas duas linguagens artísticas foi instaurada de maneira que elas ficassem mais próximas da realidade dos alunos, levando-os a uma reflexão aprofundada, para que não caíssem em um mero estereótipo de releitura, ou do mero espelhamento da realidade e, sim, aliar o fazer com objetivo de projetar e existir uma nova realidade. (Sujeito 4).

Cabe ressaltar que o grupo dos Anos Finais foi o que mais demonstrou facilidade no desenvolvimento de projetos integrados, além de ser o grupo que mais se articulou para o trabalho, evidenciando, na explanação oral realizada no Fórum, consistência teórica e metodológica em relação aos projetos. A facilidade evidenciada estava relacionada, de acordo com os formadores, a determinados fatores: a) a formação específica dos professores em determinada área possibilitava o domínio conceitual sobre determinado campo; b) os professores dispunham de tempo para o planejamento – como têm horas-atividade, podiam se reunir para planejar as atividades; c) compreendiam a necessidade de trabalhar os conceitos em forma de rede para que a aprendizagem se efetivasse; d) diversificavam com mais frequência as estratégias de ensino incentivando a curiosidade do aluno; e) percebiam-se e agiam como sujeitos políticos que possuem a responsabilidade de conhecer as condições culturais e sociais de seus alunos, intervindo na sua realidade; f) discutiam os processos avaliativos demonstrando preocupação com a diversidade das práticas de avaliação.

A análise do percurso de formação dos professores dessa rede de ensino, principalmente por meio do desenvolvimento dos projetos

integrados apresentados no II Fórum, permite inferir que os saberes da docência se constroem de forma peculiar e dependem de diversos fatores. De acordo com Zibetti e Souza (2007), tais saberes são compostos por saberes da experiência, do conhecimento e da pedagogia, e por isso a formação continuada não é determinante para a atuação do professor em sala de aula, pois a apropriação de saberes por parte dos docentes é resultado de um processo histórico e, como tal, sujeito a diversas implicações. Esse argumento ajuda a esclarecer o observado no Programa de Formação: uma mesma temática leva um determinado grupo a inovar, a refletir sobre sua prática e a propor outras práticas, e pouco consegue movimentar outros grupos. O processo de educar tem como *background* uma complexa malha social, histórica, pessoal e profissional que precisa ser considerada quando investigamos os saberes da docência.

### **Laboratório de Vivências Pedagógicas: uma experiência**

Tendo em vista que os saberes pedagógicos não se constituem apenas mediante os conhecimentos obtidos durante os cursos de formação inicial e continuada, como também pelo efetivo exercício da docência, implementou-se uma experiência inovadora na Univali, no que diz respeito à formação continuada de professores, por meio da temática *Laboratório de Vivências Pedagógicas*. Essa temática foi ofertada em cinco Centros de Educação Infantil, em três módulos de 4 horas, perfazendo 12 horas por unidade escolar, totalizando em um ano 60 horas. Nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ela foi oferecida em quatro unidades escolares, em três módulos de 4 horas, perfazendo 12 horas por unidade, com um total de 48 horas no ano. Ao todo, foram ministradas 156 horas na temática *Laboratório de Vivências Pedagógicas* com a participação de 16 formadores.

Ministrada no espaço das escolas e nos Centros de Educação Infantil, a temática objetivava problematizar o contexto educativo, possibilitando a compreensão de conceitos a partir da análise de situações reais da docência. Durante os encontros, buscou-se promover reflexões sobre o espaço de trabalho escolar e a prática pedagógica e, quando necessário, tomar decisões fundamentadas e criteriosas visando à melhoria do ensino-aprendizagem. Por isso, os temas de estudo foram sugeridos pelas próprias escolas e centros.

Chama a atenção o fato de que o tema Música foi escolhido por todos os Centros de Educação Infantil e oferecido com o objetivo de auxiliar o professor na realização de atividades musicais no contexto infantil, enfatizando as competências que são desenvolvidas na criança por meio da escuta e da prática musical. Exercícios de pausas e ritmos instrumentalizaram o professor para um trabalho de percepção auditiva com a finalidade de conhecer as texturas do som e introduzir instrumentos musicais na rotina da criança, principalmente por meio do uso de materiais alternativos, desconstruindo o preconceito de que para realizar atividades

musicais na escola são necessários conhecimentos muito específicos da área. Outro objetivo do tema Música consistiu em ampliar o repertório das professoras.

Salienta-se também o fato de que o *Laboratório de Vivências Pedagógicas* foi a temática mais citada pelos professores da Educação Infantil ao serem questionados sobre quais as reflexões, conhecimentos e/ou práticas que mais contribuíram para a inovação de sua prática pedagógica. Constatou-se que as atividades do *Laboratório* tiveram como efeito a mobilização dos professores no sentido de agregar os saberes obtidos a experiências vividas e transformar algumas de suas práticas pedagógicas. Os depoimentos de professores e gestores indicaram alguns fatores dessa mobilização:

- a) as discussões, mais voltadas para a realidade da escola, respeitaram sua historicidade;
- b) a formação, ao ser ministrada no espaço escolar, envolveu apenas docentes da unidade, o que facilitou a discussão e o planejamento de projetos integrados;
- c) o diálogo entre pares facilitou a interlocução entre formador e professor;
- d) a presença da coordenação do CEI nas discussões apoiou as decisões dos professores;
- e) os grupos pequenos (cerca de dez professores) possibilitaram a troca de experiências.

O grupo da Educação Infantil, durante a formação continuada, manteve-se muito engajado no processo de apropriação e produção de saberes, participando de forma bastante intensa das atividades, consciente de que aquele momento de formação era fundamental para o grupo, principalmente porque os docentes de cada CEI não dispõem de momentos específicos de planejamento e organização. Na avaliação dos temas ministrados em *Laboratório de Vivências Pedagógicas*, os professores foram unânimes em declarar que todos contribuíram para melhorar sua prática pedagógica.

Com relação aos temas sugeridos pelos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, verificou-se que apenas uma unidade escolar não solicitou temas relacionados à apropriação da língua materna. Dos 12 temas oferecidos, 5 se referiram à aprendizagem da língua: Leituras alternativas (os gibis e as tirinhas) Linguagem cênica e literária, Alfabetização em foco (atividades lúdicas e preparatórias para o processo), Aquisição da linguagem escrita e Aspectos gramaticais da Língua Portuguesa. Essa tendência é reflexo da preocupação nacional com os resultados que os estudantes vêm obtendo em exames nacionais de aferição de domínio linguístico, como a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A preocupação dos professores não estava voltada apenas aos resultados

nacionais e aos índices de desenvolvimento da educação básica, mas ao próprio processo de avaliação e aos sujeitos envolvidos – o que impulsionou o grupo a discutir questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem, temática ofertada em duas unidades escolares.

Outra preocupação do grupo dizia respeito à concepção e implementação do currículo integrado. Essa metodologia, implantada na rede em 2007, demandou atenção e estudo, uma vez que, por um lado, são várias as formas de se desenvolver projetos integrados e, por outro, como o grupo ainda não havia superado a compartimentalização normalmente produzida no ensino por disciplinas, apresentava dificuldades em face de uma metodologia que prioriza a abordagem interconectada e interdependente dos saberes.

O exame atento das solicitações de estudo feitas pelos docentes, tanto nos Anos Iniciais como nos Anos Finais do Ensino Fundamental, evidenciou a necessidade do grupo de discutir questões polêmicas e complexas do cotidiano escolar. Os temas, em ambos os grupos, centraram-se em torno da avaliação, elaboração de projetos, domínio da leitura e escrita, ética, ensino da Matemática e dificuldades de aprendizagem. Partir da necessidade do grupo foi um dos pressupostos básicos da temática *Laboratório de Vivências Pedagógicas*, justamente porque se pretendia diagnosticar as questões que vinham interferindo no processo de ensino-aprendizagem para, a partir desse dado, propor alternativas e outras sessões de estudo.

Cabe enfatizar que a organização dessa temática nas unidades de ensino que participaram do Programa aproximou os dois grupos de docentes, o dos Anos Iniciais e o dos Anos Finais, que normalmente escolhiam um mesmo tema para estudo, assim como possibilitou uma discussão mais focada na realidade da unidade onde ocorria a formação. Como esta se realizava no espaço de atuação dos professores, eles se sentiam encorajados a propor alternativas para as dificuldades que vinham enfrentando em seu cotidiano. Ao agir assim, assumiam-se como sujeitos da procura, numa prática pedagógica a favor da formação científica, mas também de respeito aos pares, chamando-os para sua responsabilidade ética no exercício de sua tarefa docente.

O foco das atividades desenvolvidas nos *Laboratórios de Vivências Pedagógicas* convergiu para a discussão dos saberes da experiência, que são os saberes práticos desenvolvidos pelos professores no cotidiano. Com base nos conhecimentos examinados durante o processo de formação, tentou-se mobilizar esses saberes práticos a favor da resignificação da prática docente. Buscou-se criar em torno de tais saberes um espaço pedagógico de reflexão e decisões, com amparo no pressuposto de que os saberes docentes se constituem pela vivência anterior como aluno, pela formação inicial e continuada, no exercício da profissão e na interação com os pares.

A proposta do Programa de Formação tinha como pressuposto que os professores transformam em prática pedagógica os saberes mobilizados em cursos de formação, principalmente quando são produzidos

e apropriados em seu contexto de trabalho. Isso não significa que só se aprende na prática; significa, no entanto, que na construção de conhecimentos “está implícita a historicidade das práticas docentes, pois resultam de um processo complexo de apropriação/objetivação e criação que ocorre no cruzamento entre a trajetória individual de cada professor e a história das práticas sociais e educativas” (Zibetti, Souza, 2007).

Alguns depoimentos dos professores da Educação Infantil trazem indicadores a respeito das contribuições dessa experiência para sua formação. Eles apontam que a temática possibilitou:

- a) novas propostas de trabalho que trouxeram ânimo aos docentes. Destaca-se que uma das funções de um programa de formação é mobilizar os sujeitos participantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferentes daquelas que vêm aplicando em sala de aula:

As disciplinas propostas nos trouxeram novas propostas de trabalho e ânimo novo; possibilitaram novas experiências com as crianças. (Sujeito 7).

- b) reflexão sobre a prática pedagógica, uma ação que inevitavelmente contribuirá para repensar o ato de ensinar, encaminhando o docente a redimensionar suas ações:

Proporcionou-nos momentos de reflexão. (Sujeito 8).

Motivou-nos e acrescentou bastante, fazendo com que repensássemos nossas atividades. (Sujeito 9).

- c) reflexão e reestruturação do espaço físico. A importância da organização do espaço está em possibilitar à criança melhores condições de lazer e promover sua autonomia:

Contribuiu bastante, pois podemos realizar as atividades e organizar o espaço no CEI. (Sujeito 10).

- d) resolução de problemas do cotidiano. A cada dia o professor se depara com problemas que o desafiam e provocam sua intervenção, contudo, ele raramente dispõe de condições ideais para atuar, o que requer a mobilização de sua curiosidade e capacidade criadora:

Trouxe novas possibilidades em nossa prática de ensino, resolvendo problemas de nosso cotidiano na nossa escola. (Sujeito 11).

- e) atividades que contribuem para o desenvolvimento da criança, o que requer do docente conhecimento teórico acerca do processo de ensino-aprendizagem e revisão das práticas pedagógicas:

Houve grande avanço tanto na teoria como na prática pedagógica, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. (Sujeito 12).

- f) reflexão sobre as políticas públicas, pois a implementação de certas ações não depende apenas do professor; sua autonomia em alguns casos é restrita, além de suas condições de trabalho.

Foi possível entender bem a concepção de criança e esclarecer melhor o projeto político-pedagógico e perceber que uma educação de qualidade só acontece realmente quando comunidade, professores e órgãos governamentais têm acesso a discussões e estudos sobre a qualidade da mesma. (Sujeito 13).

A experiência realizada na temática *Laboratórios de Vivências Pedagógicas* permite concluir, com Zibette e Souza (2007, p. 261), que os “[...] saberes construídos na ação resultam do acesso a conhecimentos teóricos, pedagógicos e disciplinares [durante a formação], mas também das experiências vividas pelos profissionais, tanto na relação com os colegas quanto no trabalho de ensino propriamente dito.”

Um programa de formação continuada assentado sob esses pressupostos colabora para o fortalecimento da profissão, impulsionando o movimento de profissionalização docente e repercutindo na melhoria das condições de oferta da educação à população. Para a rede municipal de Balneário Piçarras, este programa representou um avanço em vários aspectos relacionados à questão pedagógica, como também à dimensão política, pois foi palco de muitas discussões acerca das condições objetivas de trabalho do professor, as quais interferem, sem dúvida, na sua forma de atuar, de ensinar. Pensar a educação exige lidar com questões relacionadas ao poder e às desigualdades de etnia, classe e gênero, pois “nunca agimos no vácuo”, ao contrário, o ato de ensinar é sempre político, uma vez que envolve escolhas sobre o que ensinar e como ensinar (Apple, 2006).

### **Considerações finais**

Paulo Freire (1996, p. 142) nos presenteia com uma frase que auxilia a compreender como se constroem os saberes da docência: “E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”. É a procura de que nos fala Paulo Freire que nos permite rejuvenescer o processo educativo, uma busca constante que leve o professor não apenas à especialização, ao domínio de sua área, à investigação de novas estratégias de ensino, mas que lhe possibilite tornar-se mais sensível, aliando o domínio afetivo ao cognitivo, estimulando a participação, o diálogo, a autonomia dos alunos. “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (Freire, 1996, p. 143).

O Programa de Formação Continuada desenvolvido pela Univali na rede municipal de Balneário Piçarras representou um marco teórico-metodológico para a rede, uma vez que promoveu estudos que proporcionaram maior compreensão da condição docente e a renovação de teorizações necessárias para

a formação profissional. Percebeu-se, tanto pelos projetos apresentados no II Fórum de Formação Continuada como pelos depoimentos dos professores aqui transcritos, o esforço dos docentes em traçar um percurso profissional não apenas respaldado na experiência empírica, mas em uma ação planejada, metodologicamente pensada e organizada, que resulte em rigor e exercício da reflexão ética. As feições assumidas por esse percurso demonstraram que as temáticas estudadas e as situações vivenciadas alimentaram o interesse dos professores, motivando-os a tentar desenvolver cada vez mais suas competências técnicas, pessoais, éticas e profissionais, de modo a alterar sua trajetória profissional e qualificar suas experiências. Este Programa, principalmente por meio das duas temáticas em foco – *Metodologia do Currículo Integrado e Laboratório de Vivências Pedagógicas* –, possibilitou a compreensão de representações e valores construídos pelo professor acerca da profissão docente. Resta lembrar que um programa de formação continuada necessita caminhar lado a lado com as políticas públicas, pois muitas mudanças na prática pedagógica podem ser aceleradas com medidas provenientes dos grupos gestores. Tem esse sentido o alerta que fazem Zibetti e Souza (2007, p. 251): “Os saberes dos professores só podem ser compreendidos em relação com as condições que estruturam seu trabalho.”

Como se afirmou no início do texto, o exemplo de José Arcádio Buendía, ao romper, com seu espírito pesquisador e curioso, com os conhecimentos cristalizados em Macondo, demonstrou que é preciso ser atrevido para alcançar a aprendizagem do pensar e do aprender. Buendía é um bom exemplo de como um sujeito pensante e crítico, estimulado na sua capacidade de raciocínio, consegue resolver problemas da vida prática por meio da formulação de teorias e de como esta competência o ajuda a se educar e influenciar aqueles que o cercam. As competências cognitivas que desenvolveu com a mediação de Melquíades, portador de saberes e instrumentos, permitiram-lhe promover a autorregulação de suas ações. Melquíades exerceu na vida de José Arcádio Buendía o papel que todo professor deveria cumprir na vida de seus alunos: estimular suas capacidades investigadoras, ajudando-os a desenvolver competências e habilidades mentais que lhes possibilitem a apropriação dos conceitos científicos.

---

### Referências bibliográficas

- APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. Trad. Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997. v. 3.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HORN, Maria da Graça Souza. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARQUEZ, Gabriel Garcia. *Cem anos de solidão*. 43. ed. São Paulo: Record, 1996.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. *Arte e grande público: a distância a ser extinta*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

PEREZ, Carmem Lúcia Vidal; SAMPAIO, Carmem Sanches. A pré-escola em Angra dos Reis: tecendo um projeto de educação infantil. In: GARCIA, Regina Leite. *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

PORTAL, Leda Lísia Franciosi; FRANCISCONE, Fabiane. Contribuições da educação continuada na construção da inteireza dos docentes da educação superior. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3, set./dez. 2007.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de Souza. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, maio/ago 2007.

---

Adair Aguiar Neitzel, doutora em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é professora da graduação e do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali).  
neitzel@univali.br

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

Recebido em 17 de abril de 2009.

Aprovado em 31 de agosto de 2009.

## **A formação de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA): as pesquisas na Argentina e no Brasil**

---

Marcos Villela Pereira  
Mónica de la Fare

---

### **Resumo**

Resulta de uma parceria entre pesquisadores argentinos e brasileiros, por meio da qual vem se realizando uma pesquisa conjunta focalizada na análise da produção de conhecimentos em temas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos dois países. Neste trabalho, apresentamos resultados com foco em estudos e pesquisas sobre formação de professores para a EJA na Argentina e no Brasil. Para sua realização, partimos de um estudo realizado na Argentina sobre a história da pesquisa nos temas da EJA nesse país e de estados do conhecimento publicados no Brasil. Como primeiro resultado, foi possível identificar um panorama paradoxal: por um lado, uma relativa escassez de trabalhos oriundos de pesquisas diretamente relacionadas com a formação de professores para a EJA, numa área de estudos com agendas fortemente atravessadas por essa modalidade como objeto do discurso da política educacional dos organismos nacionais e internacionais; por outro, uma história bastante longa de estudos e pesquisas sobre a formação de professores no campo da educação. A partir dessa análise, propomos uma linha de reflexão que permita pensar outros pontos de vista nas pesquisas associadas à formação de professores para a EJA.

Palavras-chave: formação de professores; EJA; Argentina; Brasil.

## **Abstract**

### ***Teacher education for Youth and Adult Education: researches in Argentina and Brazil***

*The present work resulted from a partnership of researchers from Brazil and Argentina focused on the analysis of knowledge production concerning Youth and Adult Education in these countries. This work presents the results of studies and research about teacher education for Youth and Adult Education in Argentina and Brazil. The starting point was an Argentinean study aimed at the history of the research in this field and works published in Brazil. As a first result it identified a paradoxal overview: on one hand a relative scarcity of academic works focused on teacher education for Youth and Adult Education, in an area of study with a strong concern about Youth and Adult Education as an object present in the national and international educational policy discourse; on the other hand a large number of works focused on teacher education as a whole. This work proposes a reflection that enables other points of view associated to teacher education for Youth and Adult Education.*

*Keywords: teacher education; Youth and Adult Education; Argentina, Brazil.*

---

Este artigo é resultado de uma parceria entre pesquisadores argentinos e brasileiros, a partir de atividades desenvolvidas no marco de um convênio de cooperação binacional.<sup>1</sup> A primeira etapa priorizou o intercâmbio de professores e estudantes dos programas de pós-graduação envolvidos, e num segundo período foi possível avançar na realização de uma pesquisa conjunta com foco na problematização da produção de conhecimento em torno de temas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Argentina e no Brasil.

No início dessa parceria, levando em consideração resultados de investigações que realizamos previamente, optamos por focalizar nossa análise na produção de conhecimentos sobre formação de professores para a EJA nos dois países. Para isso, realizamos um estudo da situação das pesquisas nesse tema na Argentina e no Brasil no campo educacional; no caso da Argentina, tendo como antecedente uma pesquisa realizada sobre as principais discussões, ideias e debates na EJA, complementado por uma análise da produção de pesquisas publicadas a partir da década de 90, e, no caso do Brasil, a partir do estudo das publicações de outros pesquisadores sobre estados do conhecimento em temas da EJA, focalizadas nas teses de doutorado e dissertações de mestrado produzidas nas últimas décadas.

---

<sup>1</sup> Convênio bilateral de cooperação entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul (PUCRS) e o Doutorado em Ciências da Educação da Universidade Nacional de La Plata (UNLP).

O trabalho conjunto que apresentamos constitui um ponto de partida e inclui resultados parciais da pesquisa iniciada. A primeira parte apresenta uma síntese da análise das pesquisas relacionadas ao tema da formação de professores da EJA no campo de estudos em educação, na Argentina e no Brasil, destacando algumas de suas características. A partir dessa análise, na segunda parte são introduzidas reflexões, tentando contribuir com a construção de pontos de vista a respeito da formação de professores para a EJA nos dois países.

### **A formação de professores para a EJA como tema de pesquisa o campo educacional**

Na multiplicidade de temas de pesquisa reconhecidos no campo dos estudos em educação, a formação de professores é vista como “um clássico”. Nesse sentido, é possível afirmar que, desde que se começou a sistematizar a prática pedagógica, o tema da formação está em pauta. Se quisermos, podemos identificar marcos históricos significativos que vão desde os preceitos socráticos, presentes nos *Diálogos* deixados por Platão, passando pela *Didática Magna*, de Comenius, até os mais recentes documentos e propostas publicadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) ou pelos inumeráveis centros de estudo e pesquisa espalhados pelo mundo.

Por outra parte, em relação à EJA, embora o tema da formação de professores não apresente a mesma acumulação reconhecida para esses estudos no campo educacional em geral, é possível identificar que também integrou a pauta das primeiras publicações regionais especializadas em EJA. No primeiro número da *Revista Interamericana de Educación de Adultos* (Rieda), espaço fundador de divulgação dos trabalhos especializados em EJA na América Latina (publicada a partir de 1978),<sup>2</sup> destaca-se um artigo relacionado à formação docente para a educação de adultos (Velásquez, 1978). Nesse trabalho, apresenta-se uma definição da EJA focalizada nas funções e finalidades dessa modalidade, questão baseada – como se depreende da citação do artigo – na Declaração de Nairobi (Unesco, 1976), documento de recomendações para o desenvolvimento da educação de adultos aprovadas pela Conferência Geral desse organismo na sua 19ª Reunião.<sup>3</sup>

A partir dessas ideias, Velásquez (1978) – em sintonia com ideias desenvolvimentistas que ganharam impulso na década de 60 – formulava quatro interrogações para o planejamento e a execução de programas de educação de adultos referentes aos “recursos humanos” (assim denomina os educadores), às instituições, aos eixos teóricos de um programa de formação e às características dos métodos e procedimentos nesses processos de formação. Da leitura do artigo, depreende-se que as respostas a essas perguntas levam à definição de um perfil do educador de adultos como *recurso humano deseável*. A partir dessa noção, o autor apresenta os requisitos que deveriam cumprir as instituições de formação de professores da EJA e os conteúdos a serem contemplados.

<sup>2</sup> Os primeiros seis números foram publicados no Chile pelo Departamento de Educação da Organização dos Estados Americanos (OEA). Posteriormente e até a atualidade é publicada pelo Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal).

<sup>3</sup> Por outra parte, atualmente a definição da EJA adotada pelas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas) emerge das primeiras formulações emanadas desse documento, reformuladas na V Confinteas, apresentadas na Declaração de Hamburgo (Unesco, 1997), e, posteriormente, reafirmadas no documento final da VI Confinteas (Unesco, 2009) realizada em Belém, Brasil.

Esse breve exemplo permite identificar, no tema da formação de professores da EJA, uma das características que emergem da história da produção de conhecimentos especializados nessa modalidade nos países que são objeto deste trabalho. Nessa linha de análise, por exemplo, é possível reconhecer – no fim da década de 50 e no início da década de 60 – a centralidade do analfabetismo como tema de pesquisas e estudos, entendido como problemática a ser “combatida” e como obstáculo para o desenvolvimento dos países considerados na época “subdesenvolvidos” ou em “vias de desenvolvimento”. Nesse contexto, o tema do analfabetismo (e suas possibilidades de “mensuração” por meio da estatística) se instalou nas agendas de pesquisa e também nas ações de política educativa da região mediante a realização de campanhas nacionais,<sup>4</sup> no auge do ideário desenvolvimentista.

Essa característica, que não é exclusiva da produção em temas da EJA no campo educacional, exige na área da pesquisa tensionar a reflexividade, considerada inerente aos processos investigativos, e demanda distinguir, especialmente por parte dos pesquisadores, certas indistincões que fazem referência à EJA como “objeto do discurso da política educacional” dos organismos nacionais e internacionais e como “objeto de pesquisa”, ou seja, como campo de práticas educacionais a partir das quais podem ser construídos problemas de pesquisa. Embora indissociáveis em qualquer estudo sócio-histórico que permita reconhecer a configuração das investigações em temas da EJA no campo educacional, esses atravessamentos necessitam ser interrogados na área da pesquisa.

Por outra parte, em sintonia com a linha de análise que sustentamos e que assinala como característica a baixa autonomia dos estudos associados à EJA, também se destaca a sensibilidade apresentada por essas produções em relação aos aspectos intelectuais da região – por exemplo, na abertura democrática experimentada por distintos países da América Latina nos meados da década de 80. Nesses anos, os temas da democratização, da participação e também da Educação Popular estiveram no centro das produções da EJA; como exemplo, destaca-se a publicação da revista do Consejo de Educación de Adultos en América Latina (Ceaal), com o título de *La Piragua: Revista Latinoamericana de Educación y Política*. O primeiro número dessa publicação, editado no Chile em 1989, apresentou como tema *Educación Popular e Democracia* e contou com a participação de destacados autores da América Latina, entre outros, Francisco Vío Grossi, Diego Palma e Orlando Fals Borda. Também no contexto desses anos, verifica-se maior vigência da utilização de abordagens participativas nas pesquisas (pesquisa-ação, pesquisa participante) que parecem ter declinado, pelo menos na frequência de seu uso. Conjecturamos que a partir dos processos de avanço da institucionalização das atividades investigativas nas últimas décadas, especialmente nas universidades, isso aparece por efeito.

Além das características já apresentadas, o panorama das pesquisas em EJA nos dois países escolhidos para a realização deste estudo permite identificar, no Brasil, estados do conhecimento realizados em relação aos

<sup>4</sup> Na Argentina, a primeira campanha nacional de alfabetização data dessa década; no Brasil e em outros países da América Latina, foram iniciadas em décadas anteriores.

temas da EJA que antecedem ao único estudo identificado na produção argentina.<sup>5</sup> O trabalho coordenado por Haddad (2002) retrata o panorama das pesquisas desenvolvidas em teses de doutorado e dissertações de mestrado em temas da EJA, por meio do estudo de trabalhos defendidos no período 1986-1998. A partir desse universo de trabalhos, o primeiro tema (analisado por Maria Margarida Machado) refere-se aos que abordavam assuntos associados à formação do professor. Trata-se de 32 pesquisas (4 teses de doutorado e 28 dissertações de mestrado), de um total de 183 trabalhos estudados, organizados para essa análise em dois subtemas: relações professor/aluno e visões sobre a EJA (uma tese e 11 dissertações) e as práticas de formação do professor, 9 dissertações referentes à prática pedagógica e 11 pesquisas (3 teses e 8 dissertações) que focalizam a formação de professores da EJA (Machado, 2002).

Outro estudo evidenciado nas dissertações e teses em temas da EJA realizadas no período 1987-2006 (Carvalho, 2009), tendo como fonte o banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), assinala que foram defendidas 513 dissertações de mestrado e 77 teses de doutorado em temas dessa modalidade, confirmando a tendência de predomínio de dissertações de mestrado já identificada no trabalho coordenado por Haddad (2002). Esse estudo destaca que somente após 1996 se verifica um aumento significativo desses trabalhos, os quais experimentaram um maior incremento no início dos anos 2000. A autora associa essa característica à normatização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) no que diz respeito à EJA, pelo Conselho Nacional de Educação, a partir do ano 2000 – com a promulgação do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA e da Resolução do CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece essas diretrizes (Carvalho, 2009, p. 118-119). Por outra parte, destaca-se neste trabalho que, do total de teses de doutorado e dissertações de mestrado, apenas 17% referem-se a currículo, formação de professores e prática pedagógica.

Junto a esses trabalhos, a pesquisa realizada por Soares (2006) retrata o panorama da formação de professores para a EJA no Brasil, revelando a escassez de discussões mais aprofundadas na área. O autor constata que, mesmo com a crescente visibilidade da EJA nos últimos anos como instância de práticas e como campo de estudos e pesquisas, não é possível reconhecer ainda uma demanda efetiva pela formação especializada de educadores (Soares, 2006, p. 15).

No caso específico da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), principal entidade da área, em 1998 foi criado o Grupo de Trabalho (GT) sobre Educação de Jovens e Adultos, originário da confluência dos GTs Movimentos Sociais e Educação Popular. Nesses mais de dez anos de existência, são apenas 18 trabalhos (em um conjunto de 150) que tematizam a *formação de educadores*.

Na Argentina, é possível reconhecer ensaios, artigos de jornais e documentos que abordam questões associadas às Escolas para Adultos a partir da segunda metade do século 19 e nos princípios do século 20,<sup>6</sup> no

<sup>5</sup> No caso do Brasil, destaca-se um estudo concluído em 1988, mencionado no estado do conhecimento referido ao período 1986-1988 (Haddad, 2002); no caso da Argentina, estamos fazendo referência ao estado do conhecimento elaborado por um dos autores deste texto.

<sup>6</sup> Os primeiros escritos publicados sobre escolas para adultos desta época são de autoria de Domingo Faustino Sarmiento, identificados em seu livro *De la Educación Popular* de 1849 e em artigos de jornal escritos nesses anos.

contexto do modelo da Instrução Pública da época (De La Fare, 2010a). Além dessas primeiras produções, a pesquisa em temas associados à EJA – como a conhecemos hoje – emerge na década de 60 do século 20, no contexto das ideias e ações governamentais desenvolvimentistas. Dita emergência se vincula principalmente a processos sociopolíticos mais amplos que não podem ser lidos como próprios da EJA, porém associados a movimentos e transformações políticas mais abrangentes. Como já foi assinalado em outra oportunidade, a identificação desse período de quase 50 anos não pode ser pensada como uma continuidade, uma vez que as ditaduras de 1966 e, especialmente, a de 1976, com sua política de extermínio, provocaram a interrupção de boa parte das experiências de Educação Popular desenvolvidas a partir da militância política e social e da extensão universitária, iniciadas a partir do fim da década de 50. Também foram interrompidas as atividades de pesquisa e de produção de conhecimento em muitas outras áreas, incluindo as do campo educacional e, de modo geral, nas Humanidades e nas Ciências Sociais, posteriormente retomadas a partir da abertura democrática de 1983 (De La Fare, 2010b).

A partir dessas emergências e interrupções da produção de conhecimentos nos temas da EJA, é possível reconhecer a realização de algumas pesquisas na década de 80 e um incremento e diversificação das produções na década de 90 (especialmente nos anos 2000), porém as pesquisas em EJA continuam sendo escassas. Nesse panorama, os estudos sobre formação de professores em geral e sobre os docentes dessa modalidade são quase inexistentes. As investigações históricas e sociopolíticas que predominam no pequeno universo dessas pesquisas centraram-se nas ações políticas e nos estudantes da EJA como sujeitos de processos políticos e educativos, mas não têm contemplado adequadamente os professores e seus espaços de formação específica.

Esse breve panorama permite identificar, nos dois países, características comuns aos estudos sobre formação de professores da EJA. Na Argentina e no Brasil, as pesquisas em temas da EJA se incrementaram a partir das últimas duas décadas, embora seja possível reconhecer uma maior produtividade de teses de doutorado e dissertações de mestrado no Brasil, aspecto que deriva das características da pós-graduação nesse país, que apresenta diferenças importantes da Argentina – aspecto que merece uma análise mais demorada que excede os limites deste trabalho. Nesse contexto de incremento do número de pesquisas, as referidas aos professores da EJA e sua formação, em geral, não predominaram.

No Brasil, até a edição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, ainda era possível encontrarmos cursos de graduação com a habilitação em EJA disponível. De 2006 para cá, desaparecida a prerrogativa de oferta dessa natureza, o máximo que encontramos é alguma disciplina específica ofertada ao longo dos currículos ou como modalidade de estágio, ou em nível de pós-graduação (especialmente *lato sensu*). Em termos de pós-graduação *stricto sensu*, vale o destaque para a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e para a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que oferecem a oportunidade de cursar o mestrado

ou o doutorado em linhas de pesquisa mais dirigidas para a EJA (linha de pesquisa em Educação Popular, na UFPB, e Movimentos Sociais, Educação e Cultura, na UFMG).

Na Argentina, ainda sem existir pós-graduação *stricto sensu* especializada em EJA, também são escassos os trabalhos que abordam esse tema nos mestrados e doutorados em educação credenciados até o ano de 2009. Embora não existam estudos que especifiquem em detalhe os espaços de formação docente especializada, é possível assinalar, a partir de um levantamento inicial de dados empíricos, que esses espaços se desenvolvem no nível da graduação – uma universidade nacional (Universidad Nacional de Luján) tem um curso denominado “Profesorado en Enseñanza Media de Adultos”; nas demais, verifica-se apenas algumas orientações de cursos de professorado e licenciatura em Ciências da Educação. Também se desenvolvem cursos de formação em serviço para professores e se constata a existência de alguns poucos cursos de nível superior terciário para docentes, denominados “postítulos”, com pouca continuidade em sua implementação.

Em síntese, o breve panorama apresentado assinala que nos dois países as pesquisas sobre formação de professores para a EJA são escassas, mesmo tendo aumentado a visibilidade dos estudos nessa modalidade em geral. Com relação aos contextos de produção reflexiva do tema, uma diferença relevante é, no caso do Brasil, a realização de seminários nacionais sobre formação de educadores de jovens e adultos, que tendem a institucionalizar espaços específicos e especializados de debate e produção, fato que até agora não acontece na Argentina.

Ainda estamos em processo de construção de algumas chaves interpretativas que nos permitam compreender melhor esses processos. Uma hipótese em relação ao caso argentino associa o incremento e a diversificação de pesquisas publicadas em temas da EJA a um aumento geral das publicações no campo de estudos em educação – em parte, produto das políticas de avaliação das universidades, incluindo instituições e pesquisadores, que estabelecem parâmetros de mensuração da produtividade e têm produzido significativo aumento do número de revistas especializadas em temas de educação e de outros campos do conhecimento afins.

Por outra parte, ao olhar os estudos do campo educacional, é possível identificar nos dois países um considerável acúmulo de produções que problematizaram a formação de professores em geral (e não especificamente no âmbito da EJA): numerosos trabalhos elaborados a partir das mais diferentes matrizes de pensamento, das mais distintas prescrições e dos mais diversos modelos de formação, de modo geral. Nesse sentido, destacamos que as pesquisas em formação de docentes para a EJA se desenvolvem no campo de estudos em educação, constituindo o tema de *formação de professores*, como já foi assinalado, um assunto clássico com uma considerável acumulação de produções: ensaios, pesquisas, prescrições, orientações para a ação, etc.

Nesse desenvolvimento e acumulação de produções, as pesquisas sobre formação de professores do campo educacional mais amplo muitas

vezes tiveram por objetivo pensar como deve se dar o processo de formação desses sujeitos que vão capitanear a experiência de formação de outros sujeitos: como devem ser, o que devem saber, como devem proceder esses sujeitos que vão implementar situações de ensino e aprendizagem? É possível reconhecer que já perseguimos nas produções do campo educacional a definição de perfis, identidades, papéis, funções, características, atributos, fundamentos, competências, significados, modelos, receitas, programas, um sem-número de modos mais ou menos exemplares de pensar a formação docente. No caso da formação de professores para a EJA, entretanto, esse material é escasso: o que encontramos, às vezes, são propostas de deslocamento ou transposição de procedimentos, prescrições, metodologias e currículos de outros níveis e modalidades para a formação de educadores de jovens e adultos.

Das ideias apresentadas nesta primeira parte do trabalho, é possível distinguir que temos em mãos um panorama um tanto paradoxal: por um lado, uma relativa escassez de trabalhos oriundos de pesquisas diretamente relacionadas à formação de educadores para a Educação de Jovens e Adultos, numa área temática emergente e com agendas de pesquisa fortemente atravessadas pela EJA como objeto do discurso da política educacional dos organismos nacionais e internacionais; por outro lado, uma história bastante longa de preocupação com a formação de educadores e de produções sobre esse tema no campo educacional. Esse estado da produção convida a reconhecer a possibilidade de interrogar os pontos de vista a partir dos quais muitas produções foram construídas e propor outros, não como uma *saída*, uma *receita* ou um ponto de chegada, mas para potencializar certos deslocamentos de nossos focos habituais de atenção.

Podemos dizer que, em certa medida, a análise proposta advém menos das agendas de política educativa de diferentes organismos do que de algumas questões inerentes à pesquisa no campo educacional, nesse caso focalizada no tema de formação de professores para a EJA, atravessado pela revisão das produções referidas à formação de professores em geral.

### **A construção de outros pontos de vista na pesquisa sobre formação de professores na EJA**

Para efeitos da análise, nesta segunda parte do trabalho, tomamos como subsídio um postulado foucaultiano acerca da pesquisa histórico-filosófica. Em seu curso "El gobierno de sí y de los otros", Foucault (2009, p. 18-19) propõe a história do pensamento como uma possibilidade de análise que se aloja entre a história das mentalidades (uma análise que vai dos comportamentos efetivos às expressões que os acompanham) e a das representações (uma análise que articula as ideologias subjacentes às práticas em articulação com o sistema de referência hegemônico de valores representativos de um certo sistema de representações). A esse

exercício, ele caracteriza como uma articulação de três eixos ou três *focos de experiência*: primeiro, as formas de um saber possível; segundo, as matrizes normativas de comportamento para os indivíduos; terceiro, modos de existência virtuais para sujeitos possíveis (Foucault, 2009, p. 19).

Num trabalho anterior (Pereira, 2010), foram tomados como questão os três eixos referidos nessa análise para pensar a formação de professores como “objeto” de pesquisa, a partir de alguns exemplos da história recente dos estudos produzidos sobre o tema da formação de professores no campo educacional. Nessa oportunidade, foi realizado um exercício analítico por meio da construção de um breve panorama sobre a emergência de algumas noções, algumas teorizações sobre a formação de professores. Nesta apresentação nos limitaremos a realizar uma síntese dessas ideias já desenvolvidas.

O primeiro foco, em certa medida, leva-nos a reconhecer e revisar a história da pesquisa sobre a formação de professores, como vasto inventário de conhecimentos possíveis acerca do seu percurso formativo. Nesse sentido, por exemplo, reconhecemos no trabalho de Cayetano De Lella (2005) quatro modelos formativos: prático-artesanal (a professoralidade concebida como um ofício que se aprende numa oficina, *taller*, *workshop* – forma de transmissão bastante tradicional que se consolida pelos processos de socialização e adaptação geracional); acadêmico (centrado no domínio da disciplina que o professor ensina e nas habilidades didáticas para a transmissão desse saber); técnico-eficientista (como foco na tentativa de um ensino tecnificado pela articulação entre economia de esforços e uma eficiência de processos e produtos); e hermenêutico-reflexivo (concebe o ensino como atividade complexa, sobredeterminada pelo contexto macrosocial, carregada de conflitos de valor que requerem opções éticas e políticas).

Numa outra direção, podemos acompanhar os estudos das últimas décadas sobre os saberes e a formação docente de Tardif e Lessard (1999) e Tardif (2008). Este autor tem postulado a ideia de que um programa de formação para o ensino é uma construção social produto de crenças, convicções, valores, debates e escolhas realizadas no confronto entre diversos grupos de sujeitos socioeducativos. Esse plano deve ser entendido no jogo de equilíbrio entre tradições, um meio sociocultural geralmente instável e diferentes visões de futuro e necessidades profissionais (Tardif, 2008, p. 20). Na medida em que trabalhar remete a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho, é necessário que os trabalhadores desenvolvam, progressivamente, saberes oriundos do próprio processo de trabalho e nele baseados. Segundo essa perspectiva, os saberes dos professores parecem ser plurais e heterogêneos e trazem à tona, no próprio processo de trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser diversificados e provenientes de fontes variadas.

Uma outra perspectiva provém da transferência, do mundo do trabalho para o campo da educação, do conceito de *competência*. Esse movimento tem sua gênese em pesquisas realizadas no começo da segunda

metade do século 20, principalmente nos Estados Unidos, cujos resultados revelaram que os trabalhadores com melhor desempenho tinham, além dos conhecimentos específicos, habilidades e destrezas relacionadas com certas crenças, valores, percepções e intuições, que asseguravam seu melhor desempenho; a essas habilidades e destrezas se atribuiu o termo “competências”. Durante a década de 90, o desenvolvimento da psicologia cognitiva e das neurociências se alinhou com a necessidade de levar o sujeito a aplicar o conteúdo de suas aprendizagens em situações concretas, novas e complexas, aprofundando na associação da noção de competência à capacidade subjetiva de transformar informação em conhecimento. A noção de *competência* foi definida no Relatório Delors da Unesco como conjunto de comportamentos socioafetivos e habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriais e motoras que permitem levar a cabo adequadamente um desempenho, uma função, uma atividade ou tarefa (Delors, 1998). Nesse relatório, estabeleceu-se a necessidade de que os governos se comprometessem a desenhar seus programas educativos baseados em competências.

Estas três matrizes de concepção de saberes docentes nos permitem trabalhar o *primeiro foco* da análise foucaultiana, relativo à identificação de diferentes formas possíveis de conceber as verdades e certezas com as que trabalhamos. Trata-se de substituir a história pura e simples de conhecimento propriamente dito pela análise histórica das formas e mecanismos que fazem com que um certo conhecimento seja tido como verdadeiro numa determinada circunstancia, época ou conjuntura (Foucault, 2009, p. 21).

Em relação ao segundo foco apontado por Foucault, referente à análise das matrizes normativas de comportamento para os indivíduos, podemos dizer que a história da pesquisa sobre a formação de professores representa um minucioso exercício de investigação de modelos de dominação e, conseqüentemente, um inventário de conhecimentos possíveis sobre as principais matrizes reguladoras de comportamentos. Ao sobrevoar a história recente da pesquisa sobre formação de professores, é possível verificar as transformações (às vezes sutis, às vezes drásticas) no modo como se concebe o sujeito, que ficam evidentes nesses postulados emergentes nos diferentes campos que constituem os arranjos disciplinares aí implicados.

Tomando em questão o terceiro foco de experiência apontado por Foucault – análise dos modos de existência *virtuais* para sujeitos *possíveis* –, podemos dizer que a história recente da pesquisa sobre a formação de professores constitui um inventário amplo e infinito de modos possíveis de ser professor. Cada pesquisa, programa, currículo ou preceito oferece uma possibilidade de entender o ato de ensinar; portanto, tomando-se cada um como uma razão plausível, eles representam um modo possível de experimentar a prática docente. Para além de descrever ou analisar *cada* forma possível ou existente de prática pedagógica, trata-se de investigar a pragmática, ou melhor, a *estética* da professoralidade – pensar diferentes formas de ser professor por meio da análise dos procedimentos

e técnicas de relação de si consigo mesmo (como cada um *se pensa, se vê, se diz, se torna professor*) (Pereira, 1996).

A pesquisa sobre a formação de professores, sob esse foco, constitui um exercício analítico-interpretativo (por que não dizer *hermenêutico*) que opera no marco da tradição da crítica como a ideia de que as coisas poderiam ser de outra maneira além da que está sendo, a crítica como a abertura consciente para a posição do outro, como ancorada em uma razão possível, como uma atitude de indulgência ante a existência de tantas concepções, ideias e razões simultâneas e possíveis quantos são os sujeitos implicados em um acontecimento (Hermann, 2003).

A pesquisa sobre a formação representa investigar as possibilidades de constituir-se professor de jovens e adultos no próprio ato de tornar-se professor. Que dispositivos, técnicas, artifícios, procedimentos, expedientes e *truques* um professor, no âmbito da prática, coloca em funcionamento, lança mão, opera, arranja, articula, tendo em vista a necessidade de permanente tomada de decisão ante as incontáveis vicissitudes da realidade da sua turma, do seu grupo, da sua escola, da sua comunidade?

Não existe a intenção, nesse caso, de pretender-se alcançar a resposta ou a saída. A atitude crítica representa um efeito do exercício do sujeito que *pondera* não com vista a fazer uma *escolha* pela alternativa *certa* ou *verdadeira*, mas com vista a compreender-se implicado naquilo que o constitui, com vista a entender-se *em relação* ao mundo e ao outro envolvidos no acontecimento presente.

---

### Referências bibliográficas

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). *Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13252%3Aparecer-ceb-2000&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13252%3Aparecer-ceb-2000&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=866)>.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf)>.

CARVALHO, Roseli Vaz. O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos na CAPES: período de 1987-2006. *Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 117-130, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.utp.br/revistaseletronicas.asp>>.

DE LA FARE, Mónica. *La Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina: principales ideas, discusiones y estado actual del conocimiento: aportes*

para una reconstrucción histórica. Buenos Aires: Área de Investigación y Evaluación de Programas, DiNIECE, Ministerio de Educación, 2010a.

DE LA FARE, Mónica. *La investigación en torno a los temas de la Educación de Jóvenes y Adultos en Argentina en las últimas décadas*. Trabalho apresentado no 4º Painel (A formação do educador de EJA em países latino-americanos) do III Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA, Porto Alegre, 2010b.

DE LELLA, Cayetano. Formación docente: el modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional. *Decisio: saberes para la acción en educación de adultos*, México, n. 5, otoño 2005. Disponível em: <<http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d5/sab3-1.php?revista=5&saber=3>>.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, Unesco, MEC, 1998.

FOUCAULT, Michel. *El gobierno de si y de los otros: curso en el Collège de France, 1982- 1983*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

HADDAD, Sérgio (Coord.). *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1988)*. Brasília: MEC/Inep, Comped, 2002.

HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

MACHADO, Margarida. A prática e a formação de professores na EJA. In: HADDAD, Sérgio (Coord.). *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1988)*. Brasília: MEC/Inep, Comped, 2002.

PEREIRA, Marcos Villela. *Crítica, estética e professoralização: um olhar para a pesquisa sobre formação de professores para EJA*. Trabalho apresentado no 5º Painel do III Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA, Porto Alegre, 2010.

PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 1996.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos em formação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. [Anais...]. Trabalho apresentado no GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Caxambu, 2006. <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf>>.

TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (Endipe), 14., 2008, Porto Alegre. *Anais: trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 17-46.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Quebec: De Boeck, PUL, 1999.

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

UNESCO. *Aprovechar el poder y el potencial del aprendizaje y la educación de adultos para un futuro viable: Marco de Acción de Belém*. Belém, 2009.

\_\_\_\_\_. La educación de las personas adultas: la Declaración de Hamburgo, la agenda para el futuro. In: CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS, 5., 1997, Hamburgo. Disponible en: <<http://www.unesco.org/education/ uie/confintea/pdf/con5spa.pdf>>.

\_\_\_\_\_. *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos*. Nairobi, 1976

VELÁSQUEZ, Adalberto. La formación docente para la educación de adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Santiago de Chile, v. 1, n. 1, 1978.

---

Marcos Villela Pereira, doutor em Educação, é professor titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

marcos.villela@puers.br

Mónica de la Fare, doutora em Serviço Social, é professora do Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación da Universidad Nacional de La Plata (UNLP) na Argentina e da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).

monicadlf@gmail.com

Recebido em 20 de agosto de 2010.

Aprovado em 22 de dezembro de 2010.

## **Autobiografias e formação: aproximações problemáticas no Movimento Pesquisa/Formação**

---

Luiz Artur Santos Cestari

---

### **Resumo**

Discute a apropriação das autobiografias para a formação no domínio do Movimento Pesquisa/Formação. De início, é apresentado o argumento de que o Movimento tem evidenciado a perspectiva de aproximar a pesquisa do processo de formação mediante abordagens autobiográficas, acreditando que a experiência em contar sua história a si pode conduzir os sujeitos por processos parciais de afirmação considerados formativos. Em seguida, são discutidos os problemas de apropriação relacionados à aproximação entre as autobiografias e a formação – tais como a apropriação de um tipo específico de memória, denominado aqui de memória afirmativa, a ausência de uma reflexão sobre a problemática da sinceridade no relato, ao tomar a relação pesquisador/pesquisado como uma relação escritor/leitor, a atualização do valor da experiência como fonte e possibilidade da narrativa –, assim como aqueles relacionados à consideração de apresentar a experiência existencial-formativa dessa abordagem como uma “estética da existência” foucaultiana.

Palavras-chave: apropriação; formação; autobiografias; movimento.

---

## Abstract

### **Autobiography and formation: problematic approximations in the research/ formation process**

This work discusses the appropriation of autobiographies to formation on the Research/ Formation Movement domain. First, we introduce the argument that this process tends to approximate the research and the formation process by means of autobiographical approaches, taking for granted that the experience of telling your story to yourself may lead to a partial affirmation process that may be considered formative. Later, we discuss the problems of appropriation that relate to the approximation between autobiographies and formation, such as: the appropriation of a specific kind of memory, called here affirmative memory; the lack of a reflection about the sincerity in reports taking the researcher/ researched relation as a writer/ reader relation; the experience value upgraded as a narrative source and possibility; as well as issues related to the fact that authors present the existential-formative experience of this approach as a foucauldian "aesthetics of existence".

Keywords: appropriation; formation; autobiographies; movement.

## Introdução

Desde os anos 90 vem-se percebendo a ocorrência de pesquisas cujo interesse tem sido o de subsidiar suas afirmações tomando como base os pressupostos introduzidos pelo Movimento Pesquisa/Formação<sup>1</sup> na formação de professores no Brasil. Esse Movimento, do qual participam pesquisadores de diversos países, tem suas raízes nos estudos sobre "formação de adultos" (*formation des adultes*) em países como a Suíça e a França e vem apresentando a perspectiva de aproximar a pesquisa do processo de formação mediante abordagens autobiográficas, acreditando que a experiência dos sujeitos em contar sua história a si pode conduzi-los por processos parciais de afirmação, considerados formativos.

No início dos anos 90, poucos textos foram publicados na literatura pedagógica, mas, nos anos seguintes e, principalmente, a partir de 2000, o aumento da ocorrência das abordagens autobiográficas no Brasil tem sido notório, a ponto de merecer, nos últimos cinco anos, a realização de três grandes eventos sobre o tema,<sup>2</sup> além da criação de associações de pesquisadores e suas vinculações com outras entidades

<sup>1</sup> Nos últimos 20 anos, na Europa, as autobiografias e ou as histórias de vida têm sido apropriadas pelo campo da educação com o sentido de uma experiência teórico-metodológica de construção existencial. Esta perspectiva teve início com a preocupação em apresentar nova orientação para trabalhar com a educação e formação de adultos, reunindo pesquisadores da Suíça, da França, de Portugal e da Inglaterra com a intenção de demonstrar que a valorização da experiência do professor mediante a história de vida pudesse colocar os mestres para falarem de si por si mesmos, valorizando sua vida e a experiência do processo de pesquisa como formação de uma experiência existencial. Ver Pineau (2006), Josso (2004) e outros autores que têm denominado este movimento de Pesquisa/Formação.

<sup>2</sup> O Congresso Internacional sobre Pesquisa Autobiográfica (CIPA) foi realizado em 2004, 2006 e 2008.

internacionais.<sup>3</sup> Tanto no Brasil quanto em outros países, a apropriação de abordagens autobiográficas para a formação tem sido acompanhada bem mais por justificativas de valorização e aceitabilidade do que por questionamentos dos problemas decorrentes da tradução de concepções em contextos epistemológicos distintos. Esta afirmação encontra respaldo na consideração de Bourdieu (2004, p. 7) de que a imigração de ideias raramente se faz sem dano, e isto ocorre "... porque ela separa as produções culturais do sistema de referências teóricas em relação às quais as ideias se definiram".

Tomar as autobiografias como processo formativo exige uma reflexão sobre as raízes históricas das questões e noções envolvidas nessa aproximação. Por isso, a circulação de ideias valorizada pela reivindicação heurística do conhecimento, encontrada nos argumentos de autores do Movimento Pesquisa/Formação, é geradora do que estamos denominando de problemas de apropriação, porque neutraliza e oculta o contexto histórico das noções e/ou questões envolvidas.

Um desses problemas se refere à apropriação de um tipo específico de memória. Temos nos posicionado no sentido de que a apropriação das autobiografias para o campo da formação se faz pela crença na experiência formativa das autobiografias. Assim, podemos considerar que a aceitabilidade deste pressuposto vem acompanhada da apropriação de um tipo específico de memória, denominado aqui de memória afirmativa. Nesta, a relação dos sujeitos com a memória suscita a afirmação positiva das identidades, permitindo-lhes (res) significar sua vida presente e passada, dando-lhes um novo escopo, sempre melhor do que antes.

A memória é percebida apenas como experiência voluntária dos sujeitos com o seu passado para a (auto)afirmação no presente, deixando escapar os aspectos negativos da relação do sujeito com o seu passado, tal como a relação deles com os ressentimentos e suas formas históricas.

Além deste, identificamos outros problemas, tais como: a ausência de uma reflexão sobre a problemática da sinceridade no relato, ao tomar a relação pesquisador/pesquisado como uma relação escritor/leitor, a atualização do valor da experiência como fonte e possibilidade da narrativa; e aqueles relacionados à consideração dos autores de apresentarem a experiência existencial-formativa dessa abordagem como uma "estética da existência" foucaultiana.

Estes são alguns problemas de apropriação que temos identificado nas leituras realizadas sobre os trabalhos de autores cujas obras têm sido tomadas como referências para o debate sobre a formação de professores no Brasil, tais como Pierre Dominicé, Gaston Pineau, Marie-Christine Josso e Christine Delory-Moberguer. Nossa argumentação se orienta pela afirmação de que a crença nas experiências formativas das autobiografias exige destes autores a aproximação de concepções constituídas em situações problemáticas em seus campos de origem, para serem introduzidas de forma não problemática no campo da formação.

<sup>3</sup> No mais, vale a ressalva do estudo feito por Bueno (2006), mediante um levantamento nos últimos anos (1985-2003), demonstrando que nos anos 80 a quantidade de estudos interessados no uso de abordagens autobiográficas era ainda menor, mas que, a partir dos anos 2000, a ocorrência das produções cresce progressivamente. Em outro texto, tentando encontrar justificativas para a repercussão das abordagens autobiográficas, Bueno (2002) apresenta o argumento de que a ênfase nestas abordagens é justificada pela reivindicação da questão da subjetividade no domínio das ciências humanas e sociais, tendo em vista a crise paradigmática que tem assolado as ciências e em favor da superação de saberes que impedem a expressão dessa subjetividade.

## A expressão criadora da vida narrada

Fazemos a leitura de que o Movimento Pesquisa/Formação nutre a crença na experiência formativa das autobiografias; por isso que a atenção estará voltada, nesta parte, para alguns exemplos de vidas narradas com a finalidade de expor que a interpretação das narrativas dessas vidas está impregnada de uma valorização das relações positivas das identidades dos sujeitos.

Vejamos três exemplos narrados por Dominicé (2002): o relato das vidas de Alice, Eric e Jean.

Quanto à primeira, a ênfase de seu processo formativo está nas rupturas em sua vida quando ela tem que mudar de uma cidade do interior da França para estudar numa universidade situada em uma grande cidade de outro país. A mudança de Alice não é apenas um deslocamento espacial; mais do que isso, interessa em sua narrativa apontar a dinâmica sociocultural vivida por ela no que concerne a suas percepções de vida, de sexualidade, assim como a sua relação com outras culturas.

No entendimento do autor, a narrativa de Alice é marcada pelo sentido do deslocamento, uma vez que opera em sua identidade o reconhecimento e a aceitabilidade de novos objetivos, assim como a abertura a novos problemas que questionam os laços enraizados com sua família e com as crenças estabelecidas. Os deslocamentos são elementos formadores, na concepção do autor: *"... les déplacements de lieux sont des événements formateurs, parce qu'ils ébranlent les racines mêmes de l'existence et nécessitent de repenser un héritage culturel en vue de mieux se l'approprier."* (Dominicé, 2002, p. 140).<sup>4</sup>

Eric, por outro lado, é marcado pela escolha profissional. Como engenheiro comercial de uma multinacional, sua narrativa apresenta um descompasso entre sua atividade e o que denomina de sua "liberdade". Esta incompatibilidade é expressa na seguinte citação:

*Après quelques années, il ressent "un malaise". Il pense opportun de poursuivre des études dans une business school, mais un doute quant à cette orientation lui permet de constater que cette voie ne lui convient pas. "J'allais m'engager dans une voie que je ne sentais pas la mienne. Mon besoin d'autre chose se manifestait, besoin non-articulé, pas explicite. Que voulais-je ? Je cherchais peut-être mon identité, une autre manière de vivre, d'autres valeurs."* (Dominicé, 2002, p. 140-141).<sup>5</sup>

Para Eric, narrar a vida o levou a confrontar-se com essa incompatibilidade e perseguir em sua vida um sentido que o projetasse para uma forma de viver que superasse o mal-estar resultante de uma escolha profissional inadequada. Dominicé destaca que a escolha de uma profissão é sempre um processo que se desvela no caminhar da existência. Contar sua vida a si mesmo e rever os passos que o levaram a tomar determinados caminhos foi um processo que conduziu Eric a reconhecer, neste, um avanço em sua formação, pois a prática de história de vida o levou a encontrar uma coerência consigo mesmo, ao descobrir a sua íntima relação com o processo formativo.

<sup>4</sup> "... os deslocamentos de lugares são eventos formadores, porque eles formam raízes na existência e necessitam o repensar de uma herança cultural em via de lhes melhor apropriar."

<sup>5</sup> "Após alguns anos, ele sente 'um mal-estar'. Ele pensa ser oportuno possuir estudos numa escola de negócios, mas uma dúvida quanto a esta orientação lhe permite constatar que esta via não lhe convém mais. 'Eu tenho me engajado numa via pela qual eu não sinto a mim mesmo. Meu desejo de outra coisa se manifestar, um desejo não articulado, não explícito. O que eu queria? Eu buscava talvez minha identidade, outra maneira de viver, outros valores.'"

Foi como formador que ele conseguiu encontrar a compatibilidade entre sua vida e sua “liberdade”. Vejamos o que diz Eric ao terminar sua narrativa autobiográfica:

*Je me rends compte que la recherche de liberté a été jusqu'ici un moteur clef dans ma trajectoire. La liberté, représentée par mon statut de formateur n'est pas seulement une liberté pratique dans le sens matériel, contrôle de mon temps, etc. C'est surtout la possibilité de devenir moi-même, c'est-à-dire la personne que je suis profondément.* (Dominicé, 2002, p. 142).<sup>6</sup>

Por último Dominicé traz o exemplo de Jean, que tinha interrompido seus estudos secundários devido a uma experiência negativa na relação com um professor. Este fato o levou a mudar de escola e de localidade e, depois, buscar alternativas que o afastasse progressivamente do interesse por estudos aprofundados. Dedicou parte de sua vida ao trabalho e, depois de ter coordenado uma revista, teve que assumir a coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de uma empresa. Nessa ocasião, tendo que apreender a nova tarefa para dar conta da demanda que o novo trabalho lhe exigia, resolveu realizar um curso de formação de adultos com a intenção de aperfeiçoamento pessoal.

Neste momento, o ingresso na universidade proporcionou-lhe rever seus percursos formativos. Vejamos o que diz Jean:

*J'étais cadre moyen dans une grande entreprise, j'avais acquis un certain statut social et sur le plan historique, mes récents travaux m'avaient permis d'acquérir une certaine notoriété. Pourtant, l'Université représentait, enfin, la revanche tant attendue sur le sort défavorable de mon parcours scolaire d'adolescent. Enfin, "on allait voir ce qu'on allait voir !!!". De cette époque il dit notamment: "un bouillonnement d'idées très enrichissant, bénéfique, et dont je perçois l'apport avec le recul".* (Dominicé, 2002, p. ).<sup>7</sup>

<sup>6</sup> “Eu me dou conta de que a pesquisa da liberdade tem sido até aqui uma força motriz na minha trajetória. A liberdade, representada por meu estatuto de formador não é apenas uma liberdade prática no sentido material, controle de meu tempo, etc. É, sobretudo, a possibilidade de me tornar a mim mesmo, isto é, a pessoa que eu sou profundamente.”

<sup>7</sup> “Eu ocupava uma função em uma grande empresa, eu tinha adquirido um estatuto social e, ao longo de minha história, meus recentes trabalhos me tinham permitido adquirir certa notoriedade. Portanto, a universidade representou, enfim, a revanche que atendia ao mesmo tempo contra um tipo desfavorável de meu percurso escolar de adolescente. Enfim, ‘vimos o que se era possível ver !!’ [expressão idiomática] . Desta época, ele diz notadamente: ‘uma eferescência de ideias muito ricas, benéficas e que eu percebi, vem com o distanciamento’.”

<sup>8</sup> “... Vida: poucas palavras curtas condensam tantos sentidos.”

Estes exemplos nos permitem perceber duas considerações importantes para o Movimento Pesquisa/Formação. Primeiro, a vida é apreendida como dotada de uma expressão criadora que pertence a cada um de nós, mas que, ao mesmo tempo, pode permanecer adormecida se não for interpelada. Esta atitude de questionamento do sujeito o conduz à inacabada procura em sua história de um sentido de si que não se fez e nem se faz desvelar senão pelo questionamento do que se tem feito para si de sua história, ou seja: como pressuposto, a vida contém o significado que articula o sentido que cada um atribui a si, como afirmam Pineau e Le Grand (1993, p. 56): “... Vie: peu de mots aussi courts condensent autant que de sens.”<sup>8</sup>

Para Dominicé (2002), as rupturas ocasionadas pelas autobiografias são processos pontuais na vida desses sujeitos – processos parciais de formação – que permitem uma (re)apropriação de suas vidas, revendo os acontecimentos passados e atribuindo a eles um novo lugar no

entendimento que lhes possam trazer. Ele define o processo de formação por meio das autobiografias como “processos de afirmação de si” – *La formation comme processus d’affirmation de soi* – e, para isso, atribui função importante ao fato de que os sujeitos possam contar e escrever sua história: eis aqui a segunda consideração importante apresentada.

Para ele, a elaboração oral e escrita da narrativa autobiográfica é o movimento próprio da relação deste sujeito com seu saber e sua identidade; isto, segundo o seu entendimento, corresponde a uma forma de resolver uma contradição existente entre o respeito às normas herdadas e a descoberta de uma expressão criadora. A conjugação entre oralidade e escrita para narrar vidas concede, também, um papel central à linguagem.

Pineau e Le Grand (2007) afirmam que a história de vida em todas as suas formas de utilização é um ato de linguagem – relação entre locutor e interlocutor –, um trabalho sobre o enunciado que passa por análise, interpretação e crítica; admitem porém que os sujeitos, ao anunciarem fatos e eventos de suas vidas, jamais conseguirão traduzir completamente suas vidas em palavras, pois haverá sempre um espaço para o não-dito.

### **A asseveração da memória afirmativa**

A seção anterior nos permitiu perceber os relatos de biografia educativa como experiências formativas e eficazes para o sujeito. Esta percepção não se constrói distante da relação que esses sujeitos estabelecem com a noção de memória, ou seja, da apropriação que os autores fazem da memória para a construção das histórias de vida. Contudo, nos estudos selecionados para este trabalho não foi encontrada uma preocupação específica com a noção de memória, e, em nosso entendimento, isto acontece porque a noção de experiência autobiográfica e formação encontra respaldo numa compreensão afirmativa da memória.

Seixas (2004, p. 39), ao traçar os percursos da memória, argumenta que a noção de memória encontrada em textos clássicos dava ênfase à sua função cognitiva, pois ela era entendida como um “meio privilegiado de acesso ao conhecimento verdadeiro”. Assim, neste sentido, destacamos sua função *reminiscente* – ato de lembrar –, pois por meio dela ter-se-á acesso ao conhecimento do passado.

Mais recentemente, na segunda metade do século 20, nos campos das ciências humanas e pelas práticas sociais de reivindicação de direitos, a intensa valorização da memória influenciou o seu uso não criterioso, passando a figurar como uma linguagem necessária aos movimentos políticos e sociais e tornando-se operacionalizadora e produtora de discursos de grupos que pretendiam afirmar o direito de ter sua memória reconhecida, demonstrando que a relação entre memória e história não era apenas de complementaridade, mas que a legitimação do discurso histórico envolvia a constituição de interesses, tornando-se, assim, uma relação de conflito e oposição.

Pollak (1992) afirma que a memória é um lugar, é um *locus* flutuante, mutável, tanto individual quanto coletivo, ocupado por grupos diferentes, permitindo rememorar, celebrar e glorificar o passado e o presente, mas também criticá-los; ou seja, falar em lugares da memória pressupõe admitir a pluralidade de memórias distintas, particulares, produzidas por instituições e grupos sociais diferentes, que podem utilizá-los como meios de ação e conflito.

Essa concepção de memória esteve no centro do debate historiográfico no século 20, pois, na construção de um discurso histórico, o que estava em questão eram os critérios para definição das formas de apropriação da memória pela história. É por este motivo que, na valorização da memória, tendo por finalidade a retomada de outras histórias deixadas de lado pelo escrutínio historiográfico, está sempre presente a ideia de apontar as “memórias esquecidas”, “silenciadas”, selecionadas para não serem lembradas e, assim, fadadas ao esquecimento.<sup>9</sup>

Segundo Seixas (2004, p. 45), a memória, neste sentido, tem-se firmado com a constituição identitária de determinado grupo, com a denominação de *memória voluntária*. Para ela, a *memória voluntária* “... não atinge o pleno estatuto da memória, ela configura uma memória menor, essencial à vida, porém corriqueira e superficial, pois adotada ao hábito e à ‘vida prática’, à repetição passiva e mecânica”. Dessa forma, a *memória voluntária* estaria mais próxima de uma memória intelectual, que se ocuparia em preencher os espaços vazios, em repetir o passado, em rememorar-lo, ainda que a rememoração signifique não apenas complementaridade, mas também conflito. Seixas (2004, p. 47) afirma que a *memória voluntária* “... preocupa-se em ‘colocar traços’ no rosto de uma passante, quando no lugar do nariz, das faces e do queixo deveria apenas existir um espaço vazio onde, no máximo, viesse brincar o reflexo de nossos desejos”.

Esse *espaço vazio* deve assim permanecer, pois ao lado da face da *memória voluntária* se interpõe outra, denominada por Seixas de *memória involuntária*. Para a primeira o passado vem à tona pela atualização das experiências conduzidas pelos sujeitos, ao se disporem ao ato de lembrar para afirmar, complementar ou criticar o presente; já para a *memória involuntária* a relação com o passado é espontânea, descontínua e afetiva. Seixas encontra nos trabalhos de Marcel Proust e Henri Bergson as contribuições para a compreensão desse outro plano da memória.

A *memória involuntária* é a ruptura com a percepção de que o sujeito tenha a capacidade apenas de capturar intelectualmente seu passado para fazer-se ouvir naquilo que esteve oculto pelo fato de que interesses de ordem diversa não o deixaram falar. Para Proust e Bergson, a memória é involuntária porque ela não pode ser controlada, é espontânea, irrompe inesperadamente “... com imagens que aparecem e desaparecem independentes de nossa vontade” (Seixas, 2004, p. 46).

Estas imagens fazem o sujeito *sentir* que o passado era diferente e que a continuidade da função intelectual é rompida ao meio, pois a *memória involuntária* é carregada de afetividade e opera por procedimentos

<sup>9</sup> Por exemplo, Thompson (1992) discute que Heródoto tomava os relatos orais para a descrição de personagens e acontecimentos tendo em vista a construção da história e que este método foi modernamente substituído pelo primado do documento escrito, ou seja, essas metodologias de construção da história definiam quais fatos e personagens da memória deveriam entrar para história. As críticas a este procedimento histórico, segundo Thompson, reivindicam a valorização da oralidade; também Benjamin (1994) enfatiza a função reconstrutiva da memória e da história.

diferentes daqueles da *memória voluntária*. Nesta, a função reconstrutiva da memória opera com a finalidade de preencher os espaços vazios, enquanto a *memória involuntária* é plena de emotividade. Afirma Seixas (2004, p. 47), fazendo referência à Proust, que "... a memória involuntária [...] não vem para preencher os espaços em branco, *supõe lacunas, constrói-se com elas*. Ela não soma nem subtrai, ela condensa".

Diante disso, eis algumas perguntas que apresentamos ao Movimento Pesquisa/Formação: Como acreditar na eficácia da experiência autobiográfica, se a reatualização das experiências de nossa vida nos põe diante daquilo que em nós também é descontínuo, espontâneo e afetivo? Como podemos ter certeza de que contar nossa história será um processo eficaz, se uma parte de nossa memória foge à nossa capacidade de ordenação? Todo processo socializador é positivo para o sujeito?

A apresentação desses questionamentos nos coloca num âmbito de discussões com abertura para alguns problemas que parecem ainda pouco discutidos pelo Movimento Pesquisa/Formação. Ao enfatizar a eficácia do processo socializador da experiência autobiográfica, tem-se a intenção de conduzir os sujeitos a resgatarem o processo socializador da construção das narrativas, acreditando que os processos de socialização intrínsecos apontam necessariamente para o acesso pelo sujeito às dimensões positivas das relações humanas.

Assim, com base neste pressuposto, o Movimento Pesquisa/Formação justifica a crença positiva na socialização das experiências autobiográficas numa concepção da memória que será denominada, nesse trabalho, de "memória afirmativa".

A memória afirmativa, vinculada à ideia de construção da lógica narrativa do "eu", aproxima-se bem mais de uma memória voluntária, pois a afirmação do sujeito deve acontecer após o processo socializador das biografias. Por exemplo, Dominicé (2002), quando relata os três exemplos de vida, demonstra a eficácia da socialização das biografias, ao destacar que "... todos os três [Alice, Eric e Jean] conseguiram fazer face à complexidade das histórias de suas vidas". Ou seja, o processo de identificação dos sujeitos oriundo da experiência autobiográfica preenche aquele *espaço vazio* de que falava Seixas, no qual se tenta desenhar traços na opacidade.

Além disso, é nítido na afirmação dos autores que a relação com o passado remete à pluralidade de tempos e à abertura aos sentidos que possam ser construídos neste processo. Nesta dimensão, observa-se a aceitabilidade, pelo Movimento Pesquisa/Formação, das experiências que remetem ao descontínuo, ao espontâneo e ao afetivo da memória; isto é, é possível interpretar que este Movimento não é negligente quanto à possibilidade de reatualização das experiências sob a influência da *memória involuntária*, uma vez que deixa aberta a possibilidade da construção de outros sentidos e formas de existência, ou seja, a percepção da vida como expressão criadora deixa a possibilidade da (re)apropriação significativa e se consolida na concepção de uma linguagem que não consegue esgotar os sentidos da existência dos sujeitos.

No entanto, a mesma memória que permite (re)atualizar as experiências, levando os sujeitos a resgatarem o que estava silenciado e que poderá afirmar sua identidade, dando-lhes um novo escopo, é aquela em que também e por meio da qual permanecem as lembranças mais dolorosas. Ansart (2004, p. 15), retomando a temática da relação entre memória e ressentimentos, afirma que, ao lado das dimensões positivas das relações humanas, é pela memória que, também, se renova "... a parte sombria, inquietante e freqüentemente terrificante da história", e, por isso, é preciso considerar os rancores, as invejas, os desejos de vingança e os fantasmas da morte, ao menos para compreendê-los ou explicá-los.

Realizando um esforço teórico que conjuga autores que se dedicaram a explicar os ressentimentos do homem, tais como Nietzsche, Freud, Scheler, Merton e outros, Ansart se esforça em apontar como, em diferentes posicionamentos sobre as ações dos homens na história, os ressentimentos aparecem ora como sentimentos difusos de ódio, inveja e hostilidade, ora vinculados a uma sensação impotente para exprimir de forma ativa estes sentimentos, ora como experiência renovada de impotente hostilidade.

Para Ansart, não há uma forma única e estabelecida de experiência para a qual se possa definir os ressentimentos. Numa pequena contribuição freudiana, ele adverte que seria ilusório esperar, a não ser no mundo da utopia, a erradicação completa dos ressentimentos (Ansart, 2004, p. 24), e, acrescentando indicações de Melanie Klein sobre a experiência infantil, primitiva e inevitável do ódio e da agressividade, considera que a formação do eu e a estrutura da personalidade, bem como a elaboração dos mecanismos de defesa, não podem ser imaginados com a eliminação da agressividade.

Diante disso, ao mapear um campo para os estudos históricos que possa incluir os ressentimentos como objeto de estudo, Ansart nos mostra que a dificuldade não está apenas em analisar o ódio, por exemplo, mas em compreender o que não é proclamado, não-dito, mas que constitui um tipo de móbil das atitudes, concepções e percepções sociais, ou seja: "[...] o objeto esquiva-se; é preciso formular a hipótese de sua importância e reconstituir o invisível que, se não é totalmente inconsciente, ao menos em parte é não consciente" (Ansart, 2004, p. 29).

Portanto, Ansart (2004, p. 30) propõe uma hipótese, considerada por ele audaciosa, que é trabalhar num domínio que nos remete a zonas confusas e incertas, tal como a dos ressentimentos. A história e a memória destes comportam incertezas.

As últimas contribuições nos põem diante de dois aspectos das memórias dos sujeitos, a involuntariedade e a incerteza, que sugerem bem mais dúvidas quanto à função afirmativa de identidades positivas da memória, tal como tem sido valorizada pelo Movimento Pesquisa/Formação. De início, é nítido o reconhecimento pelos autores vinculados a este Movimento que a vida do sujeito é dotada de expressividade criadora e que a linguagem não pode esgotar toda a expressividade potencial do sujeito.

No entanto, este Movimento, tal como pudemos notar anteriormente, nutre a crença da relação do sujeito com sua memória de forma positiva,

pois o sujeito contar sua história significa buscar a si e, ao mesmo tempo, construir um sentido para si, ou seja, a memória é a fonte e a criação do sentido, pois deve o sujeito (re)apropriar-se de seu passado para constatar o quanto ele estava em descompasso com o sentido que criou para si, que se fez como tal pelo *poder socializador* das autobiografias.

O Movimento Pesquisa/Formação acredita na afirmação positiva das identidades implícitas ao processo de socialização inaugurado pelas autobiografias e, ao fazer isso, deixa escapar que a crença na sua eficácia já é uma apreciação qualitativa que faz dos domínios da subjetividade. Apenas como crença é possível valorizar a função afirmativa da memória pelas experiências autobiográficas.

### **As implicações da asseveração de uma memória afirmativa**

Diante das observações feitas na seção anterior, pontuamos que a sustentação da crença autobiográfica para a formação é edificada por uma "sintaxe ideológica" na qual, ao mesmo tempo em que se identifica a apropriação de noções e/ou formas de percepção vinculadas à valorização das subjetividades nas ciências humanas, se nota a omissão dos problemas sem os quais essas noções e/ou formas de percepção não seriam evidenciadas. Além disso, o contrário também tem ocorrido, ou seja, toma(m)-se o(s) problema(s) e omitem-se os conceitos.

No caso específico do exemplo da memória, discutimos que a omissão desta noção no discurso anunciado pelo Movimento fez os autores assumirem de forma não declarada uma limitada noção de memória, denominada neste trabalho de memória afirmativa, vinculada a uma compreensão das experiências pelas relações positivas de afirmação identitária dos sujeitos. Quais as implicações disso?

O Movimento Pesquisa/Formação não explicita que essa opção exige uma forma de apropriação histórica da memória. Por isso, encontramos nos autores preocupações oriundas dos saberes históricos, tal como a inquietação com a revisão da noção de história, mas não com os problemas da relação entre história e memória que consubstanciou tal revisão.

Por exemplo, num capítulo intitulado "Qual história?" (Quelle histoire?), Pineau e Le Grand (2007) destacam a importância da revisão histórica realizada pela Escola dos Annales, que introduziu no domínio do conhecimento histórico temas e abordagens que tiveram a finalidade de superar uma concepção vinculada a uma história centrada na documentação e nos eventos políticos, ou seja, dar-se importância à abertura a outros sujeitos e objetos para se construir uma nova história, abrindo espaço para o uso das fontes orais, das imagens, dos relatos dos sujeitos.

Um dos esforços realizados na intenção de pensar o conceito de memória, e que se tornou referência fundamental para a revisão histórica da qual se falou, é o trabalho de Maurice Halbwachs, que, em 1925, elaborou uma espécie de "sociologia da memória coletiva". Trabalhos importantes como *Les Lieux de Mémoire*, do historiador Pierre Nora de

1984, *Memória, Esquecimento, Silêncio* (1989) e *Memória e Identidade Social* (1992), do historiador Michael Pollak, encontram-se em constante diálogo com a obra desse pensador.<sup>10</sup>

Ressalvando as especificidades da visão destes autores na relação entre memória e história, podemos afirmar que a memória individual não existe fora de uma memória coletiva, uma vez que as lembranças são constituídas no interior de um grupo; ou seja, a origem de várias ideias, reflexões, sentimentos e paixões que atribuímos a nós são, na verdade, inspiradas pelo grupo. A disposição de Halbwachs (2004) acerca da memória individual refere-se à existência de uma “intuição sensível”, construída, segundo ele, pelas referências próprias dos grupos e que se constitui num ponto de vista sobre a coletividade, levando em consideração a posição e/ou relação com este grupo.

Diante disso, certa valorização acentuada da individualidade dos sujeitos pelo Movimento Pesquisa/Formação eleva essa “intuição sensível” a um nível capaz de provocar (res)significação dos sujeitos, atribuindo-lhes novo sentido. Este peso atribuído ao indivíduo e à crença depositada na experiência autobiográfica faz com que os autores vinculados a esse Movimento tanto deixem escapar os problemas e limites estabelecidos pela sociedade quando se trata dos processos de subjetivação como também não anunciam os sentidos da relação entre indivíduo e sociedade, o que pode ser notado em observações genéricas do tipo “tudo que é individual é social e vice-versa...”, ou seja, afirmações que mostram a preocupação deste Movimento em apreender o social bem mais como relação interpessoal.

Tal como tentamos mostrar com o exemplo relacionado à renovação dos ressentimentos pela memória, existem formas históricas que estão determinadas e são assimiladas pelos indivíduos, interiorizadas na sua percepção, e que se tornam meios de intermediação socializados entre eles. Assim, a valorização acentuada nos processos de subjetivação que atribui às experiências autobiográficas poder de socialização capaz de (res)significar as formas sociais estabelecidas só encontra possibilidade em nível de linguagem, e é declaradamente desta forma que os autores apresentam a possibilidade de o sujeito (re)descrever-se ao contar e escrever sua vida.

Pode-se perceber isso, por exemplo, quando Dominicé (2006) anuncia que a função do poder de socialização das autobiografias é a desinstitucionalização das formas de vida, ou quando Delory-Momberger (2006) aposta nos significados partilhados entre os sujeitos resultantes das experiências autobiográficas, ou nas metáforas dos “nós de marinheiros” introduzidas por Josso (2004).

Além disso, alguns paradoxos expressam essa valorização acentuada da linguagem nos processos formativos. Por exemplo, a afirmação de que a linguagem não pode esgotar o universo de significados dos sujeitos é consubstanciada por narrativas de sujeitos que se deparam diante da “profundidade” do seu ser, ou da sua “liberdade”, ou da sua “tomada de consciência”.

---

<sup>10</sup> Ver também Carvalhal (2006).

Assim, observamos que os “sentidos” alcançados pelos sujeitos em seus processos de subjetivação, considerados parciais por estarem em negociação no momento da construção da narrativa, são marcados por dimensões da subjetividade, que, no domínio das ciências humanas, são apenas apreendidas como intencionalidades ou metas formativas, ou seja: O que significa encontrar a “liberdade” para um indivíduo sem discutir as condições postas para a liberdade em sociedade? O que significa ser “profundo” sem definir previamente os critérios e os limites da profundidade? Qual o sentido da “tomada de consciência” se não defino o que é a não-consciência?

### **A experiência e a narrativa: entre a literatura e a formação**

Outra questão que está em jogo na aproximação entre autobiografias e formação é o valor da experiência como fonte e possibilidade da narrativa. Nós temos visto que os relatos autobiográficos, a experiência decorrente disso e sua (re)elaboração pela narrativa são aspectos de maior relevância para a recriação do sentido, e este valor, que convida os sujeitos a acentuar em suas vidas o ato de narrar, nos exige situar um problema enfrentado pela narrativa na sociedade contemporânea, que pode ser visualizado a partir da avaliação que faz Benjamin (1994) da relação entre a narrativa e a experiência como uma qualidade comunicativa em crise. O argumento do autor se justifica pelas condições postas pela sociedade capitalista moderna, tal como ressalva Jeanne Marie Gagnebin na introdução de *Magia e técnica, arte e política*, de Benjamin (1994):

[...] a arte de contar torna-se cada vez mais rara porque ela parte, fundamentalmente, da transmissão de uma experiência no sentido pleno, cujas condições de realização já não existem na sociedade capitalista moderna. Quais são essas condições? Benjamin distingue, entre elas, três principais.

De início, ele argumenta que as transformações operadas pelo capitalismo moderno têm alterado as condições de vida rápido o suficiente para atenuar de forma significativa a distância entre as gerações. Em seguida, afirma que as condições da vida tradicional têm íntima relação com a organização do trabalho pré-capitalista e que as condições dessas sociedades permitiam uma experiência comunitária fundada nas práticas da narrativa tradicional.

Diante disso, Benjamin argumenta em direção do depauperamento da arte de contar, que se explica pelo declínio de uma tradição e de uma memória comuns, garantindo com isso “... a existência de uma experiência coletiva, ligada a um trabalho e um tempo partilhados, em um mesmo universo de prática e de linguagem” (Gagnebin, 1994, p. 11).

O lamento de Benjamin – a perda da experiência contida nas narrativas e condicionada pela “reprodutibilidade técnica” – encontra ressonância na reivindicação do Movimento Pesquisa/Formação, ao ser

apresentado como proposta de formação, que os sujeitos narrem suas vidas e contem a si suas histórias. Nota-se a afirmação da retomada da experiência propiciada pela arte de contar sua história, entretanto vale a ressalva de que nos dias atuais as condições colocadas pela sociedade contemporânea nos apresentam um cenário diferente no que se refere à relação da técnica com a experiência comunicativa em crise, tal como referenciado por Benjamin. Ele não conheceu a sociedade que submeteu a técnica a serviço de relações intercambiáveis em nível internacional e, por isso, a retomada da experiência não deve deixar de refletir estas novas condições.

No Movimento Pesquisa/Formação há uma defesa deliberada da experiência propiciada pelas narrativas, mas não percebemos uma preocupação em realizar uma gênese conceitual da própria noção de experiência ou situar a configuração sociocontemporânea dos processos de comunicação entre os sujeitos. Esta reflexão ausente tem implicações relevantes, uma vez que estamos numa sociedade em que a comunicação entre os sujeitos se tornou imprescindível para uma compreensão da relação entre os indivíduos em sociedade.

Outro problema verificado refere-se à apropriação da estrutura da narrativa para a exposição do método autobiográfico de pesquisa/formação. Recebendo forte influência de Paul Ricouer, mediante sua obra *Tempo e narrativa*, os relatos autobiográficos são conduzidos partindo da ideia de que todo ato narrativo pressupõe uma estrutura análoga com uma função significativa ou figurativa pela qual se dá a inscrição da ação humana na temporalidade.

Debruçando-se sobre as questões que envolvem a relação entre o escritor e o leitor, Ricouer compreende a estrutura do ato narrativo como atividade mimética, criativa, na qual o ficcional é a abertura à significação e é operada em três tempos constituídos por mediações simbólicas.<sup>11</sup> Primeiro, o ato narrativo passa de um tempo prefigurado da ação: em nível da vivência (experiência em mimese I); depois, para um tempo configurado simbolicamente (composição narrativa em mimese II); e, por fim, enquanto tempo de alteridade (mimese III), ao comunicar uma experiência a alguém e pelo qual se comunica o narrado a alguém.

Este último ato é a consolidação da narrativa, momento de reconfiguração simbólica que restitui ao leitor a ação do tempo vivido, jamais encerrado em sua significação, pois a reconfiguração da ação do vivido pelo leitor é um momento de abertura. Neste processo, o autor visualiza uma tensão entre as forças organizadoras da ordem e da concordância e as forças da discordância, do caos, da surpresa, do inesperado; ou seja, é na tessitura da configuração narrativa – *la mise en intrigue* – entre estas forças oponentes que se constitui a identidade da narrativa, onde se entrecruzam a função de representação do passado histórico e os efeitos do encontro entre o mundo do texto e o do leitor, interpenetrações da história e da ficcionalização da história e da historicização da ficção, ou seja, um indivíduo ou uma comunidade narrativa origina-se da união entre história e ficção.

<sup>11</sup> Ver, a respeito, Carvalho (2003)

Assim, a noção de identidade narrativa supõe um processo estrutural formador do que Ricoeur denomina *ipseidade* – compreendida como a identidade de si mesmo relacional e, portanto, marcado pela abertura de um ser afetado pelo mundo, em contraste com uma identidade fixa do mesmo.

A assimilação da estrutura narrativa dos relatos autobiográficos para a formação nos coloca diante da questão de tomar a relação entre pesquisador/pesquisado como uma relação entre escritor/leitor. De início, vale a ressalva de que esta tomada sugere ao campo da formação uma estrutura de relação que é própria do campo literário, onde estão postos problemas intrínsecos à constituição deste saber e na relação com outros saberes.

Damião (2006), por exemplo, afirma que as autobiografias são a expressão de um exercício de desvelamento do sujeito a outros, num processo de criação de si mesmo, que, parafraseando a autora, desaguará, por caminhos tortuosos, no impressionismo da sinceridade. Para ela, aspectos centrais deste debate são imprescindíveis às autobiografias, tais como “o conhecimento de que define igualmente o sujeito do conhecimento, a constituição da narrativa e a questão da verdade e da sinceridade do relato” (Damião, 2006, p. 22). Como exemplo da complexidade que envolve a filosofia e a literatura, Damião (2006, p. 43) nos põe diante de uma exposição que mostra diferentes formas de pensar as autobiografias:

[...] pensar na autobiografia relacionada à questão da verdade e da sinceridade, à função da memória, e a aprofundar a questão da constituição da identidade narrativa como um “eu” que não é idêntico a si mesmo, o mesmo, mas que se desdobra em outro(s) eu(s), ou a constituição de um anti-sujeito em prol da possibilidade de emersão de uma lembrança reconstituidora da experiência coletiva. Tais questões serão desenvolvidas em concomitância com os autores e obras escolhidas: Rousseau, Gide, Nietzsche, Proust e Benjamin.

Deste modo, a apropriação da estrutura da narrativa para potencializar processos formativos conduz, novamente, o campo da formação a tomar situações problemáticas entre os campos dos saberes filosófico e literário de forma não problemática no campo da formação. O Movimento Pesquisa/Formação, tentando superar a dicotomia entre pesquisador/pesquisado estabelecida no campo da educação e da formação, propõe uma nova relação na qual pesquisador e pesquisados estariam num mesmo nível no processo de construção do conhecimento. A aposta deste Movimento é pela crença na afirmação de si pela relação com o outro.

Assim, o que se impõe aos sujeitos é a exigência quanto a uma decisão diante dos seus relatos, e a dificuldade que encontramos é manter a sinceridade em face do que nos desagrada, daquilo que nos conduz a uma sensível incapacidade expressiva por nos deixar mais próximos da dor e de nossos ressentimentos. Não pretendemos aqui explorar o universo dos ressentimentos e as dimensões mais profundas de nossa consciência, no entanto, o fato de que os relatos apresentados pelo Movimento Pesquisa/Formação se esgotem nas relações positivas de afirmação identitária nos

mostra que a atitude livre do escritor – poder criar sua ficção ante os possíveis relatos – se esgota num tipo específico de “ficção de si”, cujo resultado é a (auto)gratificação.

### **Sobre Michel Foucault e a “estética da existência”**

Este último aspecto nos conduz a outro pressuposto anunciado pelo Movimento Pesquisa/Formação, que é o da vinculação de suas ideias à “estética da existência” segundo Michel Foucault. Dominicé (2006), fazendo referência a Pineau, afirma que o processo reflexivo pelas autobiografias se constitui num “saber poder sobre a vida”, dando ênfase às opções “bioéticas ou biopolíticas” dos sujeitos, ou seja, o próprio Pineau (2006, p. 336) reconhece que a adoção das práticas biográficas envolve a constituição do sujeito reflexivo: “... sua aposta biopolítica é a da reapropriação, pelos sujeitos, da legitimidade de seu poder de refletir sobre a construção de sua vida”. No mais, é importante esclarecer que, para este autor, as práticas biográficas levariam o sujeito a inventar “formas da existência”, encontrando respaldo para esta afirmação numa estética da existência, tal como elaborada por Michel Foucault.

Traduzir a consideração foucaultiana é por em questão contradições da obra deste autor, exposta na ruptura introduzida por ele e organizada em torno da relação entre subjetividade e história. Foucault inaugura com os tomos da história da sexualidade um campo de pesquisa, operando uma ruptura com suas obras anteriores, nas quais tentava, concomitantemente, a compreensão da constituição dos saberes modernos (arqueologia do saber) e a identificação das práticas de sujeição estudando a formação do poder nas instituições (genealogia do poder). Afastando-se desses propósitos, Foucault apresenta um objeto circundado pela preocupação sobre o que o indivíduo podia fazer de sua experiência enquanto sujeito de uma sexualidade, ou seja, Foucault parte da identificação das práticas de sujeição para, agora, questionar-se sobre as práticas de subjetivação.

Ao estudar as inter-relações entre as formas de poder e a constituição das subjetividades, o filósofo percebeu pontos de resistência entre as redes de poder, consideradas difusas e, na maioria das vezes, imperceptíveis. Diante disso, prognosticou que se as subjetividades oferecem resistências é porque elas estão envolvidas por processos de subjetivação que vão além da forma subjetiva, ou seja, o sujeito dispõe de uma mutabilidade ou plasticidade que lhe confere uma dimensão temporal ou transformacional.

Foucault denomina este novo campo de estudo de história da ética e da ascética, entendido como uma história das formas de subjetivação e das práticas de si, destinadas a assegurá-la. Segundo ele, toda a subjetividade é uma forma, mas essa forma é simultaneamente desfeita por processos de subjetivação; enquanto a forma-sujeito é captada pelos saberes poderes, subjetivação é um excesso pelo qual a subjetividade mantém uma reserva.

Este excesso é interpretado por Foucault pela mudança de nossa relação com o tempo e da ligação extrema que existe da relação entre nosso corpo, o tempo e a subjetividade.

Poderíamos aprofundar as relações, que Foucault não deixa escapar, entre as dimensões do corpo e do tempo com a subjetividade. Entretanto, o que vale chamar a atenção neste momento é para a adesão do Movimento Pesquisa/Formação aos processos de subjetivação anunciados por Foucault como potencializadores de novas configurações subjetivas. Este Movimento pensa que as autobiografias atuam neste nível das formas de subjetivação e que os processos iniciados pelos sujeitos em busca de si atuam num nível de (re)significação e, conseqüentemente, de reconstituição da identidade.

Nossa objeção em relação a esta aproximação com Foucault refere-se às críticas que este autor recebeu no campo da filosofia. Num texto em que expõe as críticas contemporâneas ao pensador francês, Costa (1995, p. 1) registra argumentação de Taylor afirmando que, tanto em Foucault como em Nietzsche, “não existe uma ordem na vida humana [...] à qual possamos nos referir para julgar ou avaliar os modos de vida. Existem apenas diferentes ordens impostas pelos homens ao caos primitivo, segundo sua vontade de potência”.

Taylor (1989, apud Costa, 1995) argumenta ainda que Foucault se coloca no meio de uma contradição, ao considerar válidas todas as formas de vida (tese relativista) e, ao mesmo tempo, que em todas elas está em jogo uma imposição de poder. O questionamento é quanto às justificativas das opções éticas de Foucault, ou seja: Por que ele considera dominação e sujeição como coisas más, se poderia apenas constatar este regime de ordem sem entrar em considerações valorativas?

Deste modo, Taylor conclui que Foucault pressupõe que a liberdade de autocriação é melhor do que a dominação e a sujeição, que tomar esta pressuposição significa lançar-se na admissão de noções morais universalmente válidas e que Foucault tenta encontrar um lugar metafísico de crítico atemporal da cultura. Os argumentos continuam explanando que não é dado a quem quer que seja a possibilidade de adotar um ponto de vista como um observador completamente estrangeiro, uma vez que sem uma identidade prévia ninguém poderia sequer pensar em escolher, e, segundo Taylor, Foucault se ilude:

[...] imaginando que é um zero identitário, flutuando acima da história ou da cultura. Sem a idéia de “vontade” como algo produzido por nossa autonomia “interior”, sem os valores do humanismo moderno, como o desejo de preservar a vida, de satisfazer as necessidades do homem e de aliviar seus sofrimentos, sem a idéia de satisfação emotiva ou a de que “nossos sentimentos são uma das chaves para uma vida de qualidade”, enfim, sem a preocupação com a “vida ordinária”, e não com a contemplação, as virtudes cívicas, a honra da casta, os valores espirituais, etc., das sociedades antigas, será que Foucault poderia pensar em sua estética da existência ou ética dos prazeres? (Taylor apud Costa, 1995, p. 2).

A resposta de Taylor é negativa, afirmando que uma coisa é considerar que a burocracia, as práticas disciplinares, assim como a importância

desmesurada do sexo no Ocidente são itens indesejáveis na constituição de nossas identidades e moralidades, “outra coisa é negar a validade do quadro ético geral que permitiu a emergência de tais fenômenos, mas também do pensamento de Foucault. Sem esta base ética, o pensador Foucault seria impensável, improvável e impossível” (Costa, 1995).

### Considerações finais

Tal como temos esboçado ao longo do texto, a opção apresentada pelo Movimento Pesquisa/Formação para anunciar as autobiografias como processo formativo encontra respaldo na conjugação com diferentes saberes ou na denominada qualidade heurística do conhecimento (Josso, 2004). Este pressuposto faz com que os autores visualizem as autobiografias como uma expressão do sujeito – envolvendo a construção das narrativas, a reelaboração da memória, a afirmação identitária – e de uma ética baseada na experiência existencial. Estas opções são tomadas como elementos que justificam a virtude das autobiografias como processo formativo.

Entretanto, aquilo que é tomado como uma virtude no seio deste Movimento é visto por nós como situações problemáticas ou, como temos tentado mostrar, como problemas de apropriação. A primeira situação problemática exposta se refere à apropriação de um tipo específico de memória. Não percebemos nos autores a intenção em mostrar que os relatos autobiográficos exigem uma forma histórica de apropriação da memória, isto é, uma apropriação pelas histórias das vidas dos sujeitos. Ao fazer isso, eles conduzem as narrativas com a intenção de afirmação identitária destes sujeitos e, diante delas, fazem as escolhas que melhor lhes convém. Esta decisão, a nosso ver, é uma opção definida antes pela percepção que os sujeitos pretendem ter dos seus relatos. Assim, se a opção é por encontrar algum aspecto que revele um sentido para sua existência, é bem provável que eles irão evitar o que lhes desagradam.

Vimos mais de uma vez que a construção das narrativas é uma atitude diante do não dito, e, por isso, deve o sujeito por em jogo os critérios para aquilo que possa ser revelado. Ansart (2004) nos mostra que temos que apresentar a hipótese, considerada por ele audaciosa, de trabalhar em zonas confusas e incertas, como a dos ressentimentos, e, neste caso, o que venha a ser dito pode de certo modo provocar um receio naquele que tenha por obrigação dizê-lo, pois anunciar narrativas que lhes evocam dor e ressentimentos é uma atitude que os sujeitos encontram demasiada dificuldade em realizar. Pollak (1989, 1992), por exemplo, ao desenvolver pesquisas com memórias de sujeitos oriundos de experiências do holocausto, nos mostrou que, em situações nas quais tinham que se referir a acontecimentos que lhes evocavam dor, eles chegavam a ponto de não ter nada a dizer. Neste momento, poucas ou nenhuma palavra era dita, e, neste caso, o que nos resta é pressupor e reconhecer que a memória também nos coloca diante daquilo que é incerto e involuntário.

Esta dificuldade com as memórias nos põe diante da exigência em definir qual história interessa contar, e, com isso, nos vem o segundo problema abordado: a sinceridade do relato. Tal como podemos notar nas contribuições de Damião (2006), esta é uma questão que se interpõe entre a filosofia e a literatura, e, neste domínio, as narrativas são elaborações ficcionais e de livre criação e recepção entre escritor e leitor. Numa autobiografia este problema se agrava, pois a livre criação poderá ser responsável por um relato sobre si que julgue necessário o que deste "si" poderá e será conveniente ser dito. O que nos incomoda é que o Movimento Pesquisa/Formação não encontra qualquer dificuldade teórica em considerar que os relatos autobiográficos e o seu poder socializador vão exigir que os sujeitos tomem decisões e estas são só interpretações dos relatos que eles conseguem construir sobre si mesmos.

Por fim, outro problema visualizado se refere à assunção de que as autobiografias seriam uma expressão da estética da existência foucaultiana, afirmação desprovida da configuração teórica que expressa as dificuldades enfrentadas por Foucault em trabalhar num domínio localizado entre o anúncio das práticas de sujeição e as práticas de subjetivação. Para caminhar neste terreno sinuoso, Foucault teve que assumir que a liberdade de autocriação é melhor que as de sujeição e dominação. Este caminho é assumido também pelo Movimento Pesquisa/Formação, e, ao fazer isso, os autores não percebem que o poder de decidir sobre qual história contar sobre sua vida é uma decisão influenciada pelo poder das percepções estabelecidas. Tal como Taylor critica Foucault, os autores deste Movimento pensam que os sujeitos podem assumir a função de "zero identitário", livrando-se das percepções instituídas, e que as autobiografias atuam num processo de autocriação capaz de reconstruir os sentidos nos domínios da subjetividade. Assim, este Movimento se apropria da autocriação foucaultiana sem ter notado que esta não pode ser reivindicada sem estar associada à crítica das práticas de sujeição que o próprio Foucault não deixa escapar. Além disso, vale a ressalva de que a proposição foucaultina de uma estética da existência é elaborada tomando como base a leitura que ele faz da problemática da experiência da sexualidade, questão sem relevância no seio do Movimento.

Diante desses problemas, apontamos algumas considerações. Primeiro, quanto à negligência que o Movimento Pesquisa/Formação faz do conjunto dos problemas envolvidos, ao tentar apresentar uma proposta para pensar a formação na encruzilhada dos saberes. Uma das virtudes das abordagens autobiográficas apontadas como justificativas de apropriação das autobiografias pela formação tem sido sua qualidade heurística, ao permitir a conjugação de diferentes saberes para anunciar a crença na eficácia da experiência autobiográfica. Entretanto, vale a ressalva de que a (inter, trans)disciplinaridade se constitui senão pelas próprias disciplinas, seus temas e problemas, e que as combinações e aproximações dos diferentes saberes implicados, da forma como foram apresentados acima, são feitas mediante uma "sintaxe ideológica", entendida aqui como arranjos conceituais com a intencionalidade de afirmar a crença autobiográfica,

que se esquivava dos referidos temas e problemas, deixando-os escapar sorrateiramente, atualizando formas de percepção e/ou noções quando lhes convém.

Segundo, percebemos nas abordagens autobiográficas adesão a uma percepção da subjetividade em que a mobilidade e/ou a variação identitária é uma condição que conduz necessariamente às experiências de formação – este aspecto nos exige atenção. De início, vale lembrar que as subjetividades são constituídas por processos que estão sempre em negociação, ou seja, são identificações em curso, até aquelas que são de certa forma mais estabelecidas, tais como as de sexo, origem, raça ou etnia; ainda assim merecem ser avaliadas segundo as formas de negociação em contexto.

Por isso, os projetos de subjetividade na modernidade são ideias fixas do sujeito assentado numa de suas dimensões, como os projetos de racionalidade, por exemplo; são visualizados ao longo da história como projeções, mas jamais foram tomados como formas de subjetivação (formas constituídas da subjetividade), embora não seja difícil encontrar projetos de subjetividade que, mobilizados por intenções escusas, tenham afirmado peremptoriamente a identificação como algo fixo e inquestionável.

Por exemplo, o projeto de uma raça superior que sustentou a perseguição étnica na Alemanha, na primeira metade do século 20, é a demonstração de que a fixação da subjetividade neste aspecto se fazia por interesses bem reais e concretos para os tipos de sociedade e política estabelecidos. Além disso, vale lembrar aqui a tese de Santos (1996) de que aos projetos emancipatórios modernos estiveram ligados os projetos de subjetivação, tais como o projeto do individualismo liberal ou de uma subjetividade que se sustentava na ideia de coletividade, fruto da crítica marxista de sociedade.<sup>12</sup> Assim, se a subjetividade estabelece de certo modo uma relação incondicional com a temporalidade, nem sempre ela foi afeita a influências que a levam a (res)significações e ou (re)descrições rápidas e contínuas. A leitura que se faz da subjetividade nos dias de hoje, com as análises das identificações em curso (Santos, 1996) e da mobilidade identitária (Hall, 1997), é expressão de que os sujeitos já não se apegam a identificações que não valham a pena ser trocadas ou perdidas, isto é, a reflexão que o sujeito faz hoje da perda da subjetividade não o remete a um estágio de sofrimento, ao contrário, ele tenta com isso contabilizar os ganhos.

Tal como em Lipovetsky (2000, p. 11) a sociedade onde “... sobressai o consumo, a uniformização dos modos de vida, a globalização econômica, a hegemonia de certas marcas e a massificação” é a mesma onde se vê as rupturas com as tradições, as instituições, etc., também nela se observa o aumento do individualismo, ou seja, cresce em mesmo compasso o processo de diferenciação. Para ele, este processo só foi possível pela vantagem de autonomia individual oferecida pelas condições das sociedades pós-modernas.

Diante disso, pode-se considerar que a defesa do Movimento Pesquisa/Formação de uma (res)significação da vida mediante as autobiografias,

<sup>12</sup> Acrescente-se que a noção de crise anunciada por esse autor está vinculada ao distanciamento, ao longo da história destas propostas, do projeto de sua realização, ou seja, a realização da modernidade se configurou como o afastamento progressivo das concepções de subjetividade projetadas.

pelas quais o sujeito investe no contínuo movimento de perda e encontro do sentido, é a expressão daquilo mesmo que os próprios sujeitos tem solicitado para si diante das novas formas de sociabilidade, ou seja, a busca de si é o movimento antitético à perda de si ao mesmo tempo.

Portanto, o que nos resta é apreciar uma proposta como esta, tendo por orientação duas questões: Será que esta proposta, ao tentar viabilizar que o sujeito encontre um sentido para si, não estaria ensejando uma nova forma de adaptabilidade do sujeito às demandas subjetivas da sociedade contemporânea? O que leva este Movimento a acreditar que pode apresentar uma proposta de formação que isole, de início, as distinções qualitativas sobre os processos de socialização?

Com relação à primeira questão, poderíamos dizer que a única justificativa encontrada pelo Movimento/Pesquisa Formação para sustentar sua proposta é quanto à crença na eficácia da experiência autobiográfica, e só como crença ela mesma se justifica. Quanto à segunda, percebe-se também no afã deste Movimento a pouca atenção quanto à diferença entre “socialização” e “formação”; ou seja, o debate sobre a formação humana no campo educacional envolve questões sobre as distinções qualitativas que nos levam a definir o que é formação – quais processos são socializadores e quais destes são formativos.

Nossa objeção não está em negar o processo socializador das autobiografias e nem seus resultados positivos. O que se torna problemático é que a relação humana é objeto que contém inesgotáveis questões no domínio da filosofia, da educação, da política, assim como em outros campos de saberes. A ausência de uma problematização da relação humana é mais um exemplo das conclusões que se tem alcançado neste trabalho, isto é, pressupõe-se uma relação formativa entre sujeitos pelas narrativas, mas questões que envolvem a constituição da identidade pelas narrativas como (res)significação de si são, de certo modo, deixadas em esquecimento, apostando numa resolução mútua e afirmativa entre eles.

No mais, não se tem a intenção de apontar uma concepção e contrapô-la à idéia de educação assentada na crença formativa da experiência autobiográfica, assim como não se vai combater uma crença com outra. Mas mobilizar saberes entre campos distintos, margeando em silêncio os problemas implícitos, é uma atitude predominante no campo educacional de afirmação e legitimação de mais um discurso que se impõe à educação.

---

### Referências bibliográficas

ANSART, Pierre. História e memória dos ressentimentos. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Mércia (Org.). *Memória e (res) sentimentos*: indagações sobre uma questão sensível. Campinas: Ed. Unicamp, 2004. p. 15-34.

BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Organização, introdução e notas de Maria Alice Nogueira e Afrânio M. Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *O poder simbólico*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2004.

\_\_\_\_\_. Les conditions sociales de la circulations des idées. *Cahiers d'Histoire des Literatures Romanes*, v. 14, n. 1/2, p.1-10, 1990.

BRESCIANI, Stella; NAXARA, Mércia. Apresentação. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Mércia (Org.). *Memória e (res)sentimentos: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Ed. Unicamp, 2004.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com a história de vida de professores: a questão da subjetividade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p.11-30, jan./jun. 2002.

BUENO, Belmira Oliveira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 385-410, maio/ago. 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a13v32n2.pdf)>.

CARVALHAL, Juliana Pinto. Maurice Halbwachs e a questão da memória. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 56, jan. 2006. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/056/56carvalhal.htm>>.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 9, n. 19, p. 283-302, jul. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832003000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832003000100012)>.

COSTA, Jurandir Freire. O sujeito em Foucault: estética da existência ou experimento moral. *Tempo Social, Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 7, n. 1/2, p. 121-138, out. 1995. Disponível em: <[http://jfreirecosta.sites.uol.com.br/artigos/artigos\\_html/foucault.html](http://jfreirecosta.sites.uol.com.br/artigos/artigos_html/foucault.html)>.

DAMIÃO, Carla Milani. *Sobre o declínio da sinceridade: filosofia e autobiografia de Jean Jacques Rousseau a Walter Benjamin*. São Paulo: Loyola, 2006.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371. maio/ago. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000200011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 345-357, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000200010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>.

\_\_\_\_\_. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan, 2002.

FREUD, Sigmund. *O mal-estar na civilização*. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

GAGNEBIN, J. M. Walter Benjamin ou a história aberta [Prefácio]. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 7-19.

GOODSON, Ivor F. Dar a voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio et al. *Vida de professores*. Porto, Portugal: Porto Ed., 1995.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 1998.

JOSSO, Marie-Cristine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000200012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>.

LIPOVETSKY, Gilles. Sedução, publicidade e pós-modernidade. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 12, p. 7-13, jun. 2000. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3062/2340>>.

NÓVOA, Antonio et al. *Vida de professores*. Porto, Portugal: Porto Ed., 1995.

NÓVOA, Antonio et al. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97021999000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>.

PINEAU, G.; LE GRAND, J-L. *Les histoires de vie*. 4<sup>ème</sup> éd. Paris: PUF, 2007.

PINEAU, G.; JOBERT, G. *Histoires de vie: utilisation por la formation*. Paris: L'Harmattan, 1989.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, FGV, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <<http://virtualbib.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>>.

\_\_\_\_\_. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, FGV, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <<http://virtualbib.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278>>.

RICOUER, Paul. *Temps et récit: l'intrigue et le récit historique*. Paris: Éditions du Seuil, 1983.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SEIXAS, Jaci Alves de. Percursos de memórias em terras de história: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, Stella; NAXARA, Mércia (Org.). *Memória e (res)sentimentos: indagações sobre uma questão sensível*. Campinas: Ed. Unicamp, 2004. p. 37-55.

TAYLOR, Charles. *As fontes do self: a construção da identidade moderna*. São Paulo: Loyola, 1997.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

---

Luiz Artur Santos Cestari, doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é professor assistente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Desenvolve pesquisa sobre a circulação de ideias no campo educacional no Brasil.

lacestari@hotmail.com

Recebido em 11 de agosto de 2010.

Aprovado em 22 de dezembro de 2010.

## **Pedagogia do Ressentimento: o otimismo nas concepções e nas práticas de ensino**

---

Sérgio Pereira da Silva

---

### **Resumo**

Analisa os conceitos "otimismo" e "pessimismo" na história do pensamento ocidental, pela perspectiva da filosofia nietzschiana. Aprofunda e descreve o "jeito trágico de ser", associado ao "pessimismo", e o "jeito racional de ser", com traços otimistas. Nietzsche e Marx são apontados como ilustrações de, respectivamente, o jeito pessimista e o jeito otimista. Em seguida, analisa o processo cultural de transição de um "jeito" para outro. Entre outros conceitos nietzschianos, o autor se utiliza, sobretudo, do conceito de "ressentimento" para caracterizar a inversão de valores, mais especificamente dos valores educativos, responsável pelo surgimento e pela hegemonia do "otimismo pedagógico", indutor de concepções e práticas de ensino complacentes, permissivas e superficiais. Sugere que esse "otimismo pedagógico" forjou o que o autor chama de "Pedagogia do Ressentimento" e, finalmente, aponta o "pessimismo pedagógico" como antídoto e estratégia de superação dessa "Pedagogia".

Palavras-chave: otimismo; pessimismo; pedagogia; ressentimento; concepções e práticas de ensino.

---

## **Abstract**

### ***Pedagogy of Resentment: optimism in teaching conceptions and practices***

The article analyses the concepts of "optimism" and "pessimism" in the occidental thinking history from a Nietzschean perspective. It describes the "tragic way of being", associated to "pessimism", and the "rational way of being", with optimistic traits. Nietzsche and Marx are respectively considered examples of the "pessimistic way" and the "optimistic way". Moreover, the article analyses the cultural process of transition from one to another way of being. The author mainly used the concept of resentment in order to characterize the inversion of values, especially the educational values, responsible for the emergence of the pedagogical optimism, which leads to conceptions and teaching practices that are compliant, permissive and superficial. In addition the article suggests that this pedagogical optimism forged what is called "Pedagogy of Resentment" and, finally, points out the pedagogical pessimism as an antidote and a strategy to overcome this "pedagogy".

*Keywords: optimism; pessimism; pedagogy; resentment; conceptions and teaching practices.*

---

## **Introdução**

Ser otimista ou ser pessimista? Eis a questão. Se esse tema fosse objeto de investigação de qualquer órgão estatístico, como o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), abordando o cidadão comum, não nos surpreenderiam os números, expressivamente em maioria, simpáticos à caracterização otimista. Esse resultado ilustraria a autopercepção e a intervenção existenciais, sociais e políticas, próprias dos paradigmas modernos hoje agonizantes na "cultura brasileira". Nas demais culturas do Ocidente, umas mais, outras menos, as respostas não destoariam muito.

Segundo o clássico *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa* (1976), de Francisco S. Bueno, otimismo é um sistema de julgar tudo o melhor possível; tendência para achar tudo bem. Pessimismo, pelo contrário, é uma opinião ou um sistema dos que acham tudo péssimo ou que de tudo esperam o pior.

A aparente objetividade dessas conceituações esconde um juízo de valor típico do senso comum: o otimismo é ilustrativo de uma consciência do bem, o pessimismo, do mal. Disso se deduz que devemos ser pessoas

otimistas, ativas e esperançosas; do mesmo modo, os pessimistas são derrotistas, imobilizadores e passivos.

Quem, em são juízo, e a partir da semântica relativa a ambos, que nos é contemporânea, não se arvora o dever de ser otimista, de ter um ideal, uma utopia, um sonho? Do mesmo modo, quem não considera a perspectiva do otimismo um trunfo e uma conquista humanos se comparada às imobilizantes perspectivas que o senso comum atribui ao pessimismo?

Com mais critério, por meio de uma pesquisa genealógica, por exemplo, poderemos descobrir que: para com alguns autores e para com suas lutas, conhecidos como pessimistas, não lhes são justas as alcunhas "imobilizados", "vencidos", "passivos", etc. Do mesmo modo, para com outros autores e para com suas outras lutas, caracterizados como otimistas, os reiterados elogios "ativos" e "revolucionários" não passam de apologias políticas.

Ainda, o politicamente correto, julgando-se "vanguarda" e "evoluído", no entanto apegado à vernacularidade da linguagem, pode revelar-se o que há de mais reacionário. Por outro lado, o atual politicamente incorreto, revisto e "re-analisado" por um filósofo do futuro, neste ou nos próximos séculos, pode revelar surpresas hoje inimagináveis, quiçá legitimar essa "transvaloração" (do politicamente "correto" para o "incorreto") como o que de mais probo se fez nesses tempos "contemporâneos" ou, na pior hipótese, uma provocação necessária, que induz a uma síntese há muito urgente.

O leitor menos familiarizado com a filosofia de Nietzsche (1844-1900), "o Filósofo de *Röcken*" e nossa principal referência teórica nesse ensaio, precisa, ainda, se precaver do estranhamento e do desconforto "éticos" e "políticos" que alguns conceitos e algumas expressões desse filósofo podem ensejar. Para uma compreensão mais justa das ideias, faz-se necessário o alerta de que, no gênero filosófico, o estilo singular de Nietzsche, notadamente metafórico, provocativo e blasfêmico, não tem um fim em si mesmo e não pode ser entendido *ipsis litteris*. Termos como "sofrimento", "trágico", "crueldade", "moral nobre", "moral escrava", "guerra", etc., carecem de maior fidelidade ao contexto da obra, da cultura e do momento histórico do filósofo. Os adeptos da psicologia certamente acrescentariam "as condições subjetivas do autor" a esse contexto.

Do ponto de vista filosófico, ao identificar a origem do fenômeno (e da sua crítica) otimista, Abbagnano (1982), em seu *Dicionário de Filosofia*, aponta Voltaire (1694-1778) como o filósofo que originalmente combateu a máxima "tudo é bem", no contexto filosófico das discussões de seu tempo, sobre a ordem e a bondade do mundo. Segundo Voltaire, o sentido otimista dessas discussões era um insulto às dores da vida. Como teoria do "finalismo universal", o otimismo mostrou, do ponto de vista desse filósofo francês, sua face teleológica mais discutível. No romance *Cândido*, Voltaire (*apud* Abbagnano, 1982, p. 705) afirma: "Nós vivemos no melhor dos mundos possíveis". Esta frase, ainda segundo Abbagnano, ficou conhecida como a expressão popular do otimismo. Portanto, no século 18, Voltaire já identificava o fenômeno do otimismo e revelava uma

consciência de que o empreendimento otimista era estranho ao caráter trágico da existência, caráter caro a este e a outros filósofos modernos e contemporâneos.

Somente no século seguinte, outro fenômeno se opõe radicalmente ao otimismo. Ao contrário deste, surge, conforme Abbagnano (p. 730), "a crença de que o estado das coisas, em alguma parte do mundo, ou na sua totalidade, é o pior possível". Expresso como o pior dos mundos possíveis, essa crença revela seu forte apelo metafísico, típico da filosofia de Schopenhauer (1788-1860) e de seus sequazes. Revela, ainda, que a dor da existência (materializada pelas adversidades da vida e tema fundamental do pessimismo) por séculos foi remediada pela metafísica e pelo otimismo, mas ressurgiu intacta nos fins dos tempos modernos. Aliás, ressurgiu intacta sempre que um empenho otimista revela sua incapacidade de superá-la.

Dentre os "sequazes" de Schopenhauer, quem, em nosso entendimento, melhor aprofundou filosoficamente os conceitos de otimismo e pessimismo para além dos estereótipos binários foi o filósofo Friedrich Nietzsche. Assim sendo, sobre estes dois conceitos utilizaremos as reflexões do polêmico de *Röcken* e os ilustraremos: o otimista Karl Marx e o pessimista Nietzsche. Em seguida, faremos inferências a partir desses conceitos e dessas ilustrações para entendermos o pensar e o agir pedagógicos da Pedagogia do Ressentimento, finalizando com reflexões e proposições de superação dessa "Pedagogia".

### **Otimismo e o pessimismo: Marx e Nietzsche**

Do ponto de vista da filosofia nietzschiana, os conceitos de otimismo e pessimismo dizem respeito, ou estão diretamente relacionados, às caracterizações de e à diferença entre o jeito racional de ser e o jeito estético-trágico de ser.

O jeito racional tem empenhos altruístas de intervenção nos acontecimentos da vida e acredita na evolução, no progresso e no desenvolvimento lineares. Além disso, constrói expedientes lógicos para justificar tais empenhos e tais crenças. O desejo de progresso e a ênfase na evolução do processo histórico-social, devido às ações intervencionistas que advêm de ambos, proporcionam a esse jeito uma aparência ativa, transformadora e revolucionária.

Outra característica fundamental nos mostra que, numa oposição "individual" versus "coletivo", privilegiando-se o trajeto otimista, no qual, na Modernidade, Rousseau (1712-1778) e Marx (1818-1883) têm papéis decisivos, o jeito racional induz as pessoas à convicção de que o coletivo determina suas crenças, suas constituições e sua conduta ético-política. Ora, na prática, essa determinação folga ou libera o individual de responsabilidades no que diz respeito à sua ação na sociedade, mais especificamente a ação pedagógica.

Além disso, o otimismo romantiza a existência humana exatamente porque ao negar as contingências da vida, ou de seu vaticínio, crê que

destas os indivíduos podem se esquivar, desde que permaneçam em um grupo ou em um lugar ideais. Em outras palavras, o otimismo aponta todo mal como um desvio civilizatório, resultado de um projeto (lógico!) não cumprido ou desviado, de uma regra ou de uma lei (lógicas!) desrespeitadas. Se educado na natureza ou no lugar onde habitam a virtude, a bondade, a perfeição e a consciência de pertença ao grupo, distantes das imoralidades (exclusão, alienação, acumulação e egoísmo materiais, etc.) que a civilização oportuniza, o homem será bom, ético, justo e coerente. Longe desse lugar idealizado, nos *espaços civitas, pólis*, cidade, burgo, metrópole, etc., o homem receberá as marcas da concupiscência, da cobiça e de toda sorte de imoralidades próprias do espaço “urbanizado”.

A negação das “contingências da vida”, mais especificamente do sofrimento, da imoralidade, da imprevisibilidade e da crueldade – presentes nas relações entre os indivíduos em espaços “não ideais” – chegou a tal ponto que o otimista, na sua origem metafísica, revelou-se crente ou convicto de uma inteligibilidade e de uma cognoscibilidade puras.

Livre, desse modo, do corpo físico, que é controlado pelas seduções e pelas contradições da civilização, dos instintos e da vontade de poder, pela rígida ação de uma moral metafísica, a razão humana pode se preocupar exclusivamente com as querelas do “mundo das ideias” – Platão (428-348 a.C.), em Fédon que o diga! Em outras palavras, para o otimista metafísico “clássico”, *logos* e, posteriormente, na Modernidade, o *cogito* produziram conceitos, remédios, máquinas, instituições e regras que nos poupariam, nos protegeriam, enfim, nos libertariam daquilo que o otimista mais teme: a trágica, a instintiva, a material e fatídica condição humana.

Na Grécia “Clássica”, por volta do século 5 a.C., quando, insatisfeitos com as explicações mítico-arentes e incrédulos e inseguros diante da condição existencial, como destino prenunciado pelos oráculos e pela dramaturgia de então, os filósofos atenienses, sobretudo Sócrates (470-399 a.C.) e Platão, buscaram uma verdade não mais mítica, mas lógica, oculta, essencial, perene e não contraditória. Assim o fizeram como se perguntassem por que os gregos trágicos se satisfaziam com a vida como ela se revelava, por que não anulavam ou desacreditavam daquela fatalidade como devir da condição existencial, não aliviavam a dor onde ela atormentava, não impediam a seca ou não se preparavam para ela, não procuravam prevenções de doenças, não construíam instrumentos que aliviassem a cansa da existência humana, se o podiam por meio do conhecimento.

Estas indagações sinalizam para uma consciência que buscava uma vida feliz, uma organização lógica, justa e harmônica da *Pólis* e uma formação (*Paideia*) excelente (*Arété*) que promovesse a felicidade individual e social, a conduta ética e o progresso do conhecimento. Sobretudo este, o conhecimento, tornou-se, quando do declínio da cultura trágica, um escudo antivida aparente, uma proteção para o indivíduo na lida diária com as intempéries do cotidiano.

Com essas características na origem da filosofia o racionalista é tão somente moralista: o bem é uma escolha da boa consciência, assim como

o mal é da má consciência. Ignorada, a condição trágica como dimensão humana fundamental continua latejante, não enfrentada, não acolhida, apenas remediada.

E, exatamente por não ser enfrentada, por não ser integrada, a condição trágica faz do romântico um sofredor. Falta-lhe a força plástica e vital curtida e regada no momento do contato com as limitações e com as contradições cotidianas. Dói no seu peito uma dor incompreensível e, por ser ele alguém ávido por compreensão, essa dor se torna angústia, nostalgia e inquietação pungentes. Comenta o Filósofo de *Röcken*:

o ser mais sofredor, o mais pobre em força vital, [seria aquele que teria] maior necessidade de suavidade, de amenidade, de bondade, tanto nos atos como no pensamento e, se possível, de um deus, que seria muito particularmente para os doentes, um "salvador"; seria ele que teria também maior necessidade da lógica, da inteligibilidade abstrata da existência – uma vez que a lógica tranquiliza e encoraja – seria ele a ter, em uma palavra, maior necessidade dos recantos almofadados de onde o receio parece banido e das muralhas do otimismo. (Nietzsche, 2008, p. 217).

O racionalista dos primeiros séculos filosóficos necessitava dos "recantos almofadados" porque não construiu defesas contra a aridez e o desconforto da vida, porque negou as contradições e confiou excessivamente na bondade e na pureza humanas, no poder da lógica e do conhecimento. Em outras palavras, confiou nas promessas do racionalismo originalmente socrático-platônico. Construiu em torno de si as muralhas do otimismo por entre as quais a suspeita e a dúvida não conseguiram transpor. Perdeu a coragem e a ousadia que teve em tempos de poemas e de teatro trágicos; viveu uma mentira, tornou-se doente e dependente da força da razão, da lógica, da previsão.

Nietzsche, quando ainda jovem, publicou seus estudos a respeito do pessimismo e do otimismo na cultura ocidental, foi entusiasta da filosofia de Schopenhauer e da música de Wagner (1813-1883). Este entusiasmo salta-nos aos olhos nas obras *Schopenhauer Educador* (2007) e *O Nascimento da Tragédia no Espírito da Música* (1983), publicadas, original e respectivamente, em 1874 e 1872. São reflexões nas quais Nietzsche relatou sua percepção do ressurgimento do espírito trágico-estético nas obras de Schopenhauer e do musicista. Porém, em 1882, nos temas da maturidade, quando da publicação de *A Gaia Ciência*, o Filósofo de *Röcken* já fazia uma apreciação diferente desse "ressurgimento", distanciando-se de seus autores por percebê-los aquiescentes ao cristianismo.<sup>1</sup> Via-os, agora, nos anos 18(80), como "sofredores românticos", ícones de um fatalismo imobilizante em oposição aos "sofredores dionisíacos", com os quais passara a se identificar, forjados a partir do entendimento da "fatalidade como devir". Esses dois tipos de "sofredores" são distinguidos e caracterizados ao afirmar que:

para uns o sofrimento provém de uma superabundância de vida; reclamam uma arte dionisíaca, e querem, concreta ou abstrata, uma visão trágica da vida; os outros sofrem, ao contrário, de um

<sup>1</sup> Muitas manifestações cristãs, atualmente, não são românticas. Diríamos que essas manifestações já incorporam, dentre muitas, as críticas nietzschianas. Entretanto, para a profunda *crise do sentido* que vivemos, ambiente propício para proliferarem o otimismo (ingênuo) e a crescente demanda por religiosidades e misticismos históricos e alienantes, não há, a curto prazo, sinais de superação.

empobrecimento dessa vida, pedem à arte e ao conhecimento o repouso, o silêncio, o mar calmo, o esquecimento de si ou, no outro pólo, a embriaguez, os frenesis, o abalo e a loucura. À dupla necessidade destes últimos, responde qualquer romantismo nas artes e no conhecimento; foi a ele que responderam – e ainda respondem – Schopenhauer e Wagner, para citar os dois românticos mais famosos e mais expressivos, cujo espírito não foi compreendido por mim. (Nietzsche, 2008, p. 217).

O filósofo assume, desse modo, seu entusiasmo ingênuo das primeiras obras e reitera que o romantismo é o discurso e a atitude otimistas próprios dos passivos, daqueles que sofrem de empobrecimento da vida e buscam curar a ferida da existência por meio do “repouso”, do “mar calmo”, do “esquecimento de si”, enfim, da embriaguez confortável dos “recantos almofadados”.

Ainda descrevendo o caráter romântico do otimismo, Nietzsche afirma que este, na cultura ocidental do século 19, sobretudo a europeia, teve sua origem na filosofia socrático-platônica e encontrou seu apogeu no cristianismo. Em uma explícita alusão à embriaguez dos que resistem ao caráter trágico da vida, se recolhem ao abrigo da metafísica cristã e buscam alívio no esquecimento da vida, Nietzsche fala de Epicuro (341-270 a.C.) como um romântico (ou otimista) visceral:

Foi com a ajuda destas reflexões que vi, pouco a pouco, a personagem de Epicuro desenhar-se como o oposto do pessimista dionisíaco, tal como o “cristão” que não passa, realmente, de uma forma de epicúrio, um romântico visceral, como o outro. (Nietzsche, 2008, p. 217).

Como o “romântico visceral” cristão, o marxista se inscreve na lógica do “socratismo popular” e ambos partem do pressuposto comum de que a vida aparente e imediata esconde enganos, males, explorações, injustiças e pecados. Esses “pecados” precisam ser expiados e as “injustiças” corrigidas para que se atinja o último estágio, com uma verdade transparente e redentora. Seria uma espécie de estágio superior – Reino de Deus para o primeiro e Comunismo para o segundo – que precisa ser almejado, perseguido e conquistado. São concepções insatisfeitas e projetam um futuro melhor, mais humano, livre da exploração e da luta entre as classes sociais.

O segundo, o jeito estético-trágico de ser, é estranho e oposto ao jeito racional descrito nos parágrafos anteriores, e dele advêm duas atitudes “pessimistas”: a imobilizante, nos moldes do pessimismo de Schopenhauer e Wagner, como já dissemos, e a ativa, dionisíaca, no viés nietzschiano. Cremos que o fatalismo da primeira atitude, em oposição à consciência da fatalidade como devir da segunda, é o responsável pelo preconceito e pelo estereótipo pejorativos nos quais o senso comum tem mantido refém o termo pessimismo.

Seria possível o paradoxo de um pessimismo otimista ou de um otimismo pessimista?

No sentido de responder a esta última questão e buscando caracterizar o jeito estético-trágico de ser, queremos mostrar a crítica de Nietzsche

(1983, p. 45) às pretensões dos racionalistas em relação ao poder do conhecimento: “Em algum remoto rincão do universo cintilante que se derrama em um sem número de sistemas solares, havia uma vez um astro, em que animais inteligentes inventaram o conhecimento. Foi o minuto mais soberbo e mais mentiroso da ‘história universal’.”

Soberbo, porque o conhecimento e o entendimento humano nos vieses altruísta, evolucionista e coletivista, são superestimados e conferem à razão um poder que ela, nesses vieses, não detém; mentiroso, porque o conhecimento da mecânica e da origem dos fenômenos, além de ser condicionado pelo perspectivismo,<sup>2</sup> não teve, e não terá nunca, o poder de propiciar ajuda ou interferências mágicas transcendentais ou imanentes. Além disso, essa “mentira” mantém o otimista, que busca “recantos almofadados” na espreita de um apoio, de uma indicação ou de um milagre em vez de enfrentar o sofrimento, a dor e as adversidades inerentes à aventura humana, crescendo e se fortalecendo com eles.

O pessimismo dionisíaco, ativo e viril, fortalecido pela atitude de enfrentamento, como foi caracterizada no final do parágrafo anterior, não objetiva uma existência exclusivamente feliz, não é dominado pela ambição dos projetos idealistas e não tem a esperança de que a razão pode e deve controlar os instintos inauditos. Tampouco tenta evitar que o indivíduo sinta a dor e o sofrimento próprios da existência humana como fatalidade comumente chamada de “destino”.

Indiferente à “felicidade racional”, o pessimista, na perspectiva nietzschiana, jamais utilizaria a lógica como um escudo de proteção. Pelo contrário, ele acreditaria que as adversidades, como fatalidade necessária e inerente à aventura da existência humana, temperam o espírito do indivíduo e o fortalecem. O pessimista dionisíaco se tornaria, por esse procedimento, seguro o suficiente a ponto de negligenciar a cautela, dispensar a precaução e lançar-se, com ousadia, nos braços da imprevisibilidade, da indeterminação e do inesperado. Por isso, ao nos referirmos ao termo “fatalidade”, temos em mente uma “fatalidade como devir”. Só então, quando acolhida e superada esta fatalidade, e não por outro caminho ou em outra circunstância, o indivíduo pode experimentar uma outra “felicidade”, inaudita e fugidia.

Desse modo, o pessimismo dionisíaco não é aquele humor que vê só o lado obscuro das coisas, aquela perspectiva imobilizante, catastrófica da vida humana, imersa na lamentação e na autopiedade como genericamente se diz. Descrivê-lo desta maneira é uma estratégia do otimista que se recusa a olhar a vida de frente, nega amar o necessário e integrar, com jovialidade, o que não é amável. Além disso, em função desta recusa, denigre quem o faz.

Aquele pessimista, como um indivíduo dionisíaco e mais “abundante de vida”, ousa ver o terrível e o problemático e admira a destruição, a decomposição e a transformação — puro devir! Segundo Nietzsche (1983, p. 221), nele (no pessimista dionisíaco), “o mau, o insensato e o feio aparecem como que permitidos, em consequência de um excedente de forças geradoras, fecundantes, que de cada deserto está ainda em condição de criar uma exuberante terra frutífera”.

<sup>2</sup> Perspectivismo (cf. Losurdo, 2009) é um conceito epistemológico, segundo o qual a percepção e o pensamento têm um lugar determinado (“todo ponto de vista é a vista de um ponto.”). Originalmente intuído por Leibniz, o perspectivismo foi enfatizado e estruturado por Nietzsche, que o diferenciou de objetivismo e relativismo. Crê-se que, como o objetivismo, há uma única realidade, porém, cada pessoa, subjetivamente, a vê; crê-se, como o relativismo, na pluralidade de visões, entretanto, não se crê que esta pluralidade enseja diferentes realidades.

Se o sofrimento advém de uma superexposição (ousadia) resultante da superabundância de vida do pessimista e do seu excedente de força geradora, só o “sofredor dionisíaco” pode realmente forjar uma estratégia de enfrentamento dos impasses e intempéries da vida. Só ele tem força “plástica” e “fecundante” capaz de se acomodar com a dor, acolhê-la como algo necessário e, com ela, manter coexistência. Ainda, por conhecer suas entranhas, só ele pode realmente enfrentá-la quando necessário. Em outros termos, por estar exposto e em real contato com a vida como ela é, o pessimista dionisíaco tem, desta vida, uma real perspectiva, e, em função desta, mais efetivas condições de ação transformadora quando há o que possa ser transformado.

O Filósofo de *Röcken* encontrou o caráter dionisíaco no jeito mítico, estético e trágico de ser. Viu nele a mais genuína e integrada expressão da condição humana e defendeu a proposição de que a decadência do pensamento ocidental iniciou-se quando o poema e o teatro (a tragédia) da Grécia Clássica deram lugar ao argumento e à disputa lógicos.

Leituras de Homero (que viveu próximo ao ano 850 a.C.), de Sófocles (497-406 a.C.) e de outros escritores e dramaturgos gregos nos proporcionam contato com um estilo ou com uma singularidade que soam estranhos aos amantes da mecânica e da racionalidade otimistas. Nesses textos trágicos, as metáforas mostram que os personagens estéticos não são precavidos, mas pura intensidade comumente vítima da inveja e da cobiça. Os textos são ricos em superlativos e em afirmações de valores: a pequenez se reveste de grandeza titânica; a “vulcanicidade” dos instintos humanos é cultivada pelos homens e pelos deuses, como vigor que excita a disposição bélica e a sensual imprescindíveis aos guerreiros e aos amantes; os defeitos e as virtudes humanas se manifestam nos deuses e estes interferem no cotidiano humano, com motivações humanas. Em uma outra palavra, a honra! Esta amarra a singularidade do homem e da mulher estético-dionisíacos em torno de um projeto cultural, social e político *sui generis*.

As metáforas evidenciam, ainda, a vida numa reverência à fatalidade, ao destino. Se nos parece uma lamentação, não o é em sua genuína manifestação, pois, como dissemos da “fatalidade como devir”, não há neste gênero trágico a perspectiva de tragicidade que nos é contemporânea. Integrados à cosmologia do povo helênico, algo grande se sobrepõe a algo pequeno e a força vence a fragilidade em resposta aos apelos da honra e dos costumes. Tanta vida sorvida no limite ou para além dele provém resistência e força incomuns a esses indivíduos. Por que necessitariam de escoras metafísicas?

Por contrapor-se ao otimismo, que o sucederá a partir dos séculos 5 e 4 a.C., o pessimismo dionisíaco é a essência desse jeito estético-trágico de ser. Nietzsche viu nesses textos antigos a grandeza enquanto outros filósofos viram irracionalidade, notou a beleza onde se percebeu obscuridade e contemplou o “ultra-homem” em personagens míticos aos quais eram associadas destemperança, ilogicidade, irracionalidade e superficialidade. Viu, sobretudo, esta subjetividade estética, por volta

do século 5 a.C., ser atropelada por uma outra, “decadente” (racional e otimista), que se arvorou epistemologicamente mais evoluída, possuidora de ferramentas lógico-inquisitórias mais elaboradas, mas produziu, na realidade, tão somente dependência, fragilidade, suspeita e arrogância coexistindo com “avanço” técnico, “desenvolvimento” dos expedientes e instrumentos materiais mantenedores e estimuladores desta fragilidade.

O que Nietzsche percebeu foram, na realidade, inversões ou inflexões que exaltavam valores “pequenos” e denegriam ou ignoravam valores “grandes ou nobres”, ou seja, identificou um ato “ressentido”, uma vingança dos “menores” na cultura que se consolida e, entre outras estratégias, rotula de “profundo” (por valorizar positivamente a profundidade) o homem “sábio-racional”.

O ressentimento opõe ao homem criterioso e racional o homem mítico-trágico, caracterizando-o de superficial e considerando a “superficialidade” (perspectiva do aparente, daquilo que se revela imediatamente) como algo menor, sem consistência, ruim. Tão depreciativa qualificação advém do fato de que o jeito estético-trágico de ser dá liberdade aos instintos, não memoriza, não “aprofunda”, não racionaliza, não procura a verdade oculta, ou essencial, e mantém-se no limite e no risco da existência aparente. Desse modo, o ressentido, desprezando a percepção aparente e valorizando a percepção profunda e oculta, denigre o trágico e louva o racional.

Na luta contra o ressentimento, o pessimista dionisíaco percebe a dança como sendo a metáfora maior do seu jeito trágico de ser que é, por excelência, a expressão do inaudito, da alegria. Por isso, dizemos que esses gregos arcaicos, dionisíacos, souberam dançar a dança da vida porque, afinal, só se dança – e só se vive – verdadeiramente sem as rédeas do racionalismo e do otimismo. Além disso, o clima de alegria e irreverência, de celebração e de afirmação da vida, não deixa dúvidas de que o pessimismo desta cultura trágico-estética não é apático nem imobilizante, tampouco reativo, mas ativo.

Encontramos uma última ilustração do caráter ativo do pessimismo dionisíaco e do jeito pusilânime do otimismo racional em *Educação Estética: para além dos comos e porquês* (Silva, 2007). Silva chama atenção para a busca do conforto metafísico e para a resistência otimista-racional ao cotidiano e às “pequenas ações da vida doméstica” e, novamente, nesta resistência vislumbramos o flerte racionalista com os “recantos almofadados”:

em *O Nascimento da Tragédia* (1983), [Nietzsche] afirma que na sua origem, sobretudo com o racionalismo introduzido por Sócrates, a filosofia significou um conforto metafísico de homens que negam a vida real, pela esperança ingênua de uma vida idealizada que jamais será. Em outras palavras, nesta perspectiva, Sócrates, na ágora, não enfatizava a vida aparente, pelo contrário, a considerava uma percepção menor face à vida que a alma percebeu no Mundo Inteligível. Ou seja, esquivava-se ou emancipava-se das “pequenas” ações da vida doméstica, imprevistas e inauditas. (Silva, 2007, p. 16-17).

Esta emancipação da vida cotidiana ou “doméstica” sugere e simboliza a negação do aparente, do acontecimento ordinário. Revela a negação da ousadia inerente à Vontade de Potência,<sup>3</sup> que é um conceito nietzschiano revelador do desejo, da inconformidade e do caráter ativo do pessimismo dionisíaco. Esta vontade desqualifica críticas e insinuações de que esse pessimismo induz o indivíduo à apatia e à paralisação do desejo de viver.

O primeiro parágrafo de *O Nascimento da Tragédia no Espírito da Música* finaliza reforçando a crítica a Sócrates e reiterando a racionalidade como “potência perigosa que solapa a vida”, como profundidade que desumaniza e enfraquece. Ser verdadeiramente forte é viver esteticamente e acolher a vida tal qual ela é, com muita vontade de viver. Esse acolhimento ou aceitação é talvez a maior de todas as guerras às quais todo humano é desafiado. Naquele parágrafo, Nietzsche (1983, p. 65) promete uma era trágica: “a arte suprema de dizer Sim à vida, a tragédia renascerá quando a humanidade tiver atrás de si a consciência das mais duras, porém mais necessárias guerras, sem sofrer com isso”.

### **Pedagogia do Ressentimento: otimismo ou pessimismo pedagógico?**

A história da educação brasileira no século 20 traz um exemplo pertinente do otimismo pedagógico. Nas décadas de 19(10) e 19(20), o liberalismo político, revelando seu entusiasmo pela educação, enfatiza as demandas sociais por representação e justiça. Justamente pela via da educação foi buscada a consolidação dos ideais da democracia representativa e da industrialização. Estava posto o entendimento de que as transformações econômicas e culturais pelas quais o Brasil passava nos anos de 1910 condicionaram uma compreensão de educação e escola como instrumentos de difusão da cultura do progresso, mesmo porque, como se preconizava na época, “A Escolarização é o motor da História”.

A partir de 1910, os “Nacionalistas” e os “Católicos” encontraram na educação seu terreno de luta. Aos primeiros, em especial à Liga Nacionalista de São Paulo, caberia o argumento de que a luta pela alfabetização das massas como direito político visava à cidadania, inicialmente pelo sufrágio. Os católicos, por seu turno, viam a educação das massas como um instrumento de ampliação da influência do seu credo e do poder eclesiástico.

No pensamento político educacional da década de 19(20) a educação adquiriu um papel fundamental. Do ponto de vista curricular, assumiu concepções práticas resistentes ao perfil erudito, uma vez que, então, o indivíduo deveria ser formado para produzir riquezas para o país.

Nesse contexto, surgiram as ideias escolanovistas no cenário político-educacional brasileiro, entre elas a célebre “revolução copernicana na educação” que inverteu o lugar-poder do educador e o colocou na condição de coadjuvante do processo de ensino-aprendizagem. Surgiu, ainda, o caráter público e de acesso universal, que não somente garantia

<sup>3</sup> Nietzsche denominou de Vontade de Potência a vontade motivadora de todos os atos de todos os seres para o movimento e devir de todas as coisas. Elemento e motivação presentes em toda ação humana: “quero dizer-vos ainda minha palavra da vida e do modo de todo vivente (...) onde encontrei vida, ali encontrei vontade de potência e até mesmo na vontade daquele que serve encontrei vontade de ser senhor.” (*ZA II Da superação de si* – Nietzsche, 2002, p. 96). Ora, negar a Vontade de Potência é negar a vida, é calar o desejo de vida.

as condições para, mas, sobretudo, revelava o juízo de que todos são potencialmente educáveis em todos os níveis. Esta conquista democrática se materializaria por meio de propostas pedagógicas com inspiração experimental e pragmática. Os “Cursos Normais”, por exemplo, ganharam um caráter técnico-profissionalizante, com prevalência da Psicologia no currículo desses cursos. Ora, o progresso e o desenvolvimento nacionais pressupuseram, nesse ideário, uma formação sensível às especificidades culturais, sociais e cognitivas do educando.

A fase escolanovista da educação brasileira, na tentativa de superar a nossa “idade das trevas educacionais”, era otimista em relação ao papel ativo e diferenciador do educando e à pertinência desse novo modelo formativo como instrumento da sociedade na construção de um país democrático, socialmente justo e livre.

Outras expressões do otimismo pedagógico, com o qual lidamos na educação brasileira a partir do século 20, são as pedagogias marxistas que, no nosso entender, por mais paradoxal que pareçam, sempre tiveram fortes raízes da religiosidade cristã. Controladas e limitadas por uma grande “metanarrativa”,<sup>4</sup> essas pedagogias compreendiam a educação como uma superestrutura determinada pelas contradições do modo de produção. Então, e só então, uma vez superadas essas contradições, a verdadeira educação – justa, democrática e redentora –, livre da ideologia pedagógica da classe dominante, poderia ser implementada.

Sendo a ideologia, na perspectiva marxista, o “falseamento da realidade”, inclusive da realidade pedagógica, alguma verdade objetiva era pressuposta e esta, seguramente, tinha o sentido e a aquiescência da classe revolucionária. O objetivo do revolucionário era o desvelamento dessa ideologia e a consequente ação política visando a transformação da realidade educacional e social.

A metanarrativa marxista na educação induzia o profissional do ensino à suspeita e à busca de verdades, que foram disseminadas como verdades pedagógicas universais ou ocultadas pela ideologia pedagógica das classes dominantes. Induzia, ainda, esse profissional a desenvolver proposições otimistas e implementar ações que visassem a transformação da realidade educacional, minimizassem o “sofrimento” próprio do processo cognitivo, corrigissem injustiças curriculares e promovessem a inclusão educacional.

Justiça, inclusão, universalização do acesso, sensibilidade às diferenças culturais e cognitivas, etc. Em outras palavras, redenção social, política e cultural por meio da educação. Muito otimismo! O empreendimento educativo tem fôlego para tanto?

Atualmente, cremos que não! Ocorre-nos que essas “boas” intenções não passam de arroubos morais onde deveriam existir criteriosos estudos e projetos-pedagógicos sensíveis e respaldados pelas seguintes áreas do conhecimento: a Psicologia, a Sociologia, a Política, a Administração e a Filosofia. Esses estudos e projetos deveriam, ainda, ser compromissados com a logística real, e a possível, dos seguintes nichos: produtivo, de formação e de convivência social. Essa “logística real” condicionaria e

<sup>4</sup> Na filosofia e na teoria da cultura, uma “metanarrativa” é um discurso de nível superior (“meta” é um prefixo de origem grega que significa “para além de”) que tem a pretensão de organizar uma *totalidade hermenêutica*, explicar todo o conhecimento existente ou de representar uma verdade absoluta sobre o universo. Via de regra, tende à ortodoxia e autojustificação.

administraria as potencialidades e as demandas profissionais, culturais, existenciais e sociais. O que vemos hoje é o mercado, livre na sua insaciabilidade, assumindo e definindo, sem aquele respaldo e aquela sensibilidade, os rumos da sociedade que mais o satisfazem.

Haveria, desse modo, condições para uma verdadeira “redenção”, na perspectiva do otimismo pedagógico? Ainda, interessariam ao pessimismo pedagógico valores redentores?

Esse pessimismo, em função de sua ênfase na vida aparente, no cotidiano inaudito e imanente, não coloca a questão da “redenção” nos sentidos de “compensação” e “remissão”, mesmo porque justiça e injustiça são possibilidades e perspectivas inerentes às guerras e aos confrontos próprios da dinâmica da vida humana.

Em uma diferente perspectiva e em uma postura/atitude distinta, o pessimismo pedagógico tenta revelar as artimanhas, inconscientes ou não, do otimismo na educação, do modo como este se manifesta na prática de ensino e nos debates pedagógicos atuais, reais e imanentes. Nessa manifestação “empírica” ele pode agir. Para tal, busca desvelar os arroubos políticos e discursivos que têm “o fim em si mesmos”, suspeitar do “altruísmo” das pedagogias da facilitação e do ressentimento responsáveis por concepções e práticas “pedagógicas” complacentes, facilitadoras e compensatórias. Tenta, também, mostrar que o otimismo pedagógico, por não compreender o caráter propedêutico (para além de si mesmo) e epistemológico do sofrimento na relação ensino-aprendizagem e por não ter o entendimento ou a vontade política de entendimento de que o processo de conhecer e aprender se dá na superação (peleja!) das adversidades, é incapaz de produzir espíritos autônomos, críticos e competentes.

O pessimismo pedagógico revela, ainda, que o crepúsculo dos ídolos, dos modismos e dos “clichês” é condição de possibilidade para o crescimento intelectual e humano. Aponta e alerta para os sintomas de niilismo na educação escolar e em outros espaços sociais; recupera a pertinência e a eficácia do conceito de autoridade pedagógica em tempos nos quais autoridade tem sido confundida com autoritarismo; clama por uma sociedade e por um Estado que não confundem democracia com ausência de regras e limites, que não são constrangidos e não se acovardam no legítimo exercício de proporcionarem aos cidadãos as condições de vida digna social, cultural e politicamente falando.

Retomando a pergunta se haveria ou não condições para uma “redenção social”, na perspectiva do otimismo pedagógico, cremos que o critério fundamental para a elaboração de uma possível resposta diz respeito à necessidade de questionarmos qual atitude e qual moral sustentariam esta “proposta pedagógica otimista”. Ora, uma pedagogia inspirada naquelas inversões (e inflexões) de valores — nas quais bem e bom são vistos, respectivamente, como mal e mau — é necessariamente uma Pedagogia do Ressentimento. Como tal, suas estratégias de luta, suas concepções pedagógicas, em uma palavra, seu currículo, sendo ressentido é, necessariamente, reativo. O pedagogo ou o educador ressentidos miram

primeiro a “tese”, o “fazer” e a “luta” do “outro”. A partir dessa mirada, eles se colocam em oposição. Não há nesses ressentidos um agir, uma espontaneidade e uma curiosidade epistemológicas. É simples reação!

A reação, notadamente defensiva e emocional, como o “agir” dos ressentidos, não revela e não suporta originalidade, criatividade e ousadia na vida em geral e na escola. Ainda, em tais projetos otimistas e reativos, salta-nos aos olhos o rancor que inverte o juízo de valor sobre uma ação educativa. Rancor por invejar o bem e bom no outro. Há, ainda, a rapidez (o agir por princípio e não pelo bom senso) com que o reativo diz “não” ao diferente, ao não-eu. Esse rápido impulso de negação põe em evidência um *a priori* categórico e uma autoconsciência de sua fragilidade intelectual, profissional e cultural e da pequenez moral de seu ato ressentido. Ora, o reativo nega (não age!) categoricamente porque a ação do outro, do diferente e, por agir desse modo, revela sua passividade, sua insegurança e sua acomodação. Sobre isso, afirma o Filósofo de *Röcken*:

Enquanto toda moral nobre nasce de um triunfante Sim a si mesma, já de início a moral escrava diz Não a um “fora”, um “outro”, um “não-eu” — e este Não é seu ato criador. Esta inversão do olhar que estabelece valores — este necessário dirigir-se para fora, em vez de voltar-se para si — é algo próprio do ressentimento: a moral escrava sempre requer, para nascer, um mundo oposto e exterior, para poder agir em absoluto — sua ação é no fundo reação. (Nietzsche, 2006 p. 29).

Muitas posturas ou propostas pedagógicas reativas são, necessariamente, não dialéticas, sobretudo no momento de resistir a, ou negar, uma metodologia, um axioma, uma proposição ou quando ensinam, aprendem e avaliam o cotidiano escolar. A falta de um entendimento da fatalidade como devir e a ausência de uma abertura à alteridade, ao “outro” e às outras perspectivas são ilustrativas de uma reação ressentida que não pinça positivities na proposição alheia. Pelo contrário, somente a vê como negação de sua tese, de suas verdades essenciais, não contraditórias e não cambiantes.

Não! Dizem apenas e enfaticamente “não”, como igualmente dizem os crentes, senhores das convicções, aqueles sem autodomínio e emoção do mando, sem emoção de vida; aqueles que se lamentam e se acomodam ao redor da complacência institucionalizada e, tão somente, ruminam uma vontade adoecida, blasfemando ruidosamente contra os outros já erguidos e crescidos espontaneamente.

Os reativos ou ressentidos dizem “não” àqueles que, numa atitude oposta, buscam o seu oposto, seu “não-eu”, apenas para dizer “sim” a si mesmos com ainda mais júbilo e gratidão. Estas e as anteriores reflexões sobre o jeito reativo de ser revelam sua incapacidade de forjar ações redentoras na educação. Tão somente produzem uma Pedagogia do Ressentimento.

Esta, com um ímpeto reativo tão contundente, não dialoga com outras pedagogias, mesmo porque o seu rancor reativo só vê conspirações onde, eventualmente, pode ter existido alguma originalidade, alguma positividade ativa. E o pior é que sua radical desconfiança, que é nutrida por uma profunda (in)consciência de suas limitações e equívocos, torna-se um

escudo que blinda o educador ressentido e o impede de compreender ou perceber a inversão de valores que efetivou e o forte caráter reacionário de seu procedimento.

Essa "Pedagogia", ao negar ou subestimar a potencialidade do "fraco" como vontade adormecida pela exclusão forjada pelo "outro", estimula a piedade e a acolha dos limites desse "fraco" em vez de estimulá-lo à sua autossuperação; enaltece a humildade diante do desagravo em vez de apoiar uma resposta segura; afirma a ousadia, a criatividade, a originalidade e a festiva celebração da vida imanente e imediata como características da arrogância e da autossuficiência humanas e, em oposição, prega a obediência, a retidão servil e a ascese, entre outras inversões de valor. Ao fazê-lo, a Pedagogia do Ressentimento institui e legitima valores, concepções e práticas educacionais complacentes, permissivas e impregnadas de compaixão.

Genericamente, poderíamos, ainda caracterizando a Pedagogia do Ressentimento, elencar algumas inversões de valores e consequentes fragilização e exclusão curriculares que podem sinalizar para estratégias de superação dessa "Pedagogia". Inicialmente, chamamos atenção para a resistência em resgatar a positividade da Escola Tradicional, mais especificamente, recuperar o rigor e a excelência da relação ensino-aprendizagem, por rotular esta pedagogia como enfadonha, seletiva, autoritária, enfim, aristocrática. No afã de uniformizar, nivelar e democratizar o acesso e a conquista do conhecimento, o "educador" ressentido não estimula a batalha de autossuperação, não atíça o despertar de sua vontade de potência adoecida, ou adormecida, seja nele próprio ou nos educandos.

Não podemos nos esquecer, ainda, de que há, na educação ressentida, uma inversão do objeto de suspeita. Mais que isso, há uma definição dos objetos que podem ser suspeitados e dos que não podem.

Exemplificando, essa educação dá voz à denúncia dos equívocos da "Escola Tradicional" (a "outra"), porém, não suspeita da insaciedade do determinismo e da universalização convenientes ao *ethos* da "Escola Ressentida". Fala em diferença, em acolha do diferente, como se "brincar de ser normal" não se configurasse exatamente o reforço do desrespeito à diferença, porque não se garante e não se cultiva a sensibilidade do dizer "sim" ao "outro", ao "não-eu". Estimula-se um rancor reacionário (reação!) revelador de sua autopiedade e de sua (in)consciente admiração pela educação ativa.

Ainda a título de caracterização, a Pedagogia do Ressentimento faz a apologia da educação lúdica, do aprender com prazer. Nega que o processo de aprendizagem é, necessariamente, um processo doloroso. Ora, negar que o processo de cognição é uma experiência de sofrimento — uma peleja cujo prazer é consequência do exercício e não seu instrumento —, no sentido de que conhecer é sair da confortável inércia na qual descansam nossas potenciais conexões e associações que possibilitam conhecer, é um equívoco inerente às inversões de valor já descritas. Uma vez conquistado o conhecimento, então, e só então, efusivas e eufóricas expressões de felicidade são ouvidas, curtidas e experimentadas. Porém, são fugidias porque a "peleja" continua.

Sendo o conhecimento um processo “doloroso” e necessário, como pressuposto para a integração e o crescimento humanos, sendo a coragem e a ousadia disposições imprescindíveis à superação desse “sofrimento”, entendemos como equivocadas as estratégias “políticas”, “sociais” e “pedagógicas” que implementam e reforçam a cultura da facilitação, os atalhos e as mendacidades próprias desses processos mais preocupados com a aparência do desenvolvimento educacional do país, mesmo porque esse “desenvolvimento” é um dos critérios e uma das metas cobrados por órgãos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), quando da concessão de empréstimos ou premiações.

Entendemos que, apesar de o apoio e a presença do educador serem imprescindíveis, o ato de aprender é essencialmente um ato do aprendiz. Se esse ato gera, inspira ou sensibiliza algo no educador, estamos diante de outra questão. Dessa argumentação depreendemos que, apesar da necessidade da presença orientadora da autoridade epistemológica do educador, estudar e aprender é um processo solitário.

Comenta o Filósofo de *Röcken*:

Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que necessitas atravessar, sozinho, para ultrapassar o rio da vida – ninguém, a não ser tu. Certamente existem inumeráveis sendas e pontes e semideuses que vão se oferecer para te levar para o outro lado do rio; mas isso te custaria tua própria pessoa que deverias penhorar e seguramente te perderias. No mundo existe um só caminho pelo qual somente tu podes passar. Para onde leva? Não perguntes, segue-o. (Nietzsche, 2007, p. 140-141).

Este belo trecho nos apresenta um pensador meio filósofo, meio psicólogo, plenamente poeta, espreitando a condição humana de um jeito que lhe é peculiar: com probidade filosófica, realismo, polêmica e otimismo. É o paradoxo do pessimismo/otimismo, o dionisíaco que recusa estratégias retóricas, panaceias, promessas infundadas, mentiras de quaisquer tipos.

Como pode ser otimista um indivíduo que pinta assim com cores lúgubres a condição e o destino humanos? Esta indagação nos remete ao sentido *sui generis* do otimismo dionisíaco e, por associação, ao desafio de superação da Pedagogia do Ressentimento, porque o dionisíaco apresenta a vida como enfrentamento do contingente e do necessário, ou seja, da “tragédia” no sentido helênico, que entende a fatalidade como devir.

Nessa perspectiva, o sofrimento, que na nossa cultura ocidental cartesiana e racionalista simboliza o absurdo da existência humana, recupera um sentido singular: ele se torna condição de possibilidade para o crescimento humano, ampliação de conhecimentos, condição *sine qua non* para a constituição da excelência humana, para a produção do homem forte, sábio, guerreiro, ativo. Quanto aos que querem abolir o sofrimento, Nietzsche (1992, p. 131) alerta: “isso não é um objetivo, isso nos parece um fim! A disciplina do sofrer, do grande sofrer – não sabem vocês que até agora foi essa disciplina que criou toda excelência humana?”

Abolir o sofrimento humano necessário à experiência do conhecimento seria uma loucura, não há mais louco possível! Entretanto, para que o leitor

não se equivoque em função do desconforto semântico de tal contundente afirmação, queremos ressaltar que esse “sofrimento” é próprio das adversidades da vida, é o devir da vida como ela é, nada mais! Apenas a vida real, sem o conforto e os subterfúgios dos “recantos almofadados” que tanto buscamos, nós que somos tão metafísicos, tão lógicos, tão otimistas!

Nessa perspectiva que critica a Pedagogia do Ressentimento, não há promessas “otimistas”, projetos compensatórios, humores complacentes e estratégias facilitadoras. Prometemos o compromisso e o rigor para com a probidade profissional e intelectual que um trabalho educacional faz jus e que o cidadão tem direito. Prometemos, como o fez Nietzsche ao prenciar a volta dos tempos trágicos, uma época da mais alta arte no dizer “sim” à vida, lutar para o renascimento de um corajoso e efetivo espírito de estudo e de ensinamento. É o ressurgir de uma pedagogia que não teme as adversidades e não procura atalhos, de concepções e práticas educativas por meio das quais a escola recupera sua especificidade e sua excelência sem sofrer com isso.

Obviamente, a dor de dizer “sim” à vida e à educação refere-se ao sofrimento, à peleja e ao cansaço desses processos. Porém, o pessimismo dionisíaco alimenta nossa vontade de potência, nos sustenta e nos impele ao conhecimento a despeito de quaisquer adversidades.

### **Considerações finais**

Desse modo, o dever de ser otimista, de ter um sonho ou uma utopia, permanece como um imperativo plausível se, e somente se, o otimismo em questão não se constituir em uma estratégia lógica e covarde de fuga do sofrimento próprio da vida. Será uma utopia pessimista que proporcionará uma “verdadeira” esperança e forjará uma “verdadeira” felicidade (inaudita, indescritível e fugidia), um pessimismo dionisíaco, em outras palavras, aquele de Nietzsche, redentor espírito trágico.

Na espreita de uma educação redentora do espírito trágico, quando os arroubos morais da Pedagogia do Ressentimento já não trouxerem quaisquer constrangimentos ou legitimações, contemplaremos a arte mais alta de dizer “sim” à vida, à vida escolar. No cotidiano pedagógico implicará em: resgatar a positividade da “Escola Tradicional”, cuja extinção as pedagogias otimistas tanto lutaram; recuperar o rigor da relação ensino-aprendizagem, o sentido de autoridade não autoritária seja do docente, do discente ou dos gestores da educação; enfatizar a pertinência de, ao priorizar o aluno, construir um currículo relacionado com a realidade sociocultural do discente, sem abrir mão da riqueza histórica da cultura elaborada, que deve ser um legado para a maioria possível; afirmar a virulência da cultura pedagógica da suspeita e da denúncia, sem negar a possibilidade do inusitado, da ação propositiva e sem dar cordas ao dogmatismo tão comum ao determinismo pedagógico. Implica, ainda, em resgatar a sensibilidade “psi” presente nas pedagogias socioconstrutivistas, sem me perder no tragável abismo das emoções.

Enfim, cremos que é possível uma escola sensível às diferenças, às alteridades e aos seus contingentes condicionamentos. Porém, uma escola que afirme a vida e não se curve à improvisação e à descontinuidade politiqueras; uma escola que prepare o aluno para os desafios reais, uma instituição que não seja maternalista – ou portadora de quaisquer outros deslizes da cultura da comiserção; uma escola que estimule a vontade de potência dos profissionais do ensino e dos alunos e produza uma autoestima positiva, assim como uma ousadia construtiva no terreno do conhecimento; um espaço educativo que politize, dando ao aluno e ao professor as suas dimensões de sociabilidade e cidadania, sem fanatizá-los em torno de convicções, partidos ou credos.

Sonhamos com e prometemos uma escola eficiente, excelente: uma *Paideia* trágica, imanente, dionisíaca, cuja *Areté* (o referencial de perfeição e excelência) produza homens e mulheres livres, aguerridos, competentes e compromissados com os desafios sociais sem sofrerem com isso.

---

### Referências bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

BUENO, Francisco Silveira. *Dicionário escolar da língua portuguesa*. 10. ed. Rio de Janeiro: Fename, 1976.

HOMERO. *A ilíada*. Trad. Fernando C. de Araújo Gomes. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

\_\_\_\_\_. *Odisséia*. 8. ed. São Paulo: Scipione, 2008.

LOSURDO, Domenico. *Nietzsche: o rebelde aristocrata*. Rio de Janeiro: Revan, 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Abril Cultural, 1974. p. 7-54. (Os pensadores, v. 35).

\_\_\_\_\_. *A miséria da filosofia*. São Paulo: Global, 1985.

\_\_\_\_\_. *A sagrada família*. São Paulo: Moraes, 1987.

\_\_\_\_\_. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Nova Stella, 1990.

\_\_\_\_\_. *A ideologia alemã*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

\_\_\_\_\_. *Textos sobre educação e ensino*. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

NIETZSCHE, Friedrich W. O nascimento da tragédia no espírito da música. In: \_\_\_\_\_. *Obras incompletas*. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os pensadores).

\_\_\_\_\_. *Para além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

\_\_\_\_\_. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

\_\_\_\_\_. *Genealogia da moral: uma polêmica*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. Schopenhauer educador. In: \_\_\_\_\_. *Escritos sobre educação*. Trad. Noéli C. de M. Sobrinho. Rio de Janeiro: Loyola, 2007.

\_\_\_\_\_. *A gaia ciência*. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

PLATÃO. Fédon. In: \_\_\_\_\_. *Diálogos: o banquete, Fédon, sofista, político*. São Paulo: Abril Cultural, v. 3, 1972. (Os pensadores, v. 3).

SILVA, Sérgio P. da. O prazer negado e o prazer permitido: inferências para a educação infantil. *Poiesis*, Catalão, v. 1, n. 1, p. 110-126, jan./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/viewArticle/10511>>.

\_\_\_\_\_. Educação estética: para além dos *comos* e *porquês*. In: POSSEBON, F. et al. *Auctores minores: antologia bucólica*. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, Zarinha Centro de Cultura, 2007.

SÓFOCLES. *Édipo Rei*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

\_\_\_\_\_. *Antígona*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

---

Sérgio Pereira da Silva, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professor da Universidade Federal de Goiás (UFG). Pesquisa e publica na área da Filosofia da Educação, mais especificamente sobre formação, culturas pedagógicas e pensamento pedagógico brasileiro.

sergiops2006@uol.com.br

Recebido em 5 de maio de 2010.

Aprovado em 16 de setembro de 2010.

## **Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano?\***

---

Magna Silva Cruz  
Eliana Borges Albuquerque

---

### **Resumo**

Objetiva verificar a apropriação da escrita por alunos do 1º ciclo tanto no que se refere ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) quanto à capacidade de produzir textos. Participaram da pesquisa 60 alunos de uma escola. Como procedimentos metodológicos, foram utilizadas duas atividades diagnósticas: um ditado mudo e uma atividade de reescrita de texto. A análise dos dados revelou que a maioria dos alunos das três turmas concluiu o ano na fase alfabética de escrita, apresentando razoável domínio das correspondências grafofônicas diretas. Quanto à produção textual, as crianças do 1º ano foram as que apresentaram melhor desempenho. Esses resultados apontam para a possibilidade de os alunos se apropriarem do SEA ao mesmo tempo em que ampliam suas experiências de letramento.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; metas; aprendizagem; sistema de ciclos.

---

---

\* Uma primeira versão deste trabalho foi apresentada no 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), em 2007.

### **Abstract**

#### ***Alphabetization and literacy in the first cycle of basic education: what writing skills do children learn each year?***

*This work aimed at verifying the acquisition of writing skills by first cycle students, not only concerning knowledge of the Alphabetic Writing System but also the ability to produce texts. Sixty students of the same school took part in this research. The methodological procedures included two diagnostic activities: a dictation and an activity of rewriting a text. The analysis pointed out that most of the students of the three classes considered have finished the school year in the alphabetic stage of writing with reasonable domain of the graphophonic correspondences. In relation to text production, children of the first grade had a better result. These results indicate the possibility of a simultaneous appropriation of the Alphabetic Writing System and increase of literacy experiences.*

*Keywords: alphabetization; literacy; goals; learning and cycle systems.*

---

O processo de alfabetização começa antes do ingresso da criança na escola, a partir de sua inserção em práticas que envolvem a língua escrita em diferentes contextos (família, comunidade, igreja, etc.). Nessas experiências, ela pode adquirir noções sobre a língua escrita tanto no que se refere ao seu funcionamento como aos seus usos e funções. É na escola, no entanto, que a criança terá acesso de forma sistematizada à língua escrita, uma vez que, em nossa sociedade, esta é a instituição responsável pelo ensino da leitura e da escrita.

O conceito de alfabetização, assim como suas práticas de ensino, sofreram alterações ao longo da nossa história. Até 1940, por exemplo, considerava-se alfabetizada aquela pessoa que sabia escrever seu próprio nome. A partir dos anos de 1950 até o censo de 2000, alfabetizado era quem fosse capaz de ler/escrever um bilhete simples, embora já nos últimos 30 anos o conceito de alfabetização tenha sido atrelado ao de letramento, passando a envolver não só o “saber ler e escrever”, mas a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita” (Soares, 2003a, p. 7).

Soares (2003b, p. 31-40) afirma que alfabetizar é “tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”, enquanto que o letramento relaciona-se ao “estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita”. Para essa autora, alfabetizar e letrar são processos inseparáveis: ao mesmo tempo em que a alfabetização

desenvolve-se “no contexto” e “por meio” de práticas sociais de escrita e leitura, o letramento só pode desenvolver-se “com contexto” e “por meio” da aprendizagem da alfabetização.

No que se refere à alfabetização especificamente, é importante destacar que até meados da década de 1980, a leitura e a escrita eram consideradas como processos de decodificação e codificação e, para ensiná-las, era preciso escolher o melhor método entre os analíticos ou os sintéticos. Porém, antes de iniciar o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, todas as crianças deveriam passar por um período preparatório, marcado por atividades de prontidão que visavam ao desenvolvimento da coordenação motora e da discriminação visual e auditiva.

A partir da década de 1980, os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1999), passaram a influenciar as práticas pedagógicas de alfabetização. Segundo esta linha teórica, a criança, no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), elabora hipóteses vivenciando conflitos, formulações e reformulações sobre esse sistema (Ferreiro, 1987). Assim, se antes a alfabetização era tratada como uma questão de escolha do melhor e mais eficaz método de ensino, a partir das contribuições dos estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, o ensino da leitura e da escrita passou a considerar os conhecimentos das crianças sobre a escrita.

Ainda no campo da Psicologia, os estudos sobre Consciência Fonológica têm exercido influência nas práticas de alfabetização. Morais (2004) faz um contraponto entre essas duas linhas teóricas – Psicogênese da Língua Escrita e os estudos sobre Consciência Fonológica – ao explicar a apropriação da notação alfabética pela criança. Segundo esse autor, o ponto de intercessão entre essas duas linhas de pesquisa relaciona-se à natureza fonológica da escrita e ao fato de que a criança, ao desenvolver habilidades de analisar fonologicamente as palavras da sua língua, certamente lança mão dessa capacidade ao elaborar hipóteses sobre a escrita enquanto sistema simbólico.

Segundo Soares (2003a), no Brasil, o termo construtivismo, relacionado à alfabetização e às pesquisas sobre a Psicogênese da Língua Escrita, avança, na década de 1990, gradualmente para uma visão mais holística desse processo. Essa concepção holística enfatiza que aprender a ler e a escrever é aprender a construir sentido para e por meio de textos escritos, usados em contextos reais, não considerando o sistema grafofônico como objeto direto e explícito do ensino-aprendizagem. Surge no Brasil, nesse período, a discussão sobre alfabetização vinculada à concepção de letramento, o que, de certa forma, acarretou a perda da especificidade da alfabetização. Com a crítica aos “tradicionais” métodos de alfabetização, passou-se a subestimar a natureza do objeto de conhecimento em construção, a estabelecer uma falsa incompatibilidade do processo para com os métodos de alfabetização e, por fim, a desenvolver a falsa crença de que apenas no convívio intenso com material escrito a criança se alfabetizaria.

Além disso, a referida autora afirma que, apesar de a implantação dos ciclos em alguns sistemas de ensino possuir aspectos positivos, esse

processo, quando mal concebido e mal aplicado, poderia trazer a diluição das metas e dos objetivos a serem atingidos ao longo da escolarização, podendo resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências e conhecimentos.

Enfim, Soares (2003a) propõe o reconhecimento da especificidade da alfabetização como processo de aquisição e de apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfico e a importância de que ela ocorra em um contexto de letramento. A autora propõe um “alfabetizar-letrando”, o que implica a consideração da leitura e da escrita como domínios específicos e o envolvimento dos alunos com os mais diversos gêneros sociais. Morais e Albuquerque (2006) enfatizam que caberia “à escola inserir os alunos o mais precocemente possível em situações reais de usos da língua escrita, letrando-os e alfabetizando-os simultaneamente” (p. 135). Leal (2005) estabelece que o domínio do Sistema de Notação Alfabética é condição necessária para uma maior autonomia na prática de leitura e escrita na sociedade letrada, sendo necessária uma alfabetização que vise ao letramento.

Albuquerque, Ferreira e Morais (2005) buscaram analisar quais os conhecimentos os professores têm da alfabetização e das práticas de letramento e como eles estão sendo transpostos e reconstruídos em suas práticas de ensino. Entre as análises realizadas, os autores perceberam que as docentes acompanhadas na pesquisa demonstravam ter um razoável conhecimento das propostas didáticas que privilegiavam a realização de práticas de leitura e de produção textuais desde o início da escolarização formal. Os resultados apontaram que as professoras, cujas práticas foram classificadas como assistemáticas, priorizavam o trabalho de leitura de textos de diversos gêneros textuais, porém, não tinham um trabalho sistemático de apropriação do SEA. Com isso, as crianças concluíam o 1º ano sem se apropriarem do Sistema de Escrita Alfabética e precisariam realizar essa apropriação nos anos seguintes. Já entre as professoras que possuíam uma prática sistemática de alfabetização, aquelas que diariamente desenvolviam atividades de reflexão sobre os princípios do SEA, que iam além da cópia e memorização de palavras, sílabas e famílias silábicas, apresentaram bons resultados no que se refere ao aprendizado dos alunos de suas turmas.

### **1 A alfabetização e a organização escolar em ciclos: algumas reflexões acerca da avaliação das aprendizagens das crianças ao longo dos três anos**

No sistema escolar organizado em séries, apenas um ano era destinado à alfabetização e esse processo se dava por meio da aquisição de técnicas de ler e de escrever, ou seja, ao final da 1ª série, cada aluno deveria codificar (transcrição gráfica da linguagem oral) e decodificar (transformação do escrito em som) com a finalidade de combater o fracasso que a escola seriada apresentava, principalmente na 1ª série. Além

disso, os alunos que não dominavam a leitura e a escrita em um ano eram considerados inaptos, devendo repetir esta série até desenvolverem essas habilidades, ocorrendo, muitas vezes, a repetência e a evasão escolar (Mortatti, 2000).

O caráter excludente e seletivo do sistema educacional seriado brasileiro foi observado pelo baixo nível de alunos alfabetizados, vindo o ciclo apresentar-se como uma alternativa viável de estrutura escolar. Segundo Mainardes (2007), o processo de formação da política de ciclos no Brasil poderia ser dividido em três períodos: o primeiro corresponde aos antecedentes da organização em ciclos, o segundo constituiu-se a emergência do ciclo básico de alfabetização e o terceiro foi formado a partir da ampliação do sistema em ciclos para todo o ensino fundamental.

Assim, em alguns locais do Brasil, as séries passaram a ser substituídas pelos ciclos por se buscar um novo modo de agir da escola que comportasse a nova perspectiva de currículo baseada em uma concepção do conhecimento na qual todos poderiam aprender em todos os momentos da vida e não só na escola, rompendo-se a lógica seriada baseada na hierarquia dos tempos escolares e centrada no domínio de cada matéria como requisito para a mobilidade dentro do sistema escolar. No entanto, Mainardes (2006) mostra, na revisão de literatura sobre a organização da escolaridade em ciclos no Brasil, que esta política escolar é complexa, pois envolve mudanças no sistema de promoção, avaliação, ensino-aprendizagem e organização da escola. Para o autor, os estudos indicam um distanciamento entre o que é proposto e o que é efetivamente atingido na prática escolar, sendo reproduzidos nas propostas de ciclos muitas vezes os processos de exclusão da escola seriada. Seria necessário, nessa perspectiva, uma mudança na "lógica de funcionamento" da escola em seu aspecto micro e macroestrutural.

Apesar de o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborar o Parecer de nº 4/2008, que teve como objetivo "qualificar o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento nos três anos iniciais do ensino fundamental" (p. 01), ampliando as possibilidades de tempo para que o processo de alfabetização e letramento ocorra tanto nas escolas seriadas como cicladas, ele não delimita/propõe como se daria esse processo ao longo dos três anos. Segundo esse documento, até 2010 todos os sistemas de ensino deveriam ter implantado o ensino fundamental de nove anos, fazendo com que os três anos iniciais configurem-se como o "ciclo da infância". Com a ampliação do ensino fundamental, os três anos iniciais devem ser destinados à alfabetização das crianças de 6 a 8 anos tanto na escola organizada em séries quanto em ciclos e devem ser considerados como "um bloco pedagógico ou ciclo sequencial de ensino" (p. 2).

Mainardes (2007) enfatizou, com base na Teoria de Bernstein (1996), que a implantação da política de ciclos representaria a transição de uma pedagogia centrada no professor (pedagogia visível) para uma pedagogia centrada na criança (pedagogia invisível), o que necessariamente diferenciaria uma da outra seria o fato de o enquadramento e a classificação serem fortes ou fracos. Portanto, quando a classificação fosse forte, haveria uma

separação clara entre os conteúdos; quando a classificação fosse fraca, esses limites entre conteúdos e áreas de conhecimento seriam fracos. Da mesma forma, um enquadramento forte indicaria que o transmissor (professor, pais, escola, etc.) regulava explicitamente o conteúdo (sequenciamento, forma, compassamento – ritmo/velocidade) e o discurso; se fosse fraco, o transmissor teria aparentemente menor controle sobre os elementos da prática pedagógica.

Bernstein (1996) considerava a existência de diferentes tipos de práticas educacionais e, para ele, haveria uma diferença nos pressupostos de classe social das pedagogias visíveis e invisíveis. A pedagogia visível, por ter o enquadramento e a classificação fortes, seria marcada por práticas estratificadas de transmissão do conhecimento. Já as pedagogias invisíveis seriam marcadas por uma classificação e um enquadramento fracos, estando menos preocupadas em produzir diferenças estratificadoras visíveis entre os adquirentes. No entanto, entendemos que, para Bernstein, ambas as pedagogias carregam pressupostos de classe social. Para melhor explicitar essa relação entre prática pedagógica e classe social, o autor examinou três regras da prática pedagógica como condutores culturais, enfatizando que qualquer relação pedagógica seria permeada pela relação entre essas três regras: hierárquicas, de sequenciamento e criteriosais. Segundo ele, essas regras, além de afetar o conteúdo a ser transmitido, determinariam quem seria bem-sucedido.

A regra hierárquica (reguladora) estaria relacionada à aquisição de regras de ordem social, de caráter e de modos de comportamento, gerando uma conduta apropriada na relação pedagógica. As regras de sequenciamento/compassamento (instrucional) estariam relacionadas à progressão da transmissão do conhecimento e à velocidade de aprendizagem em determinado tempo. E as regras criteriosais estariam relacionadas à avaliação dos alunos com base nos critérios reguladores (modo de comportamento, conduta, caráter) e instrucionais (aquisição de conhecimentos e habilidades). Além disso, essas regras poderiam ser explícitas ou implícitas. No primeiro tipo, a criança teria conhecimento do seu “projeto temporal” (quanto ao que ela precisaria aprender em relação ao tempo/conteúdo/sequência) e, no segundo tipo, não saberia o seu projeto temporal – apenas o transmissor o conheceria.

A partir dessas considerações iniciais sobre a teoria de Bernstein (1996) e relacionando-a a organização das escolas em séries e em ciclos, Mainardes (2007) ajudou-nos a perceber que a escola em ciclos teria várias características da pedagogia invisível, enquanto a seriada estaria ligada à pedagogia visível por meio de três considerações. Inicialmente, enfatizou que a ampliação do tempo de aprendizagem proposta pelos ciclos significaria o afrouxamento das regras de sequenciamento e compassamento. Em segundo lugar, apontou que a avaliação nos ciclos assumiria nova postura, com critérios mais implícitos, enfatizando as aprendizagens, revisitando o processo de ensino-aprendizagem e atendendo a diferentes necessidades de aprendizagem, ou seja, as regras criteriosais seriam alteradas em sua essência. E, por fim, os alunos assumiriam um papel mais

ativo no processo de aprendizagem no ciclo, característica da pedagogia invisível, modificando as regras hierárquicas. Ressaltamos, porém, neste ponto da discussão, a necessidade de essas regras serem claras para o professor, mesmo que implícitas para o aluno.

Dessa forma, em relação aos ciclos e ao contexto da política pública, seria necessária, na transposição das séries para os ciclos, uma mudança de 'código', isto é, uma mudança da lógica de funcionamento da política educacional, da gestão escolar, da dinâmica na sala de aula e da participação do aluno. Além disso, o autor afirmou que vários estudos indicaram que a formação dos professores tinha sido insuficiente nos processos de implementação e que, na literatura, esse modelo coercitivo teria sido criticado, sugerindo-se modelos de implementação mais participativos como alternativa. Para Mainardes (2006), essa proposta de ciclos, por um lado, necessitaria da adesão dos professores e não deveria ser imposta de forma coercitiva, de "cima para baixo", sem a participação deles e, por outro lado, a proposta de ciclos demandaria um intenso e contínuo processo de formação de professores.

Nessa perspectiva, o foco de atenção do processo ensino-aprendizagem, no sistema de ciclos, mudaria do professor ou do ensino para a relação professor-aluno e para o modo como a aprendizagem ocorreria, possibilitando ao aluno a construção de conhecimentos para seu pleno desenvolvimento. Salientamos, porém, que essa nova forma de ordenar a escola estaria inserida em uma prática pedagógica que pressupunha a conscientização, por parte dos professores, das progressões e sucessões necessárias ao aluno, para que o processo de ensino-aprendizagem não se perdesse sem o estabelecimento de metas e o aprofundamento dos conteúdos a cada ano do ciclo.

Algumas pesquisas têm apresentado dados que evidenciam a necessidade de uma mudança na organização estrutural/curricular/pedagógica do 1º ciclo, vindo este efetivamente a ser utilizado como um espaço de maior tempo para a aprendizagem do aluno e não um espaço no qual não ocorrem aprendizagens progressivas e consistentes acerca da escrita. Nesse sentido, Oliveira (2004) realizou uma pesquisa nos três anos do 1º ciclo da prefeitura da cidade do Recife, buscando ver, por meio de um estudo que utilizou técnicas de grupo focal com professores e análise dos registros nos diários das docentes, como estava ocorrendo o ensino e a avaliação do aprendizado do SEA. Ela observou que não havia, nas prescrições oficiais, um enfoque específico quanto aos conteúdos a serem ensinados por ano/ciclo da alfabetização.

A pesquisa de Frigotto (2005) sobre a leitura e a escrita, nos ciclos de formação, também relata que a escola pública continua produzindo um baixo desempenho, apesar do sistema em ciclos. Para ela, a ausência de uma avaliação seletiva de um ano ao outro, sem a garantia de uma prática de ensino-aprendizagem sistemática em uma perspectiva dialógica de linguagem, impede o salto qualitativo como o proposto por Soares (2003a) no que se refere ao "alfabetizar-letrando". Considerando-se a apropriação da língua escrita pela criança, em tempo oportuno, como um dos processos inclusivos, é preciso assegurar que haja avanços na alfabetização dos alunos ao longo do 1º ciclo do ensino fundamental.

Franco (2006) apresentou os resultados iniciais de um estudo longitudinal que teve por objetivo acompanhar a evolução da aprendizagem de leitura e matemática de alunos das séries iniciais no Rio de Janeiro por quatro anos (2005-2009). A amostra foi composta por alunos de 6 e 7 anos matriculados no 2º ano do 1º ciclo. Os resultados apontaram que ocorreu um aumento significativo no aprendizado dos alunos das escolas municipais, vindo as crianças menos alfabetizadas no início do ano a agregarem em média mais conhecimentos do que as que tinham maior domínio da escrita desde o início do ano. Esse fato poderia estar relacionado, segundo o referido autor, a uma maior preocupação e maior dedicação dos professores em relação às crianças que ainda não dominavam a leitura ou poderia também estar relacionado à existência de dificuldades por parte dos professores em lidar com a heterogeneidade cognitiva e em oferecer propostas pedagógicas desafiantes para alunos em diferentes níveis de aprendizagem.

Nesse sentido, é preciso garantir que no 1º ciclo os alunos não apenas se apropriem da escrita alfabética, mas façam uso dela em situações de leitura e escrita de textos diversos com a perspectiva de ampliar suas experiências de letramento. Como afirmado por Ferreira e Leal (2006), é “papel da escola ajudar os alunos a desenvolver capacidades para produzir e compreender textos orais e escritos desde o início da escolarização, de modo a favorecer a participação em diversas situações extraescolares e escolares” (p. 25).

As referidas autoras enfatizam que a avaliação dos rendimentos das crianças, associada à avaliação das condições de ensino, teria um papel importante na seleção do que deve ser ensinado a cada ano escolar. Além disso, as prioridades para os grupos e o que fazer com as não aprendizagens seriam decisões importantes a serem tomadas na coletividade dos professores. Porém, segundo as mesmas autoras, esses princípios, que deveriam estar subjacentes às escolas guiadas pelo sistema de ciclos, proporcionando um repensar da própria estrutura institucional, não têm sido observados na realidade brasileira.

Assim, essas propostas só se concretizariam quando houvesse um empenho conjunto em repensar a política educacional e suas implicações na escola ante o currículo, a avaliação, a organização escolar, a formação do professor e o papel dos agentes sociais envolvidos, como família e comunidade. Não haveria, portanto, como administrar progressões durante o ano e ao longo de anos sem dispor de pontos de referências, de trajetórias típicas, de limiares identificáveis na construção dos conhecimentos. Para isso, faz-se necessária a seleção consciente do que ensinar, sendo este o primeiro passo da aprendizagem na escola (Leal, 2003).

Concluindo, enfatizamos ser necessário pensar em um esquema de aprendizagem que seja definido no nível de metas ao longo dos anos para que, independentemente do professor e de sua rotatividade, sejam garantidos a alfabetização, o letramento e o avanço das crianças em tempo hábil. Seria interessante, nesse processo, ver o que as crianças já sabem, elaborar instrumentos diagnósticos observando o ‘como’ e o

'quando' avaliar, analisar os processos de construção dessas atividades, compreender sua função em alfabetizar e/ou letrar, como essas ações se efetivam e como os erros dessas ações são registrados e interpretados.

## **2 Relato de pesquisa: a aprendizagem da escrita por crianças do 1º ciclo do ensino fundamental no município do Recife**

Na proposta curricular da Secretaria de Educação (Seed) da cidade do Recife, assim como na de outros sistemas de ensino, o 1º ciclo é considerado "o ciclo de alfabetização" e engloba os três primeiros anos do ensino fundamental. Com isto, pretende-se proporcionar à criança um maior tempo para a apropriação da alfabetização e do letramento. No entanto, apesar da ampliação no tempo de alfabetização, os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) 2003, da Prova Brasil 2005 e da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc) mostraram que os alunos em Pernambuco e no Recife têm chegado ao fim do 1º ciclo sem domínio do Sistema de Notação Alfabética (SNA), apresentando profundas dificuldades em leitura e produção textual.

A Seed da cidade do Recife/PE implantou, em 2001, o ensino fundamental de nove anos, estruturado em ciclos de aprendizagens organizados da seguinte forma: o 1º ciclo envolvendo os três primeiros anos do ensino médio; o 2º ciclo formado por dois anos (4º e 5º anos); o 3º ciclo constituído dos 6º e 7º anos; e o 4º ciclo por dois anos finais (8º e 9º anos). Os grupos poderiam ser redistribuídos na mesma sala ou de uma sala para a outra no meio ou ao final do ano. Com a Instrução nº 01/05 (Recife, 2005), tornou-se obrigatória a reprovação dos alunos que não se apropriaram do SEA ao final do 1º ciclo (3º ano do ensino fundamental).

A proposta pedagógica do Recife não apresenta metas definidas para cada ano do 1º ciclo no que se refere ao ensino da leitura e da escrita, apresentando apenas competências gerais que as crianças deveriam atingir ao final deste ciclo. Sem desconsiderar a autoria docente na construção de suas próprias práticas de ensino, o fato de a rede municipal de ensino do Recife, em sua proposta, apresentar os conteúdos/competências curriculares para o 1º ciclo em bloco, não estabelecendo "o que ensinar" a cada ano, tem gerado uma dificuldade no próprio processo de avaliação de aprendizagem da alfabetização (Oliveira, 2004).

Analisando a progressão e a sucessão dos conteúdos a serem ensinados e das metas a serem atingidas, nos documentos oficiais relacionados à alfabetização, verificamos que esses também não têm apresentado definições claras quanto ao que se pode esperar a cada ano do 1º ciclo no ensino de Língua Portuguesa. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), promulgada em 1996, em seu artigo de número 32, inciso I, afirma que o ensino fundamental tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante, entre outros tópicos, "o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita".

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) da Língua Portuguesa têm como objetivos para o ensino da língua no 1º ciclo “ler textos dos gêneros previstos para o ciclo e produzir textos escritos coesos e coerentes, considerando o leitor e o objeto da mensagem” (Brasil, 1997, p. 103-104). Esse documento dá ênfase a uma alfabetização na perspectiva do letramento, mas não encontramos nele objetivos específicos de como desenvolver esse processo duplo de letrar e alfabetizar. Em relação ao processo de avaliação da aprendizagem no 1º ciclo, não há o estabelecimento de critérios específicos no que se refere ao que seria avaliado em leitura e escrita a cada ano.

Diante do exposto, o presente trabalho teve por objetivo verificar a apropriação da alfabetização por alunos de cada ano do 1º ciclo da Seed da cidade do Recife. Buscamos responder às seguintes questões: com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, é possível que alunos do 1º ano do 1º ciclo se apropriem do SEA? Em relação à produção de textos, alunos de diferentes anos do 1º ciclo apresentariam desempenhos diferenciados? Para responder a tais questões, desenvolvemos nossa pesquisa em uma escola da prefeitura da cidade do Recife que apresentou um ótimo desempenho na avaliação da Anresc no ano de 2005. Participaram da pesquisa 60 alunos do 1º ciclo: 15 alunos do 1º ano, 20 do 2º ano e 25 do 3º ano, filhos de famílias de um bairro popular do Recife com idades entre 6 e 12 anos e que estavam no fim do período letivo. Para a escolha das turmas, foi levado em conta o fato de as docentes serem professoras regentes do 1º ciclo, terem disponibilidade e serem indicadas pela coordenação, direção e outros professores da escola como as que tinham práticas diferenciadas de ensino da alfabetização.

Como procedimentos metodológicos da pesquisa, foram utilizadas duas atividades diagnósticas em uma única sessão nas três turmas do 1º ciclo, ao final do ano letivo, para verificar se havia avanço em relação à alfabetização e à produção textual a cada ano do 1º ciclo. A primeira atividade correspondeu à escrita de oito palavras (duas monossílabas, duas dissílabas, duas trissílabas e duas polissílabas) correspondentes a figuras apresentadas. Essa atividade teve por objetivo identificar o nível de compreensão do Sistema de Notação Alfabética e ortográfico dos alunos, com base em Ferreiro e Teberosky (1999) e Moraes (1998, 1999). Foi delimitado oralmente o que cada figura representava antes do início da escrita das palavras pelos alunos. A outra atividade consistiu na reescrita do texto “A cigarra e a formiga”. Inicialmente, o texto foi lido pela pesquisadora e em seguida os alunos foram solicitados a produzir por escrito a história ouvida.

### *2.1 Resultados das aprendizagens dos alunos sobre a escrita ao final do ano letivo*

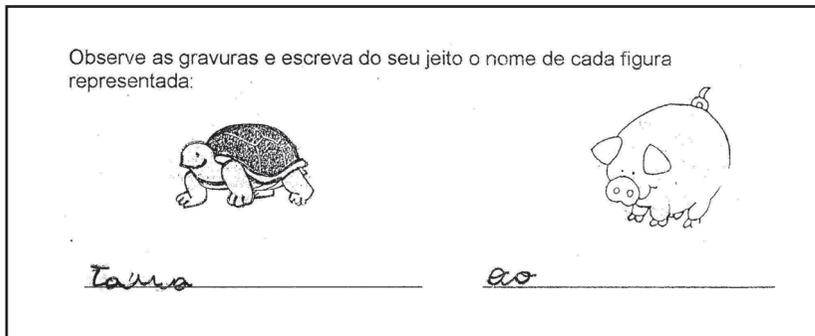
Para melhor compreensão dos resultados, o *corpus* da pesquisa foi dividido em duas partes: mapeamento quanto à apropriação do Sistema

de Escrita Alfabética e ortográfico na atividade de escrita de palavras e avaliação da textualidade na produção textual.

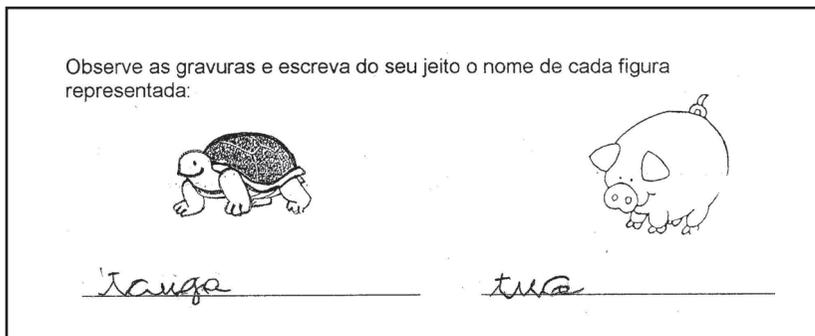
### 2.1.1 Nível de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e ortográfico

A análise da escrita das crianças na atividade de escrita de palavras possibilitou mapear a compreensão que elas tinham sobre o SEA. As escritas foram categorizadas em cinco níveis, descritos a seguir, de acordo com as fases da escrita desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky (1999) e com os estudos realizados por Morais (1999):

- 1) Pré-silábico – As crianças não estabelecem relação entre a escrita e a pauta sonora das palavras, escrevendo com letras aleatórias ou outros símbolos. Não foram encontrados esses exemplos na análise das escritas dos alunos.
- 2) Silábico – As crianças escrevem para cada sílaba da palavra uma letra (silábico quantitativo), podendo esta ter correspondência sonora com a sílaba representada (silábico qualitativo).



- 3) Silábico alfabético – As escritas das crianças oscilam entre a silábica e a alfabética.



- 4) Alfabético com muitas trocas de letras (não domínio das correspondências regulares diretas) – Os alunos compreendem que as sílabas são compostas por unidades menores e conseguem representar os fonemas, embora ainda troquem muitas letras.

Observe as gravuras e escreva do seu jeito o nome de cada figura representada:



*Xataruha* \_\_\_\_\_ *Boco* \_\_\_\_\_

- 5) Alfabético com razoável domínio das correspondências grafofônicas diretas.

Observe as gravuras e escreva do seu jeito o nome de cada figura representada:



*tataruga* \_\_\_\_\_ *peca* \_\_\_\_\_

- 6) Alfabético com razoável domínio das regularidades contextuais e morfo-gramaticais.

Observe as gravuras e escreva do seu jeito o nome de cada figura representada:



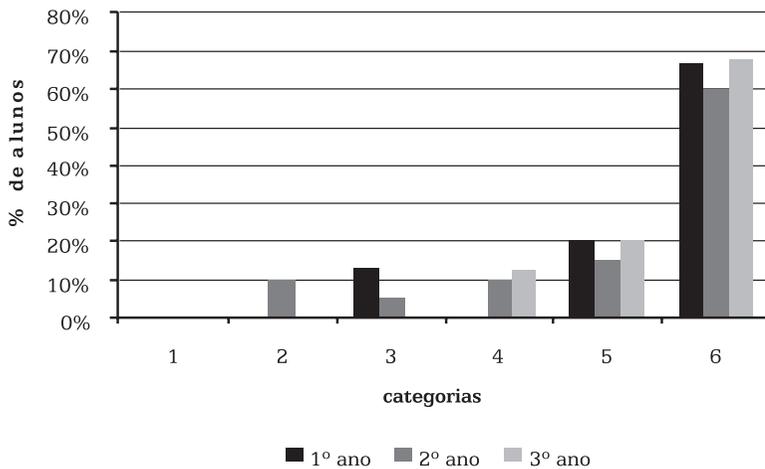
*tartaruga* \_\_\_\_\_ *pareca* \_\_\_\_\_

A Tabela 1 apresenta o desempenho dos alunos na atividade de escrita de palavras.

**Tabela 1 – Apropriação da escrita alfabética e ortográfica na escrita de palavras**

Níveis	1º ano		2º ano		3º ano	
	Freq	%	Freq	%	Freq	%
1	–	0	–	0	–	0
2	–	–	2	10	–	–
3	2	13	1	5	–	–
4	–	–	2	10	3	12
5	3	20	3	15	5	20
6	10	67	12	60	17	68
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>20</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>

Em geral, pode-se observar que não houve diferenças significativas entre os desempenhos dos alunos dos três anos do 1º ciclo, uma vez que a maioria dos alunos concluiu o ano na fase alfabética com razoável domínio das correspondências grafofônicas diretas. Por outro lado, nenhuma das turmas apresentou escritas pré-silábicas e apenas 10% dos alunos do 2º ano apresentaram escritas silábicas, conforme pode ser observado no Gráfico 1.



**Gráfico 1 – Apropriação da escrita alfabética e ortográfica na escrita de palavras**

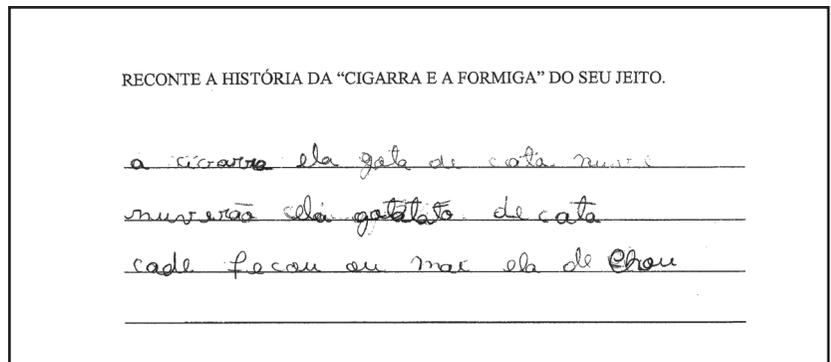
Um fato que nos chama a atenção, no entanto, é que, se por um lado, as crianças do 1º ano obtiveram um desempenho muito bom no que se refere à escrita de palavras, por outro não houve uma diferença significativa entre estas e as crianças dos outros anos quanto à apropriação da escrita alfabética e ao uso da norma ortográfica ao final do ano letivo. Entendemos, no entanto, que essa atividade não é suficiente para fazer tal avaliação. Seria importante em pesquisas futuras realizar uma avaliação inicial e

final quanto à escrita de palavras para melhor perceber o desempenho desses alunos ao longo do ano. Contudo, os resultados da atividade de escrita de palavras são indicativos de que é possível que crianças do 1º ano do ensino fundamental concluam o ano letivo com razoável domínio da escrita alfabética, o que permite que nos anos seguintes elas vivenciem um processo de consolidação das correspondências grafofônicas e ampliem suas experiências de leitura e produção de textos, uma vez que poderão se inserir nessas atividades com uma autonomia maior.

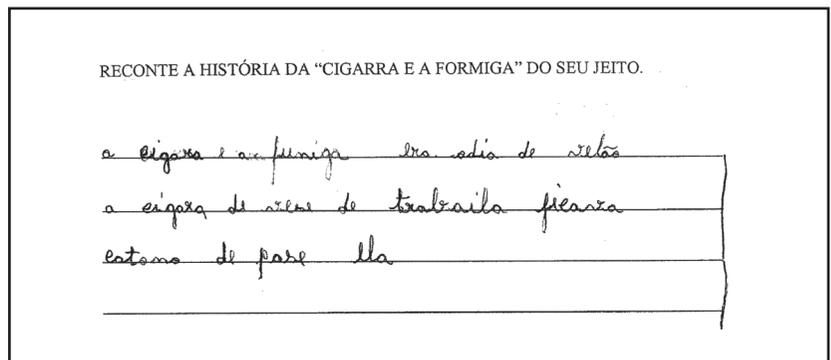
### 2.1.2 Avaliação da textualidade nas atividades de produção de textos

Neste tópico, os textos dos alunos foram analisados segundo o nível de textualidade, considerando a estrutura do gênero história e algumas de suas características linguísticas. Apenas os textos considerados legíveis (os que permitiam a leitura de uma ou mais frases) foram analisados (81,2% das produções) com base nas categorias desenvolvidas por Albuquerque (1994):

- 1) Não história, as produções se restringem a palavras, frases, sequências de ações, relatos de experiência pessoal.



- 2) Começo de história com introdução de cena e dos personagens – Observam-se marcadores linguísticos convencionais de começo de histórias. Algumas produções apresentam sequências de ações.



- 3.a) Introdução da cena e dos personagens com a presença de marcadores linguísticos convencionais de começo de histórias, apresentando também uma ação que sugere o início de uma trama.

RECONTE A HISTÓRIA DA "CIGARRA E A FORMIGA" DO SEU JEITO.

a cigarra e a formiga

a cigarra estava cantando e foi andando e foi bater na porta da formiga a cigarra falou a formiga eu quero um alimetas

canta popular

- 3.b) Semelhante à anterior, as produções possuem tentativa de resolução da situação-problema ou evento inicial – O desfecho está ausente.

RECONTE A HISTÓRIA DA "CIGARRA E A FORMIGA" DO SEU JEITO.

A cigarra e a formiga

Era uma vez uma cigarra cantando ela estava sem abrigo e sem comida dispuente um tempo depois chegou e ele foi procurar um abrigo ela andou e viu um formiguão e bateu na porta a formiga falou: quem é a cigarra a formiga disse: o que você quer eu quero um abrigo e comida e o que você andou fazendo contado

- 4.a) Produções que apresentam a sequência de ações completa – No entanto, os personagens, cenários, situação-problema e desfecho podem vir, um ou outro, pouco explicitados, podendo apresentar um final convencional ou não.

RECONTE A HISTÓRIA DA "CIGARRA E A FORMIGA" DO SEU JEITO.

A cigarra e a formiga  
a cigarra ficava cantando  
no tronco de uma árvore  
e umponis chegou e ela  
ficou pedindo socorro e a  
formiga disse que ela  
em tra e deu com ela a ela

RECONTE A HISTÓRIA DA "CIGARRA E A FORMIGA" DO SEU JEITO.

A cigarra e a formiga  
a cigarra vivia cantando musica  
no tronco e o verão estava chegando e  
a cigarra estava com fome e  
foi bater na porta da formiga  
e a formiga disse o que você quer  
aqui eu vim pedir ajuda aqui  
mas aqui não tem lugar para  
você mora na primavera ou é a  
verão.

- 4.b) Produções que apresentam histórias completas com estrutura narrativa elaborada, podendo apresentar um final convencional ou não.

RECONTE A HISTÓRIA DA "CIGARRA E A FORMIGA" DO SEU JEITO.

A Cigarra e a Formiga feliz  
era uma vez uma Cigarra que  
adorava cantar durante o verão  
mais estava chegando o inverno  
e ela parou de cantar ela  
estava sem abrigo e foi procurar  
ajuda e encontrou o formigueiro  
e bateu na porta e uma  
formiga abriu e disse o que  
quer e a cigarra disse seria que  
você pode me dar abrigo e a  
formiga disse claro que eu  
posso e a formiga e a cigarra  
ficaram amigas sempre FIM

A Tabela 2 apresenta o percentual de textos em cada nível de textualidade por ano escolar.

Tabela 2 – Nível de textualidade

Categorias	1º ano		2º ano			
	Freq	%	Freq	%	Freq	%
1	-	-	3	20	1	4,3
2	-	-	4	26,7	2	8,3
3a	-	-	1	6,7	2	8,3
3b	-	-	2	13,3	3	12,5
4a	6	60	2	13,3	9	37,5
4b	4	40	3	20	7	29,1
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>15</b>	<b>100</b>	<b>24</b>	<b>100</b>

Gostaríamos de destacar, inicialmente, que três crianças do 2º ano (20%) e uma do 3º ano (4%) fizeram textos categorizados no nível 1, correspondentes a não histórias, mesmo que a situação de escrita tenha sido a de

reprodução de uma história. Eram textos compostos de frases desconectadas e que apresentavam problemas de consolidação da alfabetização. Ainda em relação a essas duas turmas, observou-se que 27% e 8% dos alunos, respectivamente, introduziram a história, geralmente com apresentação do personagem e da cena, sem completar a narrativa (nível 2). Quanto aos alunos do 1º ano, todos os textos legíveis produzidos por eles foram categorizados no nível 4, em detrimento de apenas 33% dos alunos do 2º ano e de 67% das crianças do 3º ano. Assim, em relação à textualidade, os alunos do 1º ano tiveram um desempenho melhor do que as crianças dos outros anos, seguidos dos alunos do 3º ano. Já os do 2º ano realmente apresentaram maiores problemas. O Gráfico 2 apresenta esses dados.

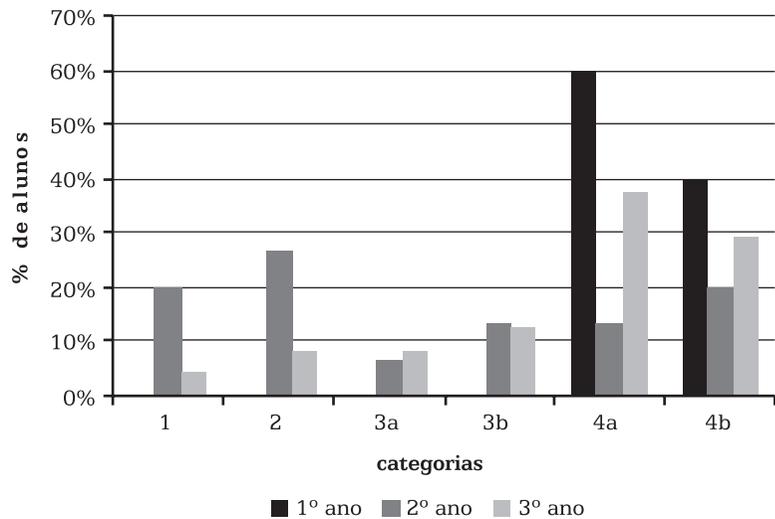


Gráfico 2 – Nível de textualidade

Esses dados indicam que o nível de escolaridade não foi um fator decisivo para o desenvolvimento da estrutura narrativa nessa escola particularmente, pois, no nível 4b, o maior percentual encontrado foi de alunos do 1º ano (40%), seguido pelo dos alunos do 3º ano (29,1%) e do 2º ano (20%). Além disso, todos os textos analisados no 1º ano quanto à textualidade apresentavam escritas alfabéticas legíveis e com sequência completa. Um dos fatores determinantes do desenvolvimento da estrutura narrativa, conforme Sampaio, Spinillo e Chaves (1987), é o fato de os alunos terem sido expostos a modelos de histórias sistematicamente no contexto escolar.

Esses resultados nos trazem novas reflexões: por um lado, não foram encontrados indícios de que a escolaridade, em termos de ano escolar, influenciaria de forma decisiva o desenvolvimento da estrutura narrativa. Porém, as experiências de leitura e escrita vivenciadas pelas crianças na escola tanto antes da alfabetização como durante esse processo provavelmente apresentam papel fundamental no desenvolvimento da habilidade de produzir textos.

Por outro lado, os resultados apontam para a possibilidade de os alunos ao mesmo tempo em que estão se alfabetizando, no sentido de estarem se apropriando do SEA, estarem também ampliando suas experiências de

letramento e desenvolvendo uma competência de produção textual. Dos 15 alunos do 1º ano que participaram da pesquisa, 10 conseguiram produzir textos bem elaborados em situações de reconto de histórias.

### **3 Revendo questões: fim ou começo?**

O domínio da escrita alfabética além de ser instrumento de luta é condição necessária para a participação efetiva nas práticas de leitura e escrita. Esta pesquisa buscou investigar a apropriação da alfabetização nos três anos do 1º ciclo por crianças que estudam em uma escola da prefeitura da cidade do Recife.

Como escola de referência, foram confirmadas as expectativas de que a maioria dos alunos ao final do 1º ciclo tivessem se apropriado do SEA. Portanto, percebe-se que a escola tem possibilitado a apropriação da escrita alfabética e contribuído para o letramento escolar, considerando a escrita como objeto de ensino-aprendizagem. Porém, surgem dados novos: primeiramente, os alunos do 1º ano do 1º ciclo alcançaram, em relação ao nível de apropriação do sistema de escrita, patamar igual em relação aos outros anos; em segundo lugar, quanto ao nível de textualidade, o desempenho dos alunos dessa turma do 1º ano foi superior ao das outras turmas. O que esses dados revelam?

Esse resultado provavelmente está relacionado com a prática de alfabetização da professora dessa turma, que, segundo seu depoimento em entrevista realizada durante o desenvolvimento da pesquisa, envolve um trabalho com ênfase na leitura e produção de textos de gêneros diversos durante todo o ano letivo paralelamente ao desenvolvimento de um trabalho diário voltado à apropriação do SEA por meio de atividades específicas de reflexão sobre palavras, sílabas e letras. Essa professora lecionava na turma do 1º ano à tarde e pela manhã desenvolvia um trabalho de coordenação nas outras turmas pesquisadas.

Enfim, os dados desta pesquisa levantam aspectos importantes relacionados às práticas de alfabetização e às aprendizagens dos alunos. Verificamos, por exemplo, que um ensino pautado pela perspectiva do “alfabetizar-letrando” no 1º ciclo pode promover, desde o 1º ano, a apropriação do SNA e o desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção de textos. Porém, se esse ensino não tiver metas definidas ao longo do ciclo, poderá diluir-se, não promovendo reflexão sobre os aspectos que devem compor o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nesse nível de ensino.

Assim, apesar de a reorganização do tempo escolar em ciclos na prefeitura da cidade do Recife ser uma alternativa para combater a repetência e o fracasso escolar, na análise desta questão percebe-se que ao fim do 1º ciclo os alunos ainda apresentam muitas dificuldades na escrita, provavelmente porque, entre outros fatores, a proposta da referida rede de ensino apresenta metas diluídas e objetivos não especificados para cada ano. Por outro lado, é preciso investir na formação do professor e assegurar que ele desenvolva um trabalho focado no “alfabetizar-letrando” por meio de atividades que proporcionem, desde o 1º ano do 1º ciclo, a reflexão e apropriação dos princípios e convenções do SEA e também a ampliação

das experiências de letramento dos alunos tanto no que se refere à leitura de diferentes gêneros quanto à produção textual.

Finalmente, os resultados sugerem estudos que busquem compreender a prática de “alfabetizar-letrando” nos três anos do 1º ciclo, objetivando propostas específicas e sistemáticas nessa área de conhecimento. Afinal, também são faces da mesma moeda: evitar o incômodo da repetência e proporcionar a apropriação pelo aluno da escrita e da leitura como práticas sociais.

---

### Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. *O desenvolvimento da consciência metalinguística de texto e sua relação com a produção*. 1994. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 1994.

ALBUQUERQUE, Eliana B. C. de; FERREIRA, Andréa T. B.; MORAIS, Artur Gomes de. *As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras alfabetizadoras?* In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 28., 2005, Caxambu. *Anais da 28ª reunião...* Caxambu, 2005. CD-ROM. p. 1-19.

BERNSTEIN, Basil. *A estrutura do discurso pedagógico: classe, código, controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNE/CEB nº 4/2008. Aprovado em 20 de fevereiro de 2008. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf)>.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto (MEC). Secretaria de Ensino Fundamental (SEF). *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa para o 1º e 2º ciclos*. Brasília, 1997.

FERREIRA, Andréa T. B.; LEAL, Telma F. Avaliação na escola e o ensino de língua portuguesa: introdução ao tema. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Orgs.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-26.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1987.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRANCO, Creso. *Diagnósticos e políticas de alfabetização*. Palestra ministrada no Seminário de Alfabetização e Letramento, 2006.

FRIGOTTO, Edith. *A leitura e a escrita nos ciclos de formação: existe algum avanço?*. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 28., 2005, Caxambu. *Anais da 28ª reunião...* Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt10/gt101418int.rtf>>.

LEAL, Telma Ferraz. Intencionalidades da avaliação em língua portuguesa. In: SILVA, Janssen Filipe da.; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 19-31.

\_\_\_\_\_. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). *Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 77-116.

MAINARDES, Jefferson. Organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 1, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 175-192, set. 2004.

\_\_\_\_\_. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. *O aprendizado da ortografia*. São Paulo: Autêntica, 1999.

MORAIS, Artur Gomes de.; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Avaliação e alfabetização. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (Org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 127-142.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

OLIVEIRA, Solange Alves. *O ensino e a avaliação do sistema de escrita alfabética numa escolarização organizada em ciclos*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2004.

RECIFE. Conselho Municipal de Educação. *Parecer 02/2001*. Sobre os ciclos de aprendizagem e a organização escolar. Recife: SE/PCR, 2001. Disponível em: <<http://www.recife.pe.gov.br/pr/seceducacao/midia/PARTE14.PDF>>. Acesso em: 14 maio 2010.

RECIFE. Secretaria de Educação. *Tempos de aprendizagem, identidade cidadã e organização da educação escolar em ciclos*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2003. Disponível em: <<http://www.recife.pe.gov.br/pr/seceducacao/midia/PARTE1.PDF>>.

\_\_\_\_\_. *Instrução nº 01/05 Dire/Diae*. Fixa diretrizes e procedimentos para a avaliação do desempenho escolar. Recife: SE/PCR, 2005.

SAMPAIO, Maria Cristina Hennes; SPINILLO, Alina G.; CHAVES, Marilda F. *O uso do registro narrativo literário nas histórias orais de alunos da 1ª série*. Trabalho apresentado na 39ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Brasília, 1987.

SILVA, Alessandro da.; ANDRADE, Eliane Nascimento Souza de. O diagnóstico como instrumento de acompanhamento das aprendizagens dos alunos e como subsídio para a organização do trabalho pedagógico do professor-alfabetizador. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de (Org.). *Desafios da educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 131-150.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 26., 2003, Caxambu. [*Anais da 26ª reunião..*]. Caxambu, 2003a. p. 1-17.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2006.

---

Magna Silva Cruz, mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é professora assistente do Departamento de Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Tem desenvolvido projetos e pesquisas na área do ensino da língua portuguesa e da alfabetização.

magna\_csc@yahoo.com.br

Eliana Borges Correia de Albuquerque, doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é professora do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Tem desenvolvido pesquisas na área do ensino da língua portuguesa e da alfabetização.

elianaba@terra.com.br

Recebido em 30 de junho de 2010.

Aprovado em 17 de janeiro de 2011.

## Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente

---

Idméa Semeghini-Siqueira

---

### Resumo

Trata-se de investigação para discutir os recursos educacionais necessários para o desenvolvimento do letramento emergente e do processo de alfabetização de crianças de 6 anos no ensino fundamental de 9 anos. A pesquisa, realizada na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, teve foco direcionado a atividades de oralidade e leitura, pois considera-se que o ponto-chave da alfabetização é o aprender a ler. Conta com o aporte das neurociências para discutir a aprendizagem e, como resultados dessa investigação, são apresentados recursos apropriados que podem viabilizar um percurso lúdico e eficaz na aprendizagem de leitura e escrita por crianças.

Palavras-chave: letramento; alfabetização; recursos didáticos; ludicidade; leitura; escrita.

---

## **Abstract**

### ***Proper educational resources for the playful recuperation of the emerging literacy process***

*The main purpose of the present article is to highlight the importance of the educational resources to optimize the emerging literacy and the alphabetization process, the relevance to focus on orality and on reading in the beginning of elementary school, as well as the necessity to overcome obstacles that interfere with teachers' motivation and performance. This study results both from an ethnographic research, which became an action-research, developed at the Teacher Practice School of the Education Faculty of São Paulo University (USP) and from some visits to schools in Portugal and France. It also takes into account some investigation based on the teacher training supervision in public schools in São Paulo. As a result of these investigations, the study presents appropriate resources in order to enable a ludic and effective way to develop children's reading and writing skills.*

*Keywords: literacy; alphabetization; educational resources; ludicity; reading; writing*

---

## **Introdução**

O propósito deste artigo é explicitar a premência de recursos educacionais para otimizar o letramento emergente e o processo de alfabetização, a relevância de se voltar o foco para a oralidade e a leitura no início do ensino fundamental, bem como a necessidade de solução de entraves que interferem na motivação e na atuação de professores.

Para tanto, serão discutidas questões referentes a ensino e aprendizagem de língua materna a partir de uma concepção interacional sociodiscursiva da linguagem e de aportes das neurociências. Trata-se de um estudo resultante de pesquisa de natureza etnográfica, que se transformou em pesquisa-ação, desenvolvida na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e decorrente de visitas a escolas de Portugal e da França. Conta, também, com o respaldo de investigações ancoradas na supervisão de estágios inerentes à Pedagogia e à Licenciatura, realizados em escolas públicas da cidade de São Paulo.

Para discutir essas questões, é preciso que três componentes do processo educativo, inextricavelmente articulados, sejam sempre levados em consideração, a saber: a *aprendizagem* – o aluno/sujeito histórico e o contexto socioeconômico-cultural em que vive (Vygotsky, 1984, 1987;

Posner, Raichle, 2001); *o objeto de conhecimento* – a língua materna: a concepção interacional sociodiscursiva (Bakhtin, 1981; Pêcheux, 1988; Marcuschi, 2001); e o ensino – o professor, sua formação e suas condições de atuação na escola (Nóvoa, 1999; Schneuwly, Dolz, 2004).

Neste texto, trataremos dos graus restritos de letramento dos jovens, decorrentes de diversos fatores; de investigações que subsidiam a análise da problemática; das inter-relações entre graus de letramento emergente e o processo de alfabetização; do momento inicial de ensino e aprendizagem de língua materna; do aporte das neurociências para discutir aprendizagem; da especificidade do ato de ler e de escrever com relação à dimensão discursiva e à dimensão alfabética; da necessidade da educação infantil de qualidade para todas as crianças.

Ao discutir esses tópicos, apresentaremos elementos que podem justificar a importância de investimentos em recursos educacionais apropriados para possibilitar um percurso lúdico e eficaz na aprendizagem de leitura e escrita por crianças no início do ensino fundamental. Isso envolverá considerar o uso de verbas destinadas, em especial, à “avaliação da alfabetização” nas séries iniciais do ensino fundamental. Será possível demonstrar que faltam investimentos básicos na educação infantil e que será muito produtivo implementar recursos educacionais redirecionando parte das vultosas verbas atualmente destinadas à avaliação da capacidade de escrever de crianças do 2º ano do ensino fundamental, cujos resultados, na maioria das escolas, podem ser facilmente previsíveis.

### **Graus restritos de letramento de jovens, decorrentes de diversos fatores**

Nesse contexto, discutiremos, inicialmente, o impacto sobre os jovens das condições inadequadas de ensino e aprendizagem de língua materna durante a infância.

Atualmente, é considerável o número de pesquisas (Ribeiro, 2004; Soares, 2004) e de publicações em diferentes mídias (Schleicher, 2008) que demonstram interesse em encontrar soluções para minimizar o problema dos restritos graus de letramento apresentados por jovens de 15 anos. Os resultados (provenientes de escolas públicas e particulares) dos testes de avaliação internacionais, encomendados pela Unesco à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em que o Brasil nos exames do Programa Internacional de Avaliação de alunos (Pisa) de 2000, 2003 e 2006 ocupou as últimas posições no que tange ao uso da língua materna, provocaram uma comoção nacional (Brasil. Inep, 2001a, 2001b, 2008). Por meio de outra avaliação, o Índice Nacional de Alfabetismo (Inaf), foi confirmado, em 2005, que somente 26% dos jovens brasileiros que concluíram o 8º ano do ensino fundamental poderiam ser considerados leitores proficientes/fluentes (Brito, 2007). Como a linguagem/língua materna tem papel decisivo na construção do conhecimento, houve a conscientização de que são limitadas as condições de 37% dos jovens e rudimentares as

de 30% (além dos 7% de analfabetos) para exercer o direito de cidadania em uma sociedade grafocêntrica, assim como serão restritas também as suas contribuições para o desenvolvimento do País.

Com relação aos graus restritos de letramento dos adolescentes, após 8 anos de escolarização, há consenso quanto à complexidade do problema, pois uma reflexão sobre esses graus envolve fatores de âmbito cultural, cognitivo-afetivo, linguístico-discursivo, socioeconômico, de políticas públicas e de práticas educativas. Dentre esses tópicos, nos deteremos nas práticas educativas e nas políticas públicas.

Certamente, compete à universidade reinventar a formação de professores de língua materna, contribuindo para que eles possam, por sua vez, reinventar as práticas educativas. Entretanto, como diversos fatores de um país em desenvolvimento provocam interferências no processo educacional, salientamos as precárias condições socioeconômicas das famílias, o que torna inviável, desde o nascimento, as vivências em ambiente letrado para a maioria das crianças e dos jovens brasileiros estudantes das escolas públicas. Acrescentamos, também, a existência de decisões, provenientes de políticas públicas, que criam obstáculos à concretização de planos educacionais.

Nesse sentido, explicitamos que há uma série de *entraves* que interferem na motivação e dificultam uma boa atuação dos professores nas escolas do ensino fundamental, a saber: o número excessivo de alunos em cada classe que, além de interferir na capacidade de atenção/concentração, também prejudica o trabalho com projetos, realizados em grupos, fundamentais para motivar os alunos e adequar a escola ao século 21 (minimizando tanto a indisciplina quanto a evasão escolar no ensino fundamental); a problemática dos “espaços para leitura”, ou seja, das bibliotecas escolares ou salas de leitura (o acervo inadequado/insuficiente, a ausência de um profissional para realizar uma mediação eficiente e a falta de estrutura para livre acesso ou até a inexistência de um espaço destinado ao acervo/à leitura em muitas escolas); a falta de brinquedos, jogos, livros com imagens e textos, materiais educacionais diversificados que possibilitem o fazer artístico em cada sala de atividades de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental; os aviltantes salários dos professores; o tempo e espaço insuficientes para o planejamento das aulas, uma vez que a maioria dos professores não tem jornada integral em uma única escola; as condições insatisfatórias para a educação contínua dos professores e o tempo restrito para sua atuação como leitores, o que reduz suas possibilidades de redescobrir o encanto de textos relacionados à magia/estética e à informação para poder contagiar seus alunos; os empecilhos para um uso sistemático do laboratório de informática em pleno século 21.

Enfim, um “arcabouço escolar” que interfere de modo contundente na execução, pelos professores, de práticas educativas que poderiam propiciar o desenvolvimento do uso da língua materna ao ler e ao escrever. Apesar das condições adversas, diretores de muitas escolas assumem a liderança e se destacam pelo fato de serem gestores-educadores, em virtude de suas vivências na área educacional e de suas competências, além de contarem

com a participação da comunidade, de um corpo docente estável, de coordenadores e equipe profissional extremamente dedicada.

Além desses entraves, enquanto não houver aumento consistente do nível de qualificação profissional dos pais, melhoria dos cuidados básicos com a saúde da criança gerenciados pelo governo e não for viável o acesso à educação infantil de qualidade, seguramente as consequências nos graus de letramento dos jovens serão previsíveis. Assim, se as mínimas condições necessárias ao sucesso escolar estão ausentes, desde o início da escolarização, pode-se dizer que grande parte das crianças e/ou dos jovens não tem “dificuldades de aprendizagem”, mas sofre pelos “direitos não atendidos” e isso prejudica sua aprendizagem.

### **Investigações e experiências profissionais subsidiam a análise da problemática**

Para a caracterização desse cenário educacional, por meio da síntese dos entraves, foi necessário um longo percurso, subsidiado por pesquisas desenvolvidas em escolas e pela leitura/análise de inúmeros relatórios de estágios, realizados em escolas públicas e elaborados por alunos dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura na disciplina *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa* na Faculdade de Educação da USP.

No decorrer de nossas atividades de pesquisa, a partir da década de 70 – período em que ocorreu uma mudança significativa do alunado, devida à democratização do ensino –, nos empenhamos em buscar soluções para tornar mais eficazes o ensino e a aprendizagem de língua materna. Naquele momento, o foco de nossa investigação esteve voltado para 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries do ensino fundamental, tendo em vista os graus restritos de letramento dos jovens em meados e no final do ensino fundamental. A partir da década de 90, o foco foi direcionado para as séries iniciais (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries), ou seja, para o processo de alfabetização, em função do aumento do número de alunos que apresentavam dificuldades ao ler e ao escrever na 5<sup>a</sup> série. Mais recentemente, constatamos a necessidade de compreender o que ocorre na fase de letramento emergente, ou seja, no período que corresponde aos relacionamentos iniciais, às vivências da criança com práticas letradas desde o nascimento. Nesse momento, a educação infantil e o 1<sup>o</sup> ano do ensino fundamental de 9 anos passaram a constituir o núcleo primordial de nossas investigações.

Para tanto, participamos de um Programa de Cooperação Internacional – Capes–Grices – entre a Faculdade de Educação da USP e a Universidade do Minho/Instituto da Criança em Portugal. No final de 2006, em Braga e Lisboa, além de realizar observações em classes com alunos de 6 anos, presenciamos atividades desenvolvidas em tempo integral, em “jardins de infância”, de que participam aproximadamente 90% das crianças portuguesas de 3 a 5 anos reunidas na mesma sala-ambiente, que dispõe de inúmeros recursos (25 crianças com a professora, que conta com a participação de uma assistente). Nesse período, visitamos também “escolas maternas” em Paris, destinadas a praticamente 100% das crianças de 3 a

5 anos. Foi possível, enfim, compreender a importância das desafiadoras experiências de letramento emergentes na educação infantil, que tanto facilitam o processo de alfabetização, principalmente para as crianças provenientes de famílias socioeconomicamente desfavorecidas.

No Brasil, de 2008 a 2009, a Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP foi o local escolhido para uma investigação em duas classes de crianças de 6 anos de idade. Nesse período, realizamos pesquisa de natureza etnográfica, que se transformou em pesquisa-ação. Dela participaram duas professoras e uma orientadora educacional.

No que concerne à metodologia de pesquisa adotada, de acordo com Máximo-Esteves (2008, p. 42), consideramos que:

(...) a investigação-ação é concebida, actualmente, como um processo de investigação conduzido pelas pessoas que estão diretamente envolvidas numa situação e que desempenham, simultaneamente, o duplo papel de investigadores e participantes.

Outro aspecto que merece reflexão, ainda segundo Máximo-Esteves (2008, p. 82), é que:

A investigação-ação, à semelhança da investigação qualitativa, em cujas propostas se apoia, é um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo.

Neste espaço escolar selecionado, o alunado é bastante diversificado, pois há filhos de professores universitários, de funcionários e da comunidade externa à USP. As professoras dispõem de quatro horas semanais, em média, para planejamento, produção de material e avaliação de atividades.

As duas salas de aula que receberam alunos de 6 anos (30 em cada sala – 15 alunos e 15 alunas) e foram planejadas com a assessoria de uma especialista em educação infantil, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Tizuko Morchida Kishimoto. As carteiras adquiridas são apropriadas para crianças de 6 anos e dispostas em semicírculos com 3 crianças. Foram organizados espaços para minibiblioteca, jogos, modelagem, desenho e também escaninhos individuais. Além da sala de aula, essas crianças têm atividades semanais na biblioteca escolar, na quadra, no parque, na horta e no laboratório de informática.

No plano de ensino desta unidade escolar, constam objetivos gerais de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e de inserção social, além dos inúmeros objetivos específicos que não serão discutidos neste texto. Faremos breves menções à variedade das atividades relacionadas à dimensão discursiva e alfabética que permeavam o dia a dia da sala de aula.

Nos encontros iniciais com as professoras e a orientadora educacional, depois de um período de observação na sala de aula, dialogamos sobre a possibilidade de ampliar o número de jogos relacionados à alfabetização e adquirir um conjunto de letras móveis para cada aluno a fim de complementar os diversos recursos educacionais já disponíveis. Além disso, discutimos a implementação de um “caderno de palavras e histórias”,

constituído por histórias criadas pelas crianças, em que a professora atuaria como escriba. Tendo em vista que havia uma aula semanal de Música, foi possível confeccionar um “caderno de leituras”, contendo as letras das músicas que eram memorizadas pelas crianças. Esses dois materiais possibilitavam leituras diárias sobre temáticas nas quais elas estavam envolvidas.

Nessas reuniões, decidimos também realizar uma avaliação diagnóstica de leitura dos 60 alunos no 1º semestre e outra no final do ano tanto em 2008 como em 2009. Como resultado dessa pesquisa, pudemos constatar que há fortes evidências de que as atividades desenvolvidas na família e/ou na educação infantil são muito significativas para ampliação do grau de letramento emergente das crianças. As crianças que apresentaram maior envolvimento com o universo letrado, no início de 2008, foram as que mais avançaram ao término do primeiro e do segundo ano escolar.

### **Grau de letramento emergente e processo de alfabetização: inter-relações**

No decorrer deste texto, a concepção de *letramento emergente* será focalizada de vários ângulos, uma vez que constitui um ponto vital para a compreensão da necessidade de condições específicas para a aprendizagem de leitura e escrita no início do ensino fundamental. Segundo Terzi (1995, p. 93), no artigo “A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados”:

A preocupação com o letramento pré-escolar como um dos fatores determinantes do sucesso escolar na aprendizagem da leitura surgiu há décadas. Um dos trabalhos pioneiros foi o livro de Durkin (1966) *Children who read early* no qual a autora apresenta seu estudo sobre crianças que iniciavam a pré-escola e conclui que aquelas que nessa idade já conseguiam ler tinham tido nos anos anteriores uma rica participação em eventos de letramento, proporcionada pelos pais, (...).

Em Portugal, a pesquisadora Lourdes Mata (2006, p. 13) define o conceito em questão (no Brasil, *letramento*; em Portugal, *literacia*) e indica uma série de trabalhos que já trataram do assunto:

Os trabalhos sobre literacia emergente têm evidenciado de forma clara o papel activo e participativo das crianças no processo de apreensão da linguagem escrita. Existe, neste momento, uma grande unanimidade em considerar-se de grande importância as experiências informais de literacia que as crianças desenvolvem mesmo em idades muito precoces [Ferreiro, 1988 a, b; Ferreiro e Teberosky, 1986; Goodman, 1984; Teale e Sulzby, 1989].

(...) a aquisição destes conhecimentos precoces parece desempenhar um papel importante posteriormente durante a aprendizagem formal da linguagem escrita [Alves Martins, 1996; Chauveau e Rogovas Chauveau, 1994].

No Brasil, a maioria das crianças chega à escola somente aos 6 ou 7 anos, com um saber prévio sobre a linguagem, incluindo *um determinado grau de letramento* em função de todos os relacionamentos: das atividades de oralidade, leitura e escrita que acontecem, principalmente na família, impregnadas pelo estrato socioeconômico-cultural dos pais, do tempo cotidiano de envolvimento com as diferentes mídias (inclusive a internet) e do fato inequívoco de terem ou não frequentado uma escola de educação infantil de qualidade. Esse processo de letramento emergente de cada criança aumentará ou diminuirá suas probabilidades de sucesso escolar no processo de alfabetização, que se estende naturalmente pelos anos iniciais do ensino fundamental.

Dessa forma, é necessário ressaltar que, no Brasil, é lamentável a irrisória porcentagem de crianças beneficiadas com a educação infantil no ensino público. Há, pois, fortíssimos indícios de que as políticas públicas devem dedicar maior atenção à educação infantil e ressignificar seu papel, sob pena de não conseguirmos alcançar um ensino de qualidade e, por conseguinte, melhores resultados em futuras avaliações internacionais.

A seguir, focalizaremos os subsídios, concernentes ao momento inicial da aprendizagem de leitura e de escrita, que constituíram o cerne da interlocução/formação nesta pesquisa-ação realizada na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP.

### **Momento inicial: recuperação lúdica do processo de letramento emergente para crianças com precária imersão no mundo letrado**

No amplo *continuum* da escolaridade básica, há um momento inicial, equivalente ao período que se estende da educação infantil ao início do ensino fundamental, em que o *letramento emergente* (resultante das vivências de cada criança com interlocutores letrados na família, dos contatos com diversas mídias e das oportunidades de exposição aos diferentes suportes e usos da escrita na escola) terá influência decisiva no *processo de alfabetização* (Smolka, 1988; Franchi, 1995; Kleiman, 1995; Rojo, 1998; Soares, 2004; Mata, 2006).

Sendo assim, muito além de um "método" de alfabetização, seja global, fônico ou misto/eclético, é preciso considerar o grau de letramento emergente com que a criança de idade X chega à escola. Desse modo, para as crianças que tiveram menor imersão no mundo letrado, há que se estabelecer *um tempo extra significativo* (ao menos um ano), anterior ao processo deliberado/intencional de alfabetização, com a finalidade de viabilizar uma recuperação lúdica do processo de letramento emergente (Semeghini-Siqueira, 2006). Tal ação possibilitará uma entrada na cultura, uma exposição ao sistema de escrita, além de seus usos, sem perda da ludicidade. Essa abordagem viabiliza também a dimensão afetiva que permeia todo o processo de ensino e aprendizagem (Wallon, 1968; Vygotsky, 1984). Trata-se de uma condição para que esses alunos avancem sem estíguas.

Tendo em vista que a maioria das crianças brasileiras não teve (e ainda não tem) acesso à educação infantil, é necessário que seja recriado

um ambiente lúdico semelhante ao da educação infantil nessa atual entrada obrigatória aos 6 anos de idade no 1º ano do ensino fundamental de 9 anos, permitindo à criança a imersão desafiadora e prazerosa no mundo letrado. É preciso lembrar também que as propostas terão de levar em consideração a diversidade cultural e as necessidades educativas especiais das crianças.

Neste “tempo extra”, conforme pudemos propor/observar nas classes de crianças de 6 anos de idade na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, era imprescindível que as atividades estivessem relacionadas prioritariamente à *oralidade* (mediada pelo professor/educador que dialoga com as crianças e abre espaço/tempo para: relatos de cada criança, jogos de contar e ouvir histórias, jogos de faz de conta, dramatizações, iniciação musical, brincadeiras com cantigas, parlendas, trava-língua etc.); à *leitura* (pelo professor e/ou pelos alunos, de livros com imagens e textos, de revistas, de embalagens, de propagandas etc.) e que a *ludicidade* (o brincar) estivesse embutida no cerne de todas as atividades. *Um investimento muito intenso em leitura* possibilitava à criança olhar, com frequência, os “produtos” do mundo letrado para nutrir sua *memória discursiva*, ampliando suas representações sobre esse objeto cultural: a língua materna, o que facilitará a aprendizagem da escrita.

Para dar continuidade às nossas reflexões, uma questão se faz necessária: qual a concepção de aprendizagem que permeou esta pesquisa-ação?

#### *Em foco a aprendizagem: aportes das neurociências*

Dentre as diversas abordagens, concernentes à aprendizagem, podemos nos valer das contribuições de pesquisas em Neurociência Cognitiva. A partir da utilização de métodos/exames (Tomografia por Emissão de Pósitrons e Ressonância Magnética) que produzem imagens dos sistemas cerebrais envolvidos em processos cognitivos, pode-se visualizar como as pessoas aprendem e relembram, ou seja, como aprendizagem e memória estão intrinsecamente ligadas no sistema mente-cérebro. Por meio desses exames, na vertente das investigações em que se inter-relacionam cognição, emoção e vontade, pode-se até ver, nas imagens, como o desempenho se torna mais eficaz quando desperta o interesse e a atenção do sujeito. Vale dizer que esses novos recursos tecnológicos provocarão avanços em pesquisas sobre a leitura, pois já se vislumbra a possibilidade de se observar alterações cerebrais à medida que a competência se desenvolve (Posner, Raichle, 2001). No estágio atual das investigações em Neurociência Cognitiva, tornou-se claro que organizamos/reorganizamos novos conhecimentos sobre o mundo, porque as experiências pelas quais passamos, devido à plasticidade cerebral, modificam nosso sistema mente-cérebro (Squire, Kandel, 1999). Assim, a memória é continuamente reconstruída, e a “armazenagem” desses conhecimentos, a “história prévia” e/ou os saberes prévios de cada sujeito constituirão “pontes” para as novas aprendizagens.

Em função desses conhecimentos, podemos nos perguntar: por que as estratégias de ensino e aprendizagem devem focalizar inicialmente o ato de ler e não o ato de escrever? No *passado*, o foco esteve voltado para a *mão*, para o *aspecto gráfico da escrita*, para o professor que ensina, e as palavras-chave eram exercício/castigo/esforço. Se, no *presente*, admite-se que a criança aprende continuamente e em todos os espaços, o foco deve voltar-se para o sistema *mente-cérebro* e, portanto, para um investimento muito intenso em *leitura*, a fim de nutrir a *memória discursiva* com amplo e variado repertório textual. Nesse novo contexto, as palavras-chave passam a ser ludicidade/brincadeira/prazer. Para tanto, é fundamental a existência de recursos educacionais que ficassem organizados na sala, constituindo um novo ambiente de aprendizagem, ou, pelo menos, a existência de um *armário* na sala de aula que pudesse conter uma diversidade de materiais imprescindíveis para os professores trabalharem, sobretudo, com as crianças de meios desfavorecidos. É sabido que as crianças provenientes de famílias ricas usufruem fartamente de inúmeros desses recursos em diferentes espaços.

É premente, pois, avaliar a importância da *qualidade* e da *frequência* das experiências desafiadoras e lúdicas na constituição de um grau X de letramento, em função da exposição ao universo letrado no período de 0 a 6 anos. Se, nesse período, um tempo significativo de exposição facilita o processo deliberado de alfabetização, pode-se pressupor que as vivências em ambientes pouco letrados ou as *condições precárias* para o desenvolvimento do *letramento emergente* restringirão a ampliação das redes neurais que dinamicamente configuram a arquitetura do sistema mente-cérebro. Tal fato, para a maioria das crianças, torna a *escrita* um “*objeto cultural*” de *difícil acesso*, proporcionando um processo de alfabetização sofrido, que mina a autoestima do aprendiz.

#### *O ato de ler e de escrever no início da escolarização*

Vale enfatizar, também, que o termo “alfabetização” não está obrigatoriamente relacionado ao ato de escrever. O fato de a criança saber ler/compreender é condição suficiente para considerá-la alfabetizada. De outro modo, seriam necessariamente analfabetas quaisquer pessoas impossibilitadas de escrever (por problemas físicos), mesmo que soubessem ler/compreender. Assim sendo, não escrever não significa ser analfabeto, uma vez que a pessoa sabe ler/compreender. O “ponto-chave” da alfabetização é *aprender a ler*. Certamente, aprender a escrever é um direito de todo cidadão e, portanto, responsabilidade do sistema educacional.

É preciso lembrar que, além da *leitura com os olhos* (de palavras em diferentes suportes, da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e de imagens), é possível *ler com as mãos* (a dactilologia para o surdo-cego, a escrita em Braille para o cego, os sistemas pictográficos em material tridimensional) e também *ler com os ouvidos* (pela leitura com os olhos do outro: presencial ou por meio de gravação). Ao ouvir histórias ou notícias lidas

pelos professores, as crianças internalizam o discurso escrito, portanto, aprendem a organização do texto escrito, ampliam o vocabulário, capacitando-se para recontar/ressignificar as histórias ou notícias.

Com relação à escrita, a criança, desde a mais tenra idade, manifesta desejo de rabiscar, desenhar e/ou escrever (Vygotsky, 1987). Em função das interações, percorre o processo de construção/desconstrução/reconstrução, envolvendo-se cada vez mais com o universo da escrita. Com a implementação do 1º ano do ensino fundamental de 9 anos, compreende-se facilmente que, para as crianças de 6 anos, não haverá cobranças com relação à escrita, pois essas crianças, em geral, não puderam exercer o direito de frequentar a educação infantil de qualidade, tendo pouco contato com o universo letrado. Isso significa que as crianças brasileiras de 6 anos deverão ter direito de usufruir, no 1º ano do ensino fundamental, de atividades como as que são propostas às crianças portuguesas e francesas de 5 anos na educação infantil, ou seja, o foco das atividades será direcionado prioritariamente para a oralidade e para a leitura, de modo que a escrita se torna uma decorrência natural.

#### *Linguagem: dimensão discursiva e dimensão alfabética*

Neste início de escolarização, a *escrita* estará presente, uma vez que é ampliado o contato com a dimensão discursiva da linguagem – o processo de letramento – pela mediação do(a) professor(a), que poderá atuar como escriba ao escrever na lousa ou em cartazes (que ficam afixados na sala de aula), letras de músicas já memorizadas e histórias inventadas pelas crianças. Em Portugal, projetos relacionando oralidade, leitura e escrita foram desencadeados a partir de perguntas das crianças, por exemplo: “Os peixes dormem?” e “Como os elefantes chegaram ao jardim zoológico?”. Além desse gênero de projetos, na pesquisa realizada na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, o contato com a dimensão discursiva na modalidade escrita foi alavancado, em especial, por meio da *leitura*, pelas professoras e/ou pelos alunos, de livros de Arte Visual e Literatura Infantil, considerados *objetos estéticos*.

Concomitantemente, a *dimensão alfabética* é trabalhada com letras móveis, que viabilizam o contato com os fonemas que são representados pelas letras. Esse encontro se deu no ambiente da dimensão discursiva, em que a criança já estava imersa e no qual já tinha contato com os textos e as palavras.

Esta dimensão alfabética abre espaço para os objetos lúdicos, por meio de jogos que desafiam a criança, brinquedos e brincadeiras. Dessa forma, a ênfase na leitura de palavras, acompanhada do uso de letras móveis, pôde propiciar atividades lúdicas e foi um caminho eficaz para a criança aproximar-se da escrita. Isso significa que a leitura e a escrita com letras móveis, lado a lado com a palavra escrita em letra de forma pelo professor (em folhas de papel ou na lousa), foram mais enfatizadas do que a escrita manuscrita, uma vez que a última apresenta um grau maior de dificuldade.

Para promover a interação da criança com a escrita, de acordo com Vygotsky (1984, 1987), a mediação dos colegas mais experientes e do(a) professor(a) mobilizará o processo de constituição da escrita. E, conforme Bakhtin (1981), o homem é um ser de linguagem e sua voz só terá significado na interação com o outro, em meio à intrincada rede de relações socioculturais. Assim, para propiciar a interação de forma lúdica e como estratégia educativa, as crianças, em duplas ou em grupos, foram desafiadas a usar a escrita *tipográfica* (com letras móveis de madeira/plástico ou impressas em papel), a escrita *datilográfica*, a escrita *digital*, a escrita *normográfica* (com normógrafo) e, também, a escrita *manuscrita*.

É curioso perceber e se indagar por que a escola, em geral, prioriza a última, a mais difícil e individualizada, uma vez que há outros meios para que as crianças se apropriem ativamente do sistema da escrita.

Nesta pesquisa-ação, as discussões sobre os subsídios teóricos, referentes aos processos de letramento e de alfabetização, foram entremeados pelos diálogos referentes ao uso dos recursos educacionais, o que tornou o “processo dinâmico, interativo e aberto aos necessários reajustes” (Máximo-Esteves, 2008, p. 82).

### **A necessidade de recursos educacionais apropriados no início da escolarização**

Em função da concepção de aprendizagem que subsidia este estudo, da pesquisa realizada na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, das visitas a escolas em Portugal e na França e, sobretudo, da leitura e análise de relatórios de estágio supervisionado em escolas públicas, foi possível compreender e verificar a carência de recursos educacionais no 1º ano do ensino fundamental em escolas públicas da cidade de São Paulo.

Assim sendo, para que as estratégias visando à ampliação lúdica do letramento emergente no 1º ano do ensino fundamental sejam colocadas em prática no “tempo extra” mencionado, para crianças de 6 anos, reafirmamos que é fundamental a presença de *recursos educacionais*, constituindo *um novo ambiente de aprendizagem* com diferentes espaços temáticos, como ocorre na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP. Enquanto a construção desse ambiente não for viável, imagina-se que seja possível a existência de um *armário* na sala de aula para conter uma diversidade de materiais.

Trata-se de uma “biblioteca-brinquedoteca no armário” em cada sala de atividades (sala de aula) de 1º ano do ensino fundamental com 35 crianças.

Que materiais poderíamos colocar à disposição dos professores e das crianças para possibilitar a apropriação da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam? Segue a relação de “materiais/recursos” que encontramos, tanto no Brasil como em Portugal e na França, em salas de aula bem equipadas para a realização de atividades: entre cem e duzentos diferentes livros de Arte Visual e Literatura

Infantil; dicionários; mapas; jornais, revistas, gibis e embalagens; 35 jogos de letras móveis; diversos jogos que envolvam palavras e números; brinquedos; uma máquina de datilografia; um *laptop*; CDs e DVDs; papel sulfite, folhas de cartolina, carimbos, lápis de cor, giz de cera e tintas; cola, tesoura etc. Além disso, se possível: um gravador; uma máquina fotográfica digital; um retroprojeto; uma filmadora; 35 pastas para portfólio de modo que professores e crianças registrem as atividades e possam dialogar sobre elas.

Para dar início a esse acervo, os livros de Arte Visual e Literatura Infantil e os conjuntos de letras móveis são prioritários.

Esse novo ambiente de aprendizagem, contendo os recursos necessários, propiciará experiências significativas que mobilizarão o interesse e o envolvimento das crianças, alavancando a internalização das práticas letradas. Se, conforme editorial da *Folha de S. Paulo* de 22 de abril de 2007, “é preciso preservar a liberdade do educador de eleger ferramentas de ensino” (Básico... 2007), explicitamos que são essas “ferramentas de ensino” de que necessitam os educadores das séries iniciais do ensino fundamental.

Por que uma “biblioteca-brinquedoteca no armário” em cada sala de atividades? Neste 1º ano do ensino fundamental que recebe as crianças de 6 anos, em 90% das atividades a serem realizadas, professores e alunos farão uso desses recursos, e somente em 10% ocuparão lousa e giz. A possibilidade de se trabalhar com recursos, *muito além da lousa e do giz*, possibilitarão uma otimização das competências e habilidades necessárias para o aprender a ler e a escrever.

Aos professores dessas crianças, além do “objeto armário”, projetos de formação contínua (em parceria com as universidades) possibilitarão diálogos sobre as atividades mais adequadas às crianças “reais” da comunidade em questão, a partir, entretanto, de uma avaliação diagnóstica e formativa por eles realizada. Para que os professores tomem decisões consistentes sobre práticas educativas de oralidade, leitura e escrita, serão necessárias não só reflexões sobre questões de aprendizagem, mas também a construção de saberes sobre o objeto de ensino, ou seja, leituras sobre a concepção da linguagem/língua materna e subsídios teóricos referentes às práticas de oralidade, leitura e escrita.

Pelo exposto, consideramos que foi explicitada a importância de se alocar parte das verbas destinadas a exames/provas de alfabetização para a instalação de “biblioteca-brinquedoteca no armário” em cada sala de atividades do 1º ano (e, se possível, também do 2º ano), contendo objetos estéticos e objetos lúdicos, entre outros. Desse modo, professores e alunos terão melhores condições de trabalho e a oportunidade de mostrar que são capazes, antes de serem avaliados (Semeghini-Siqueira, 2007).

Se forem realizados “exames” de alfabetização, sem que se tenham oferecido as condições mínimas necessárias (muito além de lousa, giz, livro didático, caderno, lápis e borracha) aos atores do processo educativo, há fortes evidências de que a avaliação somente confirmará o óbvio: percentuais elevados que validam a ineficácia de nosso sistema educacional.

Vale ressaltar ainda que, para viabilizar um letramento emergente eficaz, é preciso, a curto e médio prazo, que a educação infantil seja um direito efetivo da criança no Brasil, como ocorre em outros países, pois tais vivências propiciarão maior desenvolvimento do letramento emergente em função da *qualidade*, da *frequência* e do *significado* das práticas de leitura e escrita para a criança. Como consequência dessa cultura escolar altamente atraente e motivadora, constataremos que, por causa do grau ótimo de letramento emergente, quaisquer que sejam as estratégias utilizadas pelo(a) professor(a) no processo deliberado de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, as crianças brasileiras farão as “descobertas” necessárias para que as competências leitora e escritora se efetivem.

### **Considerações finais**

Neste texto, procuramos explicitar o processo de interlocução que propiciou o desenvolvimento da pesquisa de natureza etnográfica que se transformou em pesquisa-ação, possibilitando mudanças nos procedimentos pedagógicos e na interação professor-aluno. Descrevemos os recursos educacionais necessários para o 1º ano do ensino fundamental e como foram utilizados alguns recursos. Assim, consideramos que se for intensificado o acesso da maioria das crianças a produtos culturais e a recursos educacionais adequados, com a mediação de educadores, há fortes evidências de que o foco poderá ser dirigido com mais intensidade a atividades de oralidade e leitura do que às de escrita. Desse modo, o processo de alfabetização, ou seja, a apropriação da leitura e da escrita ocorrerá de forma lúdica e eficaz.

Vale ressaltar que a eliminação de uma série de entraves, dentre eles a ausência de recursos educacionais adequados para leitores iniciantes, abrirá caminho para o surgimento de condições que visam focalizar prioritariamente a oralidade e a leitura, ampliando, de forma lúdica, o grau de letramento das crianças. Assim sendo, as ricas experiências em ambientes letrados, desde o início da escolarização, promoverão a constituição de representações mentais sobre a escrita, ou seja, as competências necessárias para ler e escrever.

Ao concluir, esperamos ter apresentado subsídios para justificar que parte significativa dos investimentos atualmente alocados em avaliações nos anos iniciais do ensino fundamental sejam aplicados em recursos educacionais, garantindo, à maioria das crianças brasileiras, uma recuperação lúdica do processo de letramento emergente e, portanto, a otimização do processo de alfabetização. A utilização dos recursos educacionais em questão, conseqüentemente, propiciará o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, viabilizando a ampliação do grau de letramento dos jovens, uma vez que tiveram a oportunidade de se tornar leitores proficientes ainda no ensino fundamental I.

Para que crianças possam percorrer a trajetória de leitores iniciantes a leitores fluentes quando jovens, tendo também desenvolvido a capacidade

de produzir textos coerentes e coesos, é imprescindível que políticas públicas visem à qualidade tanto da educação infantil quanto dos anos iniciais do ensino fundamental.

---

### Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BÁSICO em educação, O [Editorial]. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, p. A 2, 22 abr. 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Programa internacional de avaliação de alunos (Pisa): resultados nacionais - Pisa 2000*. Brasília, 2001. Disponível em: <[www.inep.gov.br/internacional/pisa](http://www.inep.gov.br/internacional/pisa)>. Acesso em: 22 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. *Programa internacional de avaliação de alunos (Pisa): resultados nacionais - Pisa 2003*. Brasília, 2001. Disponível em: <[www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216](http://www.oecd.org/dataoecd/1/60/34002216)>. Acesso em: 22 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. *Programa internacional de avaliação de alunos (Pisa): resultados nacionais - Pisa 2006*. Brasília, 2008. 153p.

BRITTO, L. P. L. de. Alfabetismo e educação escolar. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade*. São Paulo: Autores Associados, 2007.

CHAUVEAU, Gérard ; ROGOVAS-CHAUVEAU, Eliane. *Les chemins de la lecture*. Paris: Magnard, 1994.

DURKIN, Dolores. *Children who read early: two longitudinal studies*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1966.

FRANCHI, Eglê Pontes. *Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita*. São Paulo: Cortez, 1995.

FERREIRO, E. L'écriture avant la lettre. In : SINCLAIR, H. (Ed.). *La productions de notations chez le jeune enfant*. Paris: PUF, 1988a. p. 17-70.

\_\_\_\_\_. Literacy development: a psychogenetic perspective. In: OLSON, D.; TORRANCE, N.; HILDYARD, A. (Ed.). *Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing*. New York: Cambridge University Press, 1988b. p. 217-228.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GOODMAN, Y. The development of initial literacy. In: GOELMAN, Hillel; OBERG, A.; SMITH, F. (Ed.). *Awakening to literacy*. Portsmouth, London: Heinemann Educacional Books, 1984. p. 109-112.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA. *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf): um diagnóstico para a inclusão social pela educação*. São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/download/inaf01.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf): um diagnóstico para a inclusão social pela educação*. São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/download/inaf03.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

\_\_\_\_\_. *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf): um diagnóstico para a inclusão social pela educação*. São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/inaf05.pdf>>. Acesso em: 22 fev. 2011.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, S. P.: Mercado de Letras, 1995.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTINS, Margarida Alves. *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA, 1996.

MATA, Maria de Lourdes Estorninho Neves da. *Literacia familiar: ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora, 2006.

MÁXIMO-ESTEVEZ, Lídia. *Visão panorâmica da investigação-acção*. Porto: Porto Editora, 2008.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1988.

POSNER. Michael I.; RAICHLE, Marcus E. *Imagens da mente*. Porto: Porto Editora, 2001.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf, 2001)*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

SCHLEICHER, Andreas. *Medir para avançar rápido: Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)*. (Entrevista de páginas amarelas na Veja), *Veja*, n. 2072, p. 17-21, 6 ago. 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa. Modos de ler textos informativos impressos/virtuais e questões sobre memória: estratégias para alavancar a construção do conhecimento em diferentes disciplinas. In: REZENDE, Neide Luzia de.; RIOLFI, Cláudia Rosa; SEMEGHINI-SIQUEIRA, Idméa (Org.). *Linguagem e Educação: implicações técnicas, éticas e estéticas*. São Paulo: Faculdade de Educação/USP, Associação Editorial Humanitas, 2006.

\_\_\_\_\_. Investir muito antes de avaliar crianças. *Jornal da USP*, n. 817, p. 12, 10-16 dez. 2007.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SQUIRE, Larry R.; KANDEL, Eric R. *Memory: from mind to molecules*. New York: W. H. Freeman, 1999.

TEALE, W.; SULZBY, E. Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers. In: TEALE, W.; SULZBY, E. (Ed.). *Emergent literacy: writing and readers*. 4. ed. Norwood: Ablex, 1989. p 7-25.

TERZI, Sylvia B. A oralidade e a construção da escrita pela criança. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. 7. ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1968.

---

Idméa Semeghini-Siqueira, doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP), é professora na graduação (Licenciatura e Pedagogia) e na Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da USP (FEUSP).

isemeghi@usp.br

Recebido em 1º de agosto de 2010.

Aprovado em 22 de dezembro de 2010.

## Delimitação de atribuições educacionais: sistemas de ensino e competência constitucional\*

---

Magno Federeci Gomes

---

### Resumo

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 desejou o estabelecimento de um pacto federativo cooperativo e integrador, para conceder autonomia às entidades federadas, acercando a administração pública dos cidadãos em suas regiões e localidades. No âmbito educacional brasileiro, a repartição de competências materiais demonstra atribuições concorrentes e descentralizadoras, objetivando uma cooperação recíproca entre os entes federados, cada qual em sua área específica de execução. Este artigo é teórico-documental, mais precisamente jurídico-propositivo. Pode-se concluir que a realidade demonstra, sem sombra de dúvida, as melhores condições dos órgãos do sistema federal de ensino em avaliar as instituições de ensino superior, privadas e públicas, federais, estaduais ou municipais, o que enseja alteração legislativa.

Palavras-chave: direito educacional; competência em matéria educacional; sistemas de ensino; atribuições específicas dos entes federados.

---

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

## **Abstract**

### ***Delimitation of educational attributions: learning systems and constitutional competencies***

*The Brazilian Federal Constitution (1988) introduced an integrative and cooperative federative pact to give more autonomy to the federated entities and to approximate citizens and the local public administration. In Brazilian education, the division of material competencies shows that there are decentralized and parallel attributions that aim at the cooperation of the entities of federation, each one in a specific area of execution. This article is a theoretical-documentary work, more precisely a juridical-propositive work. One can conclude that reality provides the best conditions for the federal education system to assess higher education institutions, private and public, federal, state or municipal, what urges legal changes.*

*Keywords: education legislation, educational competencies, education systems, specific attributions of federal entities.*

---

## **Introdução**

A palavra jurisdição deriva do latim *jurisdictio*. É formada das expressões *jus dicere* ou *juris dictio*, sendo modo de administrar a justiça mediante um paradigma democrático inserido pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CR/88). Em sentido amplo, "jurisdição quer significar todo poder ou autoridade conferida à pessoa, em virtude da qual pode conhecer de certos negócios públicos e os resolver" (Silva, De P. 1998a, p. 466); assim, trata-se de um poder que define a "medida das atividades funcionais da pessoa, seja juiz ou autoridade de outra espécie". Com isso, jurisdição é o poder dever do Estado em dizer o direito, solucionando os conflitos de interesses e resolvendo questões de interesse público, prévia provocação e manifestação dos interessados na construção da decisão final.

Por meio da jurisdição, estabelece-se a competência, que delimita o poder ou a atribuição<sup>1</sup> das autoridades, em virtude da matéria envolvida, considerando-se o território onde a decisão deva ser proferida. De maneira que De Plácido e Silva (1998a) explicita que jurisdição é o gênero que aparece primeiramente, outorgando o poder à autoridade, enquanto a competência é espécie e pressuposto da jurisdição, restringindo a atribuição da última. Nesse sentido, segundo José Afonso da Silva (1995, p. 455)

---

<sup>1</sup> Expressões empregadas, neste trabalho, como sinônimas.

“competência é a faculdade juridicamente atribuída a uma entidade, ou a um órgão ou agente do Poder Público para emitir decisões. Competências são as diversas modalidades de poder de que se servem os órgãos ou entidades estatais para realizar suas funções”.

Para Ranieri, no Estado Federal brasileiro, as regras que estabelecem as competências públicas envolvem diversos poderes e entes federados, para cumprir com suas responsabilidades, na maneira apresentada pela CR/88.<sup>2</sup> Dessa forma, a competência pública é questão fundamental, pois se vincula à criação de

[...] um governo compatível com as exigências e necessidades da União, além de influir diretamente no equilíbrio do pacto federativo, determinando o grau de tensão entre o poder central e as unidades periféricas, no que diz respeito a descentralização e controle (aspectos fundamentais na área da educação em face das disposições da Lei nº 9.394/96). (Ranieri, 2000, p. 92-93).

Assim, estabelece-se uma relação inversamente proporcional entre as competências dos poderes central e periféricos: quanto maior as atribuições da Administração Pública central, maior o nível de centralização, e, por consequência, menor parcela de poder caberá aos Poderes Públicos locais; contrariamente, quanto maior a descentralização, o ente central possuirá menor parcela de competência, reservando-se aos órgãos periféricos maiores atribuições. Com isso, “a idéia subjacente é permitir que os dois níveis de estatalidade, o central e os periféricos, funcionem autônoma e concomitantemente” (Ranieri, 2000, p. 93).

Segundo José Afonso da Silva (1995), a CR/88 emprega um sistema complexo de repartição de competências, para alcançar o equilíbrio federativo. Emprega uma técnica que busca, primeiramente, a enumeração dos poderes da União (CR/88, arts. 21 e 22), concedendo poderes remanescentes aos Estados e ao Distrito Federal (CR/88, art. 25, § 1º), e, ainda, indica atribuições aos Municípios (CR/88, art. 30). Além disso e sem prejuízo da reserva de campos específicos (privativos, mas nem sempre exclusivos), compatibiliza a possibilidade de delegação (CR/88, art. 22, parágrafo único) de áreas comuns, com admissão de ações paralelas de todos os entes federados (CR/88, art. 23), e de segmentos concorrentes entre a União e os Estados membros, como, por exemplo, a competência da União para instituir políticas gerais, diretrizes gerais e normas gerais (CR/88, arts. 21, incisos XIX, XX e XXI, 22, incisos IX, XXI e XXIV, e 24, § 1º), enquanto atribui aos Estados e, às vezes, aos Municípios competência suplementar (CR/88, art. 30, inciso II).

Resulta, então, a classificação de competência quanto à extensão, ou seja, quando existe a possibilidade de um ou mais órgãos sugerirem a aprovação de leis (proposta de normatividade).<sup>3</sup> Distingue-se em:

- (a) *exclusiva*, quando é atribuída a uma entidade com exclusão das demais (art. 21);
- (b) *privativa*, quando enumerada como própria de uma entidade, com possibilidade, no entanto, de *delegação* e de *competência*

<sup>2</sup> O constitucionalismo português defende que “o princípio da competência diz-nos que os órgãos em certo momento competentes para a emissão de actos legislativos não o podem deixar de ser por simples vontade sua, ou através de um mecanismo de delegação. As alterações de competência têm de estar previstas constitucionalmente e não são permitidas vicissitudes de competência fora dessas condições” (Gouveia, 2005b, p. 1226; no mesmo sentido, Miranda, 2000, p. 54-60).

<sup>3</sup> Da mesma maneira, a doutrina portuguesa apresenta diversos critérios que identificam as modalidades de competência legislativa, entre elas o critério da atribuição exclusiva ou concorrente, com suas competências legislativas exclusiva, delegável e concorrente. Trata-se de formas de distribuição horizontal da função de legiferação, ocorrendo no âmbito de cada pessoa coletiva com poder normativo (Gouveia, 2005b, p. 1230-1233; em sentido equivalente, ao analisar as competências legislativas reservadas, absoluta e relativa, e a concorrential, Miranda, 2000, p. 225-226).

*suplementar* (art. 22 e seu parágrafo único, e art. 23 e seus parágrafos); a diferença entre a exclusiva e privativa está nisso, aquela não admite complementariedade nem delegação;

- (c) *comum, cumulativa ou paralela*, reputadas expressões sinônimas, que significa a faculdade de legislar ou praticar certos atos, em determinada esfera, juntamente e em pé de igualdade, consistindo, pois, num campo de atuação comum às várias entidades, sem que o exercício de uma venha a excluir a competência de outra, que pode assim ser exercida cumulativamente (art. 23);
- (d) *concorrente*, cujo conceito compreende dois elementos:
  - (d.1) possibilidade de disposição sobre o mesmo assunto ou matéria por mais de uma entidade federativa;
  - (d.2) primazia da União no que tange à fixação de normas gerais (art. 23 e seus parágrafos);
- (e) *suplementar*, que é correlativa da competência concorrente, e significa o poder de formular normas que desdobrem o conteúdo de princípios ou normas gerais ou que supram a ausência ou omissão destas (art. 23, §§ 1º a 4º). (Silva, J. A. 1995, p. 457).

A competência concorrente (CR/88, art. 24) pode apresentar problemas de interpretação, posto que as normas indicam parâmetros de acumulação ou não. Desse modo, a técnica cumulativa autoriza que as entidades federadas disciplinem, ilimitada e normativamente, determinadas matérias, condicionando tal atividade à abstenção do ente central. Não obstante, a técnica não cumulativa assegura à entidade central competência uniformizadora de certa matéria, permitindo, simultaneamente, aos demais entes federados, atribuição suplementar, para adequar diretrizes, bases e fundamentos da referida uniformização à sua idiosincrasia. Ranieri (2000) leciona que a maior parcela de competência do Governo Federal aumenta a tendência compensatória de se elevar as competências concorrentes dos Estados membros, do Distrito Federal e dos Municípios, de maneira que se trata de técnica compatível com o sistema federativo, já que, sem prejuízo do ordenamento nacional, abre-se a possibilidade de respeito e de adaptação às características locais ante o princípio de subsidiariedade. Nesse sentido,

Cogita-se, na formulação do princípio de subsidiariedade, do equilíbrio entre o poder central e o poder local. A idéia concretiza-se na compreensão da absorção da substância local e da vitalidade local pelo poder central. O poder local deve dispor de condições que crie situações para a formação do cidadão e do Município. A repartição de competências vincula-se à compreensão do princípio de subsidiariedade, pelo que o Estado deve transferir ou delegar às coletividades os poderes que têm a capacidade de exercer. (Baracho, 2000, p. 32).

Ainda para Ranieri (2000, p. 94-95), o sistema estabelecido pela CR/88, para se fixar as atribuições, contribui para a centralização das competências concorrentes, "apontando para um federalismo cooperativo mais preocupado com a colaboração dos entes federados do que com a sua separação e independência recíprocas". Com isso, a coordenação de políticas

públicas é extremamente importante, tanto quanto a uniformização de interesses, para que o federalismo cooperativo possa separar questões locais das matérias que são inerentes a todos os órgãos periféricos, recebendo a qualidade nacional de norma geral e principiológica. A repartição de competências, em níveis genéricos, entre a União e os Estados membros, inclusive o Distrito Federal, comprova a conexão entre o princípio da subsidiariedade e o federalismo cooperativo.

Portanto, a CR/88 desejou o estabelecimento de um pacto federativo cooperativo e integrador, para conceder autonomia às entidades federadas, acercando a Administração Pública dos cidadãos, em suas regiões e localidades.

### **Competência em matéria educacional, na CR/88**

No âmbito educacional brasileiro, a repartição de competências materiais demonstra atribuições concorrentes e descentralizadoras, objetivando uma cooperação recíproca entre os entes federados, cada qual em sua área específica de execução, principalmente no oferecimento da educação básica. Existe uma compatibilização entre competências privadas e comuns para nortear as políticas públicas educacionais. Assim, a União aparece, em nível hierarquicamente superior, na edição de normas gerais educacionais, em todos os níveis, tendo atuação coordenadora, supletiva e redistributiva em todo o sistema nacional. No ensino superior, o Governo Federal atua com prevalência relativa nos níveis de competência, obrigações e gestão de todo o sistema.

Conforme Ranieri (2000), nos dispositivos constitucionais relativos à educação é clara a determinação de estabelecimento de um Estado Social, segundo o qual se reconhece a existência de desigualdades e fornecem-se meios para sua solução. Com isso, o art. 205 da CR/88 define responsabilidade comum às pessoas jurídicas de direito público interno brasileiras, o que é respaldado pelo art. 208, *caput*.

No art. 211 e seus §§, a CR/88, como norma de princípio programático endereçada ao Poder Público, estabelece as competências materiais de cada esfera governamental:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular.

Ranieri (2000) explicita que o ponto de partida é a competência comum, para, a partir de tal atribuição, indicar-se a atuação prioritária, não exclusiva, dos entes federados, com relação aos níveis de ensino, ressalvada a União, que deverá organizar os sistemas educacionais de forma colaborativa, com base na regulamentação estatuída pelos arts. 8º a 11 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O regime de colaboração é salientado no art. 211, § 4º, da CR/88, com o fim de garantir a universalização do ensino fundamental obrigatório (CR/88, art. 208, inciso I).<sup>4</sup>

Em complementação ao conceito apresentado anteriormente (Silva, J. A. 1995, p. 457), a finalidade das “competências comuns é a difusão dos interesses que se encontram subjacentes e que determinam um condomínio de atuações. Nenhuma das entidades é titular exclusiva, superior ou desigual das competências. Não se dá aqui nem superioridade hierárquica nem subordinação de uma das entidades. Não se dá a exclusividade da responsabilidade de uma delas nem (e muito menos) a omissão possível dessa responsabilidade por qualquer delas. A execução das competências comuns pode ser pleiteada de todas as entidades. A forma de cooperação para que ela se faça de forma eficiente é que se impõe na forma determinada pela lei complementar prevista no parágrafo único do art. 23 da Constituição” (Rocha, 1997, p. 253).

De maneira que as competências das entidades federadas podem ser explicitadas como se segue, no que tange à educação formal:

Cabe à União, exclusivamente, “elaborar e executar planos nacionais e regionais de ordenação do território e de desenvolvimento econômico e social” (CR/88, art. 21, inciso IX). Ademais, a União intervirá nos Estados e no Distrito Federal para assegurar o cumprimento do princípio constitucional de aplicação do mínimo exigido da receita de impostos estaduais, inclusive de transferências tributárias, na manutenção e no desenvolvimento do ensino (CR/88, art. 34, inciso VII, alínea “e”). Organizará, ainda e em regime de colaboração, os sistemas de ensino, financiando as instituições de educação públicas federais e exercendo, “em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos” outros entes federados (CR/88, art. 211 e seu § 1º). Além disso, “aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito (por cento) [...] da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (CR/88,

<sup>4</sup> Art. 3º da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que altera, entre outros, o art. 32 da LDB: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: [...]”

art. 212). Por fim, garantirá o padrão mínimo de qualidade (CR/88, art. 206, inciso VII), em todos os níveis e categorias administrativas, procedendo à autorização e avaliação qualitativa na iniciativa privada (CR/88, art. 209, inciso II).

### **Regulamentação infraconstitucional**

Por sua vez, o Governo Federal coordenará a política nacional educacional, articulando os sistemas de ensino e os respectivos níveis básico e superior, conforme os arts. 8º e 9º da LDB. De forma que o art. 8º da LDB regulamentou os §§ 2º e 3º do art. 211 da CR/88 e autorizou a União a coordenar as entidades federativas que poderão fornecer educações básica e superior, desde que os Estados, inclusive o Distrito Federal, atuem, prioritariamente, nos ensinos fundamental e médio e os Municípios no fundamental e na educação infantil, do mesmo modo. Como a CR/88 não previu atuação prioritária do Governo Federal, constata-se, por sua parte, a necessidade de emissão de políticas públicas redistributivas e supletivas em todos os níveis de ensino, sem prejuízo da atenção a ser dispensada à educação superior, ante a omissão constitucional quanto à participação dos Estados membros e Municípios no seu fornecimento. Portanto e com referência ao ensino superior, a atuação da União é residual, já que tal atribuição não aparece como função primordial das demais entidades federadas, e supletiva, porque, por força do art. 211, § 1º, da CR/88, deve-se somar ao sistema educacional como um todo, para aperfeiçoá-lo e ampliá-lo, suprimindo eventuais faltas, apesar de não se estimular a oferta deste nível de ensino pelos Estados e Municípios, a teor do art. 16 da LDB.

Art. 16 – O sistema federal de ensino compreende:

- I – as instituições de ensino mantidas pela União;
- II – as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III – os órgãos federais de educação. (Brasil. Lei nº 9.394, 1996).

Cabe aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios a execução dos planos nacional e estadual de educação, tendo em vista o dever constante nos arts. 205 da CR/88 e 10 e 11 da LDB. Ademais, deverão aplicar, anualmente, 25% (vinte e cinco por cento), “no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino” (CR/88, art. 212). Finalmente, assegurarão o padrão mínimo de qualidade (CR/88, art. 206, inciso VII), procedendo à autorização e à avaliação de qualidade no âmbito de seus sistemas de ensino, inclusive do segmento particular (CR/88, art. 209, inciso II).

Ressalte-se que o ensino ambiental<sup>5</sup> é atribuição de todos os entes federados, em todos os níveis, por não constar na seção específica da educação, nos termos do art. 225, § 1º, inciso VI, da CR/88.

<sup>5</sup> Considerado como um tipo de educação não formal e informal (Ranieri, 2000, p. 100).

## Competência legislativa educacional

Nesse contexto, surge o primeiro problema relacionado com a competência legislativa educacional, repartida entre os entes federados. O dilema diz respeito à manutenção das autonomias normativas regionais, porque existe uma confusão no Congresso Nacional sobre “as atribuições de editar a lei de diretrizes e bases, as normas gerais de educação e a lei federal ordinária, ante sua dupla qualidade de legislativo nacional e legislativo federal” (Ranieri, 2000, p. 90).<sup>6</sup> Apesar da notória distinção entre tais comandos normativos, “o fato de emanarem do mesmo órgão legislativo e o de originarem-se por processos semelhantes dificultam o seu discernimento, com prejuízo para os Estados, que acabam por não exercer competências legislativas próprias” (Ranieri, 2000, p. 90), deixando sem regulamentação seus sistemas de ensino. Portanto, o problema acaba por se tornar mais grave, à medida que a diferença, em razão da matéria, entre a lei de diretrizes e bases e as normas gerais de educação é quase imperceptível, pois ambas são genéricas e vigem em todo o território nacional. Assim, Ranieri (2000) explica que de tal distinção surge a competência suplementar dos Estados e do Distrito Federal para legislar, atendendo às próprias peculiaridades (CR/88, art. 24, §§ 1º, 2º e 3º). Para solucionar tal dilema, é preciso explicitar as competências legislativas dos entes federados.

Como já mencionado anteriormente, o Governo Federal possui função supletiva e residual em suas responsabilidades para com a educação. Contrariamente, no plano legislativo indicam-se expressamente suas atribuições. Nesse sentido, “compete privativamente à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional” (CR/88, art. 22, inciso XXIV), enquanto também compete aos Estados membros, incluído o Distrito Federal, “legislar concorrentemente sobre educação, cultura, ensino e desporto” (CR/88, art. 24, inciso IX).

Conforme os §§ 1º, 2º, 3º e 4º do art. 24 da CR/88 e no que toca à legislação concorrente, a atribuição da União é limitada ao estabelecimento de normas gerais, o que não exclui a competência suplementar dos Estados membros, de maneira que, se não existir lei federal sobre tais normas, os Estados exercerão a competência legislativa plena, a fim de atender suas peculiaridades. Caso venha a ser editada lei federal posterior sobre normas gerais, a lei estadual terá a sua eficácia suspensa no que lhe for oposto. Desse modo, a competência legislativa dos Estados e Municípios é remanescente e, por tal motivo, restrita. Reitera-se, então, que à União cabe editar normas gerais educacionais, enquanto aos Estados compete a proposta de normas suplementares. Na hipótese de inexistência de normas gerais, os últimos detêm capacidade legislativa plena, na qualidade de competência supletiva,<sup>7</sup> até a superveniência de lei federal, que suspenderá a eficácia da estadual no que lhe for incompatível.

Por sua vez, o § 1º do art. 25 da CR/88 reserva aos Estados membros e ao Distrito Federal as competências não proibidas por ela, entre as quais a possibilidade de aprovar normas suplementares e peculiares

<sup>6</sup> Em sentido equivalente sobre a dificuldade de aplicação da repartição de competências, ver José Afonso da Silva (1995, p. 454).

<sup>7</sup> Competência supletiva é “considerada por alguns como se se cuidasse de mero sinônimo de competência suplementar, parece mais ter aquela a natureza do que supre pela carência, pela falta, pela omissão do exercício competente da União, enquanto esta é a que se adiciona, se soma para aperfeiçoar e aprofundar, com singularidade, uma matéria que foi esboçada, em seu contingenciamento genérico, nacional, pela pessoa titular da competência. Aquela supre uma ausência, essa suplementa uma presença” (Rocha, 1997, p. 249).

ao seu sistema educacional. Da mesma forma, os Municípios podem “legislar sobre assuntos de interesse local” (CR/88, art. 30, inciso I), baixando “normas complementares para o seu sistema de ensino” (Lei nº 9.394/96, art. 11, inciso III). Inexiste possibilidade de suplementação de legislação federal e estadual pela municipal em questões inerentes à educação (CR/88, art. 30, inciso II), já que a competência concorrente do art. 24, *caput*, da CR/88 somente cabe à União, aos Estados e ao Distrito Federal.<sup>8</sup> Em resumo:

O âmbito da legislação federal é estabelecido pelos amplos e vagos encargos que podem decorrer de ações supletivas e redistributivas; os seus limites, pelas competências estaduais e municipais, na forma compatibilizada pela opção federativa, sendo este o aspecto fundamental a ser ressaltado. É dizer, nem as normas gerais nem a lei de diretrizes e bases podem invadir a esfera própria das demais pessoas políticas, nem versar sobre matéria alheia aos encargos atribuídos à União, sob pena de incompetência absoluta. Outra não é a conclusão que se extrai de nosso sistema constitucional e do conceito jurídico de “competência pública” [...] (Ranieri, 2000, p. 101).

Dessa maneira, a aplicabilidade e a interpretação, por parte dos entes federados, das normas nacionais que tratam de matérias genéricas não derivam de qualquer parâmetro hierárquico, mas do próprio regime federativo e das normas constantes na CR/88. Assim, não há hierarquia entre normas gerais de educação, LDB e normas suplementares dos Estados; o que existe, verdadeiramente, é uma eficaz coordenação do interesse nacional, uma aplicação efetiva da repartição de competências.<sup>9</sup>

Na lição de José Afonso da Silva (1995), o princípio que orienta a repartição de competências entre as entidades federadas é o chamado de predominância do interesse. Por tal princípio, caberão à União as questões de predominante interesse nacional ou geral; aos Estados membros e ao Distrito Federal, as matérias de predominante interesse regional; e aos Municípios, os assuntos de predominante interesse local. Portanto, mesmo diante de uma previsão legislativa em matéria de educação, diferenciam-se normas supletivas de normas gerais e ambas, da lei de diretrizes e bases, por meio de um critério de exclusão, isto é, aufere-se se a norma especializa e individualiza questões peculiares, indicando, ainda, a extensão territorial da sua aplicabilidade. Caso o faça, será norma suplementar, específica e, conseqüentemente, de competência estadual; em sentido oposto, na hipótese de não especializar a matéria, mas fixar fundamentos e princípios, acabará por receber tratamento generalizador, de fundo nacional, o que é inerente às normas gerais e à lei de diretrizes e bases.

Dito isso, torna-se necessário distinguir a lei de diretrizes e bases das normas gerais de educação. A matéria relacionada com as diretrizes e bases é mais exata, na medida em que seu conteúdo vincula-se aos princípios, fundamentos/motivos, estrutura organizacional e parâmetros de exequibilidade da educação escolar, não sendo uma simples análise sobre a generalidade da norma.

<sup>8</sup> Segundo a doutrina jurídica, a “competência não se presume; entretanto, uma vez assegurada, entende-se conferida com a amplitude necessária para o exercício do poder ou desempenho da função a que se refere a lei” (Maximiliano, 1998, p. 265).

<sup>9</sup> Ao compartilhar tal conclusão, o Parecer CNE/CEB (Câmara de Educação Básica) nº 30, de 12 de setembro de 2000, ainda explica que: “[...] a lógica do modelo constitucional vigente e da LDB presumem a inexistência de incompatibilidades reais ou supostas, seja pela repartição de atribuições, seja pelo princípio de colaboração, seja pelas finalidades comuns. Qualquer invasão de competências toma, então, um caráter anticonstitucional” (Brasil. CNE, 2000, p. 28; no mesmo sentido, Boaventura, 1997, p. 191-275).

Desse modo, para Ranieri (2000, p. 108), “o vocábulo ‘diretriz’ tem o sentido de ‘opção de mérito’” e, na área educacional, relaciona-se com a “promoção do indivíduo como pessoa, cidadão e trabalhador [...], cuja execução requer condições de exequibilidade (órgãos, autoridades, meios de concretização)”, cumprindo os preceitos do art. 3º da CR/88, os princípios educacionais (CR/88, arts. 206, incisos I e IV, 208, inciso VI, e 211) e constituindo uma “base”, propriamente dita. Além disso, é fundamento do sistema brasileiro “a indicação da preeminência do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação como órgãos definidores das políticas públicas para os diversos graus de ensino (cf. Lei nº 9.131, de 24.11.95 [...])” (Ranieri, 2000, p. 108).

Por força do art. 22, inciso XXIV, da CR/88, a LDB – Lei nº 9.394/96 – é nacional, regula todos os sistemas de ensino e, “por ser norma fundamental, diretriz, não tem a natureza de legislação exaustiva” (Ranieri, 2000, p. 109). Em sentido equivalente, “o Congresso Nacional dá as diretrizes e bases da educação nacional. Não pode fazer legislação exaustiva. Se o faz, infringe a Constituição de 1967. A legislação estadual é que há de ir no sentido do que se lhe traçou” (Pontes de Miranda, 1968, p. 343-344).

De forma mais explicativa:

A legislação concorrente da União sobre as matérias indicadas supra se limitará a estabelecer *normas gerais*. Nisso a Constituição foi, às vezes, redundante. Por exemplo, no art. 22, XXIV, dá como privativo da União legislar sobre *diretrizes e bases da educação nacional*, enquanto, no art. 24, IX, combinado com o § 1º, declara caber-lhe legislar sobre *normas gerais de educação*. Não há nisso incoerência, como pode parecer. Legislar sobre *diretrizes e bases* da educação nacional e sobre *normas gerais* de educação somam, no fundo, a mesma coisa. A tradição arrastou os educadores da Constituinte a manter a regra que vem de 1946, que dava competência à União para *legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional*, mas também não poderiam deixar de incluir na competência comum *legislar sobre educação*, situação em que a União só tem poderes para fixar normas gerais. Tudo somado, dá na mesma, com um dispositivo a mais sem necessidade. [...] nos termos do § 2º do art. 24, a competência da União para legislar sobre *normas gerais* não exclui (na verdade até pressupõe) a competência *suplementar* dos Estados (e também do Distrito Federal, embora não se diga aí), e isso abrange não apenas as normas gerais referidas no § 1º desse mesmo artigo no tocante à matéria neste relacionada, mas também as *normas gerais* indicadas em outros dispositivos constitucionais, porque justamente a característica da *legislação principiológica* (normas gerais, diretrizes, bases), na repartição de competências federativas, consiste em sua correlação com competência suplementar (complementar e supletiva) dos Estados.

Tanto isso é uma técnica de repartição de competência federativa que os §§ 3º e 4º complementam sua normatividade, estabelecendo, em primeiro lugar, que, inexistindo lei federal sobre normas gerais, os Estados exercerão a competência legislativa plena, para atender a suas peculiaridades, e, em segundo lugar, que a superveniência de lei federal sobre normas gerais suspende a eficácia da lei estadual, no que lhe for contrária. Note-se bem, o constituinte foi técnico: a lei federal superveniente não revoga a lei estadual nem a derroga no aspecto contraditório, esta apenas perde sua aplicabilidade, por ficar com sua eficácia suspensa. Quer dizer, também, sendo revogada a lei federal pura e simplesmente, a lei estadual recobra sua eficácia e passa outra vez a incidir (Silva, J. A. 1995, p. 477-478).

O simples fato de constar no art. 22, inciso XXIV, da CR/88 a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases educacionais não exclui a atribuição estadual para normalizar, de modo suplementar, a matéria, nos termos do § 2º do art. 24 da CR/88, pois ao ente central cabe editar apenas normas gerais (CR/88, art. 24, § 1º), enquanto entidades estaduais, em caráter suplementar, podem legislar normas específicas, para atenderem suas particularidades. A natureza principiológica, diretiva, geral ou basilar da matéria “será disciplinada genericamente pela União e suplementada pelos Estados, [havendo] pontos que não serão objeto de tratamento uniforme no âmbito nacional, por atenderem a interesses predominantemente estaduais ou locais” (Ranieri, 2000, p. 117), ou seja, peculiares. Por isso, não existe hierarquia entre as leis educacionais brasileiras, demonstrando a vigência plena dos comandos constitucionais que instituem a repartição de competências por colaboração recíproca, segundo o art. 211 da CR/88.

Com isso, Ranieri (2000, p. 112) pensa que, na prática e com referência à educação, não haverá aplicação do parágrafo único do art. 22 da CR/88<sup>10</sup> a favor dos Estados, pois a União não possui “competência privativa plena, mas, tão-somente, a competência concorrente, limitada”, contingenciamento também verificado na organização dos sistemas de ensino brasileiros e nos comandos do art. 214 da CR/88 e do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Federal nº 10.172/01. Portanto, a mesma doutrina apresenta dois casos de aplicação errada da LDB, por parte do Governo Federal, em detrimento da autonomia dos Estados membros. O primeiro, o episódio da determinação do Ministério da Educação (MEC), por meio de sua Secretaria de Educação Superior (SESu), de se avaliar o curso de Direito da Universidade de São Paulo (USP), ante o art. 46 da LDB e o Ofício Circular nº 040/98 – Gab/SESu/MEC. O equívoco consistia na desatenção sobre os arts. 9º, inciso IX, e 16, ambos da LDB, e 209, inciso II, da CR/88, já que a União somente pode avaliar cursos de Instituições de Ensino Superior (IES) de seu sistema de ensino, isto é, instituições federais e particulares. A avaliação do curso de Direito da USP deveria ser feita pelo Estado de São Paulo e pela própria USP, sob pena de dispêndio reiterado de recursos públicos estaduais, ressalvada a cooperação entre os sistemas, se assim o quiserem, nos termos do art. 9º, inciso VIII, da LDB. O segundo, a composição dos colegiados das universidades públicas estaduais, tendo em vista a proporção determinada pelo parágrafo único do art. 56 da LDB, em oposição aos arts. 207 da CR/88 (norma coercitiva e de eficácia plena) e 254, inciso II, da Constituição Estadual de São Paulo, já que se trata de questão de interesse peculiar do mencionado ente federado, “protegida pela vertente administrativa da autonomia universitária”, e o dispositivo da LDB “não tem conteúdo diretivo basilar” (Ranieri, 2000, p. 115-116).

Não obstante, só assiste razão a Ranieri no primeiro exemplo, sendo indispensável uma modificação na LDB, a fim de inserir no sistema federal de ensino todas as instituições de ensino superior, inclusive as estaduais e municipais.<sup>11</sup> Com relação à citada segunda hipótese, entende-se que

<sup>10</sup> Art. 22 – Compete privativamente à União legislar sobre: [...] Parágrafo único. Lei complementar poderá autorizar os Estados a legislar sobre questões específicas das matérias relacionadas neste artigo (Brasil. Constituição... 1988).

<sup>11</sup> Saliente-se que existem opiniões completamente opostas, desejando a inserção das IES privadas nos sistemas estaduais de ensino, o que não procede, em virtude das melhores condições estruturais e do maior conhecimento técnico existentes na SESu/MEC, como será posteriormente desenvolvido neste trabalho.

a autonomia universitária, apesar de deter conteúdo autoaplicável, não incide sobre a gestão democrática do ensino público, também prevista na CR/88, em seu art. 206, inciso VI. A proporção indicada no parágrafo único do art. 56 da LDB é sim norma principiológica e basilar, dirigindo e outorgando aplicabilidade ao referido princípio constitucional da gestão democrática em qualquer categoria administrativa. Agora, se os estatutos universitários das universidades públicas paulistas não respeitam a diretriz da LDB devem a ela se adequar, de modo a congregarem segmentos da comunidade regional, local e institucional, sem prejuízo da ocupação de 70% (setenta por cento) dos assentos nos respectivos órgãos colegiados e comissões garantida aos docentes.

Cabe salientar que esta parte deste artigo demonstrou uma pretensão do constituinte em determinar a composição e a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, “mediante técnicas de competências concorrentes e redefinição de competências comuns” (Ranieri, 2000, p. 125), para evitar o excesso de atribuições do ente central, ainda que suas competências sejam demasiado amplas e abrangentes.

### **Sistemas de ensino**

Segundo De Plácido e Silva (1998b, p. 761), sistema advém do grego *systema*, apresentando “sentido de reunião, método, juntura” e exprimindo “o conjunto de regras e princípios sobre uma matéria, tendo relações entre si, formando um corpo de doutrinas e contribuindo para a realização de um fim. É o regime a que se subordinam as coisas. Assim, todo conjunto de regras, que se devem aplicar na ordenação de certos fatos, integrantes de certa matéria, constitui um sistema”.

Em sentido equivalente, sistema é, segundo Canotilho (1993, p. 45),

um conjunto de elementos em interação, organizado em totalidade, que reage às interações de tal forma que, quer ao nível dos elementos constitutivos quer ao nível do conjunto, aparecem fenômenos e qualidades novas não reconduzíveis aos elementos isolados ou à sua simples soma.

Assim, segundo Ranieri (2000, p. 117), “um sistema, portanto, racionaliza e organiza vários elementos que operam em sinergia para alcançar determinado objetivo, conferindo-lhes unidade”. Ranieri acredita que, em matéria educacional, o sistema é composto pelo conjunto de instituições, com seus elementos materiais e pessoais, e pelo ordenamento jurídico federal e estadual, o que se denomina sistema de ensino ou sistema de educação.

De fato, verifica-se a participação efetiva da Administração Pública, por meio predominante das normas de competência acima declinadas e dos atos administrativos normativos, inclusive dos Conselhos de Educação, na organização dos elementos materiais ou não, atrelados à educação, formando um conjunto sistêmico, também chamado de sistema de ensino.

Em consequência do conceito supracitado, Ferraz (1976) sintetiza seus componentes<sup>12</sup> empregando a filosofia aristotélico-tomista: os recursos, pessoas e objetos, como a matéria que compõe o sistema; o ordenamento jurídico que atribui forma ao sistema, compreendendo-se as leis e os atos administrativos normativos; o órgão da Administração Pública, para outorgar organização ao sistema; e os valores éticos, políticos, econômicos, religiosos e pedagógicos sobre os quais se estrutura o mesmo sistema. Conclui que o ordenamento brasileiro, seja constitucional ou infraconstitucional, utiliza a expressão sistema de educação para descrever a estrutura organizada pela União (sistema federal de ensino) e pelos outros entes federados (sistemas estaduais e locais) para suprir as suas demandas educacionais.

Com efeito, a organização brasileira dos sistemas de ensino deriva da estrutura político-administrativa da República Federativa do Brasil, a teor do art. 18, *caput*, da CR/88, “aplicando-se-lhe por simetria o princípio federativo da descentralização normativa e executiva” (Ranieri, 2000, p. 120).

De maneira que a atuação da União, em matéria de princípios e condutas gerais, não poderá retirar as atribuições específicas dos Estados e Municípios (organizar e gerir os seus sistemas de ensino, conforme o art. 211 da CR/88), na qualidade de entidades autônomas (não por delegação), para atenderem às suas peculiaridades regionais e locais, respectivamente, tudo isso sob pena de não se formar um sistema nacional de ensino e de enfraquecer a própria Federação brasileira, baseada na descentralização política e administrativa na educação, a exemplo do que ocorre com a competência legislativa suplementar. Cabe destacar que as decisões e ações dos entes políticos periféricos não podem conflitar com as diretrizes e bases instituídas pela entidade central, tendo em vista a sua qualidade de legislação federal principiológica, o que não impede a premente atividade dos primeiros.

Ranieri (2000, p. 123) pensa que o tema da existência de um sistema nacional de ensino está atrelado aos objetivos do Estado e não à partilha do poder, e, mediante a análise de seu conceito de sistema, declara parecer evidente que ele se constitui “pelos sistemas federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, de natureza antes sociológica que legal, mas de expressão constitucional”. Assim, prossegue explicitando que o sistema nacional seria um “sistema independente”, desejando, a partir do ordenamento jurídico educacional editado por todas as pessoas políticas brasileiras, “concatenar os objetivos nacionais por intermédio de análise das relações que ali surgem e se produzem, e cuja expressão se torna mais evidente em razão da previsão do Plano Nacional de Educação” (p. 123-124), previsto no art. 214 da CR/88.

Consequentemente, inexistente subordinação entre os sistemas educacionais brasileiros, pois houve uma divisão das competências constitucionais na matéria em questão, ressalvada a hipótese de a União legislar, com finalidade organizacional e para a Nação, sobre diretrizes e normas gerais da educação. Portanto, o referido sistema nacional não é superior, hierarquicamente, aos outros, mas se orienta pela CR/88, pela

---

<sup>12</sup> Leia-se elementos essenciais.

LDB e pelo PNE, isto é, toda e qualquer política pública deverá respeitar os princípios e o planejamento nacional instituído por tais normas.

Sem embargo, a LDB regulamentou em nível basilar o art. 211 da CR/88, estabelecendo a composição de todos os sistemas de ensino. Desse modo e como apresentado anteriormente, o sistema federal é formado pelas instituições de ensino, de qualquer nível, providas financeiramente pela União, pelas IES criadas e mantidas pelo setor privado e pelos órgãos federais de educação (LDB, art. 16). Por sua vez, os sistemas de educação dos Estados membros são compostos por todas as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelas administrações públicas estaduais e pelo Distrito Federal, pelas IES financiadas pelos Municípios, pelas instituições de ensino fundamental e médio do segmento particular e pelos órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal (LDB, art. 17). Já os sistemas municipais compreendem as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelas administrações públicas municipais, pelas instituições de educação infantil originadas e sustentadas pela iniciativa privada e pelos órgãos de ensino municipais (LDB, art. 18). Ressalte-se a viabilidade, já mencionada, de inserção dos Municípios no sistema educacional dos Estados membros ou, ainda, de composição conjunta de um sistema único de educação básica (LDB, art. 11, parágrafo único).

Em resumo, a União só pode atuar de forma ampla em conformidade com a finalidade estratégica nacional e os princípios constitucionais educacionais. Por outro lado, os órgãos periféricos da Federação podem e devem se organizar internamente, mediante a aprovação de leis e a expedição de atos administrativos (em sentido amplo e não apenas os normativos), desde que o façam para atingir suas localidades, no âmbito de suas competências. Além disso, todas as entidades federadas devem estar integradas e devem funcionar em regime de cooperação, impedindo a separação dos sistemas de ensino, eventuais privilégios, dependências institucionais e dispêndio de recursos econômicos.

### **Competências e atribuições específicas na LDB**

Como salientado e em reforço às normas constitucionais (CR/88, arts. 22, inciso XXIV, 24, inciso IX, e 211, § 1º), os arts. 8º e 9º da LDB determinam que a União é competente para coordenar a política nacional educacional, mediante articulação entre os distintos níveis e sistemas, exercitando funções normativas de maneira redistributiva e supletiva aos demais entes federados.

Os incisos do art. 9º da LDB apresentam os encargos específicos da referida coordenação política e estabelecem o sistema federal, demonstrando a necessária articulação entre os diferentes níveis e sistemas de ensino, em conformidade com as metas e objetivos estabelecidos no PNE (CR/88, art. 214, e Lei nº 10.172/01), de forma a integrar o Poder Público em todas as suas esferas administrativas. Com relação às funções normativas, os atos do Governo Federal, quando se tratar de normas

gerais, serão aplicáveis a todas as instâncias educacionais; por outro lado, quando explicitarem diretrizes e bases em atos administrativos normativos, somente incidirão sobre o sistema federal de ensino (Ranieri, 2000, p. 145-146). As citadas funções redistributiva e supletiva de assistência técnica e financeira aos demais entes federados visam a todos os sistemas de ensino (CR/88, art. 211, § 1º), assegurando o padrão mínimo de qualidade e a equalização de oportunidades educacionais, para evitar uma amplitude indeterminada a esta atribuição específica. Em qualquer caso, os limites contidos no ordenamento jurídico brasileiro devem ser respeitados.

Ao MEC cabe o exercício das competências inerentes ao Poder Público Federal em questões educacionais. Desse modo e segundo o art. 6º da Lei nº 4.024/61, cuja redação atual foi outorgada pelo art. 1º da Lei nº 9.131/95, o MEC formula e avalia a política nacional de educação,<sup>13</sup> garantindo a qualidade do ensino, mediante o auxílio do Conselho Nacional de Educação – CNE (Leis nº 4.024/61, art. 6º, § 1º, e nº 9.394/96, art. 9º, § 1º).

O § 2º do art. 9º da LDB prevê o fornecimento livre de informações relativas à educação brasileira, de modo a subsidiar a política nacional de mesma natureza, articulando e coordenando os distintos níveis e sistemas de ensino. A efetivação do comando legal ficou a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia federal vinculada ao MEC, instituída pela Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997. Além de coletar, analisar e publicar os dados sobre educação, o Inep também coordena a avaliação dos cursos de graduação e estabelece parâmetros, critérios e instrumentos aos exames de acesso ao ensino superior, respeitando sempre a autonomia universitária.

Já o § 3º do art. 9º da LDB permite a delegação das competências da União aos Estados membros, com a finalidade de se “autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino” (LDB, art. 9º, inciso IX). Assim, se o ente federado estadual ou distrital possuir IES em seu sistema (LDB, art. 10, inciso IV), ele também poderá avaliar cursos do sistema federal mediante delegação do Governo Central.

Para Ranieri (2000, p. 148), por meio do mencionado art. 9º, § 3º, da LDB, dever-se-ia vincular as IES privadas aos sistemas de avaliação estaduais nos quais se inserem suas sedes, sob a justificativa de que a “formulação de uma política de ensino e de aperfeiçoamento de pessoal, coerente e eficaz, pelos Estados, não se faz sem o controle do conjunto dos fatores que interferem em seus sistemas de ensino”. Em continuação, a autora afirma que a organização federativa do Brasil não autoriza a inserção das IES particulares no sistema educacional federal e, muito menos, a excessiva competência normativa do Governo Federal, já que a autonomia político-administrativa dos entes federados está positivada no art. 18 da CR/88 e porque o art. 209, inciso II, da CR/88 não definiu qual nível de governo providenciaria a avaliação de qualidade nas IES privadas.

<sup>13</sup> Ranieri define política pública, no âmbito jurídico, como um programa de ação composto por “um conjunto de normas e atos, unificados em torno de uma dada finalidade, ainda que tais atos e normas sejam de natureza heterogênea e se submetam a regimes jurídicos próprios” (Ranieri, 2000, p. 146). De qualquer forma, o estudo da política pública analisa as atividades concretas de um governo, seu processo decisório, as possíveis alternativas e avaliação dos seus resultados.

Com isso, a organização política brasileira exigiria da União a legislação genérica e nunca a normatização regional e peculiar aplicável às IES particulares localizadas nos territórios dos Estados membros, fomentando o regime de colaboração entre as entidades federadas.

Não obstante, cabe discordar parcialmente da supramencionada argumentação. É sabido que a União é competente para estabelecer normas gerais, diretrizes e bases da educação nacional, nos termos dos arts. 22, inciso XXIV, e 24, inciso IX e §§ 1º a 4º, da CR/88. A avaliação da qualidade do ensino nas IES tem natureza de norma principiológica e, portanto, geral – logo, é da competência do Governo Federal. Decorre do princípio educacional da garantia do padrão de qualidade (CR/88, arts. 206, inciso VII, 209, inciso II, e 211, § 1º), normas constitucionais de eficácia plena,<sup>14</sup> ou seja, preceptivas autoexequíveis.<sup>15</sup> Além disso, passados 11 anos de vigência da LDB, aprovada a Lei nº 10.861/04 e após grande investimento e evolução do sistema nacional de avaliação da educação superior, a realidade comprova, inequivocamente, as melhores condições da União em avaliar as IES públicas e privadas.

De maneira que seria conveniente, por questões orçamentárias e de manutenção do padrão de qualidade, em tais instituições, que todas estivessem submetidas ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), evitando eventual descentralização e confusão nesta questão basilar. Sugere-se, então, uma alteração da LDB, no inciso IV do seu art. 10, para que passe a ter a seguinte redação: “Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: [...] IV – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os estabelecimentos do seu sistema de ensino, ressalvados os cursos das instituições de educação superior;”. Como consequência, também haveria a necessidade de adaptação dos arts. 9º, inciso VIII, e 16, inciso II, da LDB, para, respectivamente: “Art. 9º. A União incumbir-se-á de: [...] VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior;” e “Art. 16. O sistema federal de ensino compreende: [...] II – todas as instituições de educação superior;”. Coloca-se de manifesto que essa sugestão não violaria o art. 18 da CR/88, ante a natureza diretiva dos critérios e procedimentos de avaliação do ensino superior.

Aos Estados membros foram estabelecidas as competências enunciadas no art. 10 da LDB. Segundo Ranieri (2000), o art. 18 da CR/88 demonstra consonância com os incisos I, IV e V do mencionado art. 10 da LDB, enquanto os demais encargos são respaldados pelos arts. 211 e 214 da CR/88.

O art. 11 da LDB, antes citado, determina que os Municípios somente possam atuar na educação superior quando cumprirem com os comandos constitucionais pertinentes, isto é, pleno fornecimento do ensino fundamental e da educação infantil (CR/88, art. 211, § 2º), bem como emprego de parcela superior aos 25% da receita resultante dos impostos (CR/88, art. 212). Assim:

A LDB, nesse passo, acentua o papel dos Municípios em relação à educação básica, confirmando a tendência notada no moderno

<sup>14</sup> Para se aprofundar no tema da aplicabilidade das normas constitucionais, ver José Afonso da Silva (2002, p. 81-164).

<sup>15</sup> Cabe salientar a classificação portuguesa de normas preceptivas, normas programáticas, normas autoexequíveis e normas heteroexequíveis, que acaba por conduzir à trilogia de normas constitucionais: preceptivas autoexequíveis, preceptivas heteroexequíveis e programáticas (sempre heteroexequíveis), prevista por Miranda (1996, p. 243-250; no mesmo sentido, Gouveia, 2005a, p. 708-712). Miranda (1996) apresenta a semelhança entre as classificações brasileira e portuguesa quando menciona: “Ora, verifica-se com relativa facilidade que as normas de eficácia plena de José Afonso da Silva correspondem às normas exequíveis de que acabamos de falar, as normas declaratórias de princípios institucionais e organizatórios correspondem grosso modo às normas preceptivas não exequíveis e as normas declaratórias de princípios programáticos às normas programáticas. Só as normas de eficácia contida ficarão à margem, embora pareçam reconduzir-se ainda a normas preceptivas” (Miranda, 1996, p. 249).

federalismo de se atribuir necessidades básicas da população à menor esfera de governo, dentro de um modelo de colaboração entre os entes federados, conforme dispõe o princípio da subsidiariedade; o que não permite o descomprometimento da União, ou mesmo dos Estados, como se depreende do artigo 211 da Constituição Federal e do artigo 75 da LDB, que determinam o exercício da ação supletiva e redistributiva da União e dos Estados de modo a corrigir, progressivamente, as disparidades de acesso e garantir o padrão mínimo de qualidade de ensino. (Ranieri, 2000, p. 151).

Como se pode verificar, todas as entidades federadas possuem a atribuição de organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais de seus sistemas educacionais, segundo determinações do art. 212 da CR/88.

### **Considerações finais**

Pode-se concluir que as normas constitucionais educacionais classificam-se, quanto à aplicabilidade, de diversas formas. Todavia, os comandos constitucionais que determinam a avaliação de qualidade pela Administração Pública (CR/88, arts. 206, inciso VII, 209, inciso II, e 211, § 1º) possuem eficácia plena, ou seja, não estão sujeitos à restrição ou à regulamentação por outras normas infraconstitucionais para serem aplicados.

A previsão plural das competências das entidades federadas na LDB, mediante atuação harmônica entre tais entes, não se efetivou, pois o poder genérico de coordenação das políticas públicas nacionais acabou por concentrar atribuições na União. Aos demais membros da Federação sobram as funções normativas e organizativas, inerentes à administração de seus sistemas de ensino, em suas peculiaridades e localidades, desde que cumpram integralmente a LDB e o PNE.

Nesse contexto, os processos periódicos de avaliação de IES, cursos superiores e discentes, insertos no sistema federal de ensino, ficaram a cargo da União, por meio de seu MEC e respectivos órgãos de assessoramento, entre eles a Câmara de Educação Superior (CES) do CNE, a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) e o Inep, para se estabelecer as prioridades e garantir a melhoria da qualidade do ensino, utilizando-se das informações e dados fornecidos por todas as instituições e órgãos educacionais. Ocorre que as normas gerais foram exaustivamente detalhadas na legislação federal, outorgando amplas competências regulamentares à União e, indiretamente, ao MEC e ao CNE, o que ensejou a ineficácia das regras descentralizadoras. Portanto, essa situação induz a um grande controle sobre a expansão da educação superior, especialmente no segmento particular, pois, no público, a União e os Estados membros atuam livremente, ante a organização federativa prevista na CR/88.

Sem embargo, com a aprovação da Lei nº 10.861/04, a avaliação da educação superior adquiriu caráter sistêmico, conjugando situações, instrumentos avaliativos distintos e informações, em apenas uma análise

globalizada, pela primeira vez positivada em lei federal. Instituiu-se, então, a avaliação a cargo do Inep, segundo diretrizes da Conaes, o que garante a integração das políticas públicas, do processo avaliativo e dos resultados conseguidos nos procedimentos regulatórios, para que a educação superior brasileira atinja elevados padrões de qualidade. Tais elementos vêm se refletindo nas discussões sobre o Projeto de Lei de Reforma Universitária (Brasil. Projeto de lei nº 7.200, 2006).

Dessa forma, os resultados obtidos no Sinaes serão aplicados aos atos autorizativos de regulação de IES (Decreto nº 5.773/06), para assegurar a expansão qualitativa de matrículas na educação superior, fortalecendo um sistema de avaliação unificado, consolidado e compatível com a realidade brasileira. Como consequência do grande investimento e da evolução do sistema nacional de avaliação da educação superior, a realidade demonstra, sem sombra de dúvida, as melhores condições do MEC, do CNE, da Conaes e do Inep em avaliar as IES, privadas e públicas, federais, estaduais ou municipais. Seria conveniente, em função de questões orçamentárias e de manutenção do padrão de qualidade, em tais instituições, que todas estivessem submetidas ao Sinaes, evitando a descentralização e a confusão nesta questão basilar. Entende-se que a avaliação qualitativa da educação superior é norma principiológica e geral, cabendo à União sua iniciativa (CR/88, arts. 22, inciso XXIV, e 24, inciso IX e §§ 1º a 4º) e regulamentação. Deriva, ainda, do princípio educacional da garantia do padrão de qualidade, em conformidade com os arts. 206, inciso VII, 209, inciso II, e 211, § 1º, da CR/88, que são normas constitucionais preceptivas autoexequíveis. Como o Projeto de Lei de Reforma Universitária ainda está no Congresso Nacional, sugere-se uma modificação na LDB, para que, no inciso IV do seu art. 10, passe a constar: "IV – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar os estabelecimentos do seu sistema de ensino, ressalvados os cursos das instituições de educação superior". Como consequência, também haveria a necessidade de adaptação dos arts. 9º, inciso VIII, e 16, inciso II, da LDB, para, respectivamente: "Art. 9º. A União incumbir-se-á de: VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior;" e "Art. 16. O sistema federal de ensino compreende: II – todas as instituições de educação superior;"

Finalmente, saliente-se que, nesta hipótese, não haveria qualquer violação ao princípio constitucional federativo (CR/88, art. 18), tendo em vista a índole diretiva dos critérios e procedimentos de avaliação do ensino superior.

---

### Referências bibliográficas

BARACHO, José Alfredo de Oliveira. *O princípio de subsidiariedade: conceito e evolução*. Rio de Janeiro: Forense, 2000. 98 p.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. *A educação brasileira e o direito*. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997. 352 p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer nº 30, de 12 de setembro de 2000. União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação e Outros/SC solicita pronunciamento, tendo em vista o Parecer CEB 04/2000. *Documenta*, Brasília, nº 468, p. 19-37, set. 2000.

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

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 maio 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5773.htm)>. Acesso em: 18 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm)>. Acesso em: 13 jan. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro 1961, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, edição extra, 25 nov. 1995. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm)>.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) em autarquia federal e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, edição extra, 15 mar. 1997. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9448.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9448.htm)>. Acesso em: 3 fev. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm)>. Acesso em: 2 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 abr. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm)>.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, 7 fev. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>.

BRASIL. *Projeto de lei nº 7.200/2006* [Projeto de Lei de Reforma Universitária]. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Projetos/PL/2006/msg449-060608.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/PL/2006/msg449-060608.htm)>.

BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Direito constitucional*. 6. ed. Coimbra: Almedina, 1993. 1230 p.

FERRAZ, Esther de Figueiredo. Os sistemas de ensino federal e locais e as respectivas esferas de competência. In: PRADE, Péricles (Org.). *Estudos jurídicos em homenagem a Vicente Rao*. São Paulo: Resenha Universitária, 1976. p. 165-189.

GOUVEIA, Jorge Bacelar. *Manual de direito constitucional: introdução, parte geral, parte especial*. Coimbra: Almedina, 2005a. v. I. 768 p.

\_\_\_\_\_. *Manual de direito constitucional: introdução, parte geral, parte especial*. Coimbra: Edições Almedina, 2005b. v. II. 1536 p.

MAXIMILIANO, Carlos. *Hermenêutica e aplicação do direito*. 17. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1998. 426 p.

MIRANDA, Jorge. *Manual de direito constitucional: constituição e inconstitucionalidade*. 3. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 1996. Tomo II. 548 p.

\_\_\_\_\_. *Manual de direito constitucional: actividade constitucional do Estado*. 2. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 2000. Tomo V. 428 p.

PONTES DE MIRANDA, Francisco Cavalcanti. *Comentários à Constituição de 1967: arts. 157-189*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1968. Tomo VI. 602 p.

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

ROCHA, Cármen Lúcia Antunes. *República e federação no Brasil: traços constitucionais da organização política brasileira*. Belo Horizonte: Del Rey, 1997. 328 p.

SAVIANI, Dermeval. *Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, De Plácido e. Jurisdição. In: \_\_\_\_\_. *Vocabulário jurídico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1998a. p. 466-468.

\_\_\_\_\_. Sistema. In: \_\_\_\_\_. *Vocabulário jurídico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1998b. p. 761-762.

SILVA, José Afonso da. *Aplicabilidade das normas constitucionais*. 6. ed. São Paulo: Malheiros, 2002. 280 p.

\_\_\_\_\_. *Curso de direito constitucional positivo*. 10. ed. São Paulo: Malheiros, 1995. 824 p.

---

Magno Federici Gomes, pós-doutor em Direito Público e Educação pela Universidade Nova de Lisboa, Portugal, é professor adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e professor titular da Faculdade de Direito Padre Arnaldo Janssen.

[magnofederici@hotmail.com](mailto:magnofederici@hotmail.com)

Recebido em 6 de julho de 2009.

Aprovado em 16 de setembro de 2010.

## Psicanálise aplicada ao estudo do cotidiano escolar

---

Flávia Zanni Siqueira

---

### Resumo

Objetiva realizar uma reflexão crítica acerca das possíveis contribuições que o conceito de psicanálise aplicada pode oferecer para descrição e exame do cotidiano escolar. Apresenta algumas de suas definições e empregos ao longo da história do movimento psicanalítico, além de nossa própria compreensão do termo, evidenciando a viabilidade de um método psicanalítico de investigação das formas de enlaçamento social no contexto educacional. Procura articular os aspectos metodológicos e operatórios do conceito, principalmente a partir de escritos de Freud, a textos que refletem sobre a produção científica no âmbito da educação, especialmente os publicados por José Mário Pires Azanha. Conclui que a partir do conceito de psicanálise aplicada é possível compreender os elementos que tornam particulares as interações entre os agentes escolares, em suas atividades cotidianas, em relação aos seus funcionamentos psíquicos.

Palavras-chave: psicanálise em educação; cotidiano escolar; pesquisa psicológica.

---

## **Abstract**

### **Psychoanalysis applied to a study of everyday school life**

*The present work aims at a critical reflection about the contributions that the applied psychoanalysis concept can bring to describe and assess the everyday school life. The text introduces some definitions and usages in the history of the psychoanalytic movement, as well as the authors' own comprehension, highlighting that it is viable to apply a psychoanalytical method of investigation to the educational context. The article seeks to link the methodological and the operational aspects of the concept, especially concerning Freud studies, to texts that aimed at the scientific production in the educational area, especially the ones published by Azanha. It concludes that the applied psychoanalysis concept can make it possible to understand which elements lead to particular interactions of the school agents in their daily activities, according to how their minds work.*

*Keywords: psychoanalysis in education; everyday school life; psychological research.*

---

O conceito de psicanálise aplicada postulado por Freud, que, segundo Roudinesco e Plon (1998, p. 605), "desde muito cedo teve o sentimento de estar desenvolvendo ideias passíveis de concernir a campos externos ao estudo do funcionamento psíquico, como a criação literária ou artística", foi e é objeto de muita polêmica dentro do campo psicanalítico e de críticas contundentes fora dele. Sua definição e os desdobramentos de seu emprego sofreram diversas alterações ao longo dos anos, de maneira que se torna imprescindível retomar algumas de suas ocorrências na história do movimento psicanalítico antes de empreender um esforço para operacionalizá-lo numa discussão metodológica.

Em razão de um processo aberto em Viena contra Theodor Reik, em 1926, por violação da lei austríaca que determinava que somente pessoas com o título de médico poderiam tratar de pacientes (lei contra o charlatanismo),<sup>1</sup> iniciou-se um debate aberto no âmbito das sociedades de psicanálise sobre os domínios de seu campo. A controvérsia começou como uma acusação jurídica e adiantou-se como uma necessidade, dentro do campo psicanalítico, de se estabelecer uma demarcação clara sobre "o que é uma psicanálise e quais exigências ela faz ao analista", além de considerar "as relações, muito longe de serem simples, entre a psicanálise e a medicina" (Freud, 1926b, p. 256).

Nesse mesmo ano, Freud publicou seu artigo sobre a análise leiga, cujo pós-escrito versava diretamente acerca do episódio envolvendo

---

<sup>1</sup> Conforme informa Strachey, na nota do editor inglês da Edição Standard Brasileira, Freud (1926a) interveio diretamente no caso, que, após uma investigação preliminar, foi encerrado por falta de provas.

Reik, trazendo à tona um aspecto essencial a respeito da discussão sobre a psicanálise aplicada, a saber: a diferença, por ele estabelecida, entre a teoria e a prática psicanalíticas.

A psicanálise é uma parte da psicologia; não da psicologia médica no velho sentido, não da psicologia de processos mórbidos, mas simplesmente da psicologia. Certamente não é o todo da psicologia, mas sua subestrutura e talvez mesmo todo o seu alicerce. A possibilidade de sua aplicação a finalidades médicas não nos deve desorientar. A eletricidade e a radiologia também têm sua aplicação médica, mas a ciência à qual ambas pertencem é, não obstante, a física. (Freud, 1926a, p. 242).

Nesse trecho, Freud marca de maneira categórica sua posição no que diz respeito à distinção entre teoria e prática psicanalíticas, que culminou na sua afirmação de que “a verdadeira linha de divisão situa-se entre a análise científica e suas aplicações igualmente nos setores médico e não-médico” (Freud, 1926a, p. 247). Longe de ser um posicionamento definitivo dentro do campo psicanalítico, essa formulação freudiana aponta para a compreensão da psicanálise aplicada – com finalidade terapêutica ou não – como uma modalidade da psicanálise científica, exposta por ele como sinônimo de metapsicologia. Ao longo desse mesmo texto, entretanto, o autor nuança a separação entre o amadurecimento teórico e a prática terapêutica, apenas ponderando ser preciso assegurar-se de que “a terapia não destruirá a ciência” (Freud, 1926a, p. 244).

Na psicanálise tem existido desde o início um laço inseparável entre cura e pesquisa. O conhecimento trouxe êxito terapêutico. Era impossível tratar um paciente sem aprender algo de novo; foi impossível conseguir nova percepção sem perceber seus resultados benéficos. Nosso método analítico é o único em que essa preciosa conjunção é assegurada. [...] Essa perspectiva de ganho científico tem sido a feição mais orgulhosa e feliz do trabalho analítico. (Freud, 1926a, p. 246).

A despeito dessa demarcação tão clara entre teoria e prática, a posição freudiana acerca da psicanálise aplicada ao campo não médico foi reticente: por um lado, Freud manifestou uma vontade explícita de estender o conhecimento psicanalítico a outros campos – e a concretizou em inúmeros trabalhos, como “Delírios e sonhos na *Gradiva* de Jensen”, “Móises de Michelangelo”, “Totem e tabu”, entre outros –; por outro, ele expressou em várias ocasiões, especialmente em sua correspondência, o receio de um certo caráter diletante dessa extensão (cf. Plon, 1999).

É inegável, contudo, que a definição de psicanálise aplicada defendida por Freud – separada da metapsicologia – não foi a que prevaleceu ao longo dos anos. Plon (1999, p. 93) aponta que entre os psicanalistas de língua inglesa a divisão foi modificada, sendo atribuída “plena legitimidade epistemológica à psicanálise aplicada desde que não venha a ter qualquer relação com a prática terapêutica”; entre os psicanalistas de língua francesa, a psicanálise aplicada passou a ser uma expressão “correlativa de uma utilização de denominação de psicanálise leiga para designar unicamente o exercício da prática analítica terapêutica por não-médicos” (p. 94). Em ambos os casos, o eixo organizador

da divisão deslocou-se do par teoria e prática, como proposto por Freud, para gravitar em torno da noção de terapia.

Em 1958, ao publicar o artigo “Juventude de Gide ou a letra e o desejo”, Lacan apontou as inúmeras confusões de entendimento que a qualificação “aplicada” conferiu desde o início à psicanálise. A preocupação do autor se justificava pelo fato de, especialmente na França, sob o título de psicanálise aplicada, terem sido publicados diversos trabalhos psicobiográficos e patográficos,<sup>2</sup> muitos deles desprovidos de rigor. Mais tarde, na ata de fundação da Escola Freudiana de Paris, em 1965, Lacan enunciou uma nova divisão, em três partes, tentando suprimir a confusão apontada anteriormente (cf. Plon, 1999): psicanálise pura, para designar a psicanálise didática; psicanálise aplicada, para fazer referência à terapêutica ou à clínica; e recenseamento do campo freudiano, para abranger a articulação da psicanálise com as ciências afins:

A psicanálise só se aplica, em sentido próprio, como tratamento e, portanto, a um sujeito que fala e que ouve. Fora desse caso, só pode tratar-se de *método psicanalítico*, aquele que procede a decifração dos significantes, sem considerar nenhuma forma de existência pressuposta do significado. (Lacan, 1998, p. 758, grifo nosso).

Tanto a postura reticente de Freud quanto a tentativa de reordenação de Lacan no que concerne à psicanálise aplicada apontam para as várias discussões e impasses que se acumularam desde sua primeira formulação. Dessas críticas, vamos refletir sobre duas que consideramos mais frequentes: os problemas envolvidos na analogia entre processos psíquicos individuais e coletivos e a pertinência da interpretação analítica de material que não provém do emprego direto da associação livre, ou seja, supostamente distante de uma produção inconsciente.

Sobre a primeira crítica é preciso pontuar, antes de mais nada, a posição freudiana acerca do interesse da psicanálise sobre os processos coletivos. Na extensão de sua obra, são recorrentes os exemplos em que o autor se apropriou de discussões sociológicas e antropológicas para debater aspectos teóricos da psicanálise, especialmente em sua relação com a religião, com os fenômenos de massa e com as formas de enlaçamento social. Freud negou a divisão entre indivíduo e sociedade, consolidando sistematicamente sua concepção bio-psico-social de sujeito.

O contraste entre a psicologia individual e a psicologia social ou de grupo, que à primeira vista pode parecer pleno de significação, perde grande parte de sua nitidez quando examinado mais de perto. É verdade que a psicologia individual relaciona-se com o homem tomado individualmente e explora os caminhos pelos quais ele busca encontrar satisfação para seus impulsos instintuais; contudo, apenas raramente e sob certas condições excepcionais, a psicologia individual se acha em posição de desprezar as relações desse indivíduo com os outros. Algo mais está invariavelmente envolvido na vida mental do indivíduo, como um modelo, um objeto, um auxiliar, um oponente, de maneira que, desde o começo, a psicologia individual, nesse sentido ampliado mas inteiramente justificável das palavras, é, ao mesmo tempo, também psicologia social. (Freud, 1921, p. 81).

<sup>2</sup> O primeiro diz respeito à interpretação das obras em função da vida do autor e o segundo se refere à análise de escritores com base em experiências patológicas obtidas a partir de temas recorrentes de suas obras.

Se tomarmos o próprio conceito de inconsciente, como postulado por ele, e a ideia de constituição do sujeito fundamentada na passagem pelo complexo de Édipo, fica evidente a impossibilidade do ideal individual, a impossibilidade de uma psicologia sem lastro nos fenômenos sociais. É a partir da conceituação desse “conjunto de desejos amorosos e hostis que a criança experimenta relativamente aos pais” (Laplanche, Pontalis, 1983, p. 116) que Freud evidenciou o papel essencial das identificações na estruturação da personalidade, mostrando que a organização triangular, e as relações de desejo e interdição entre os vértices do triângulo, é o mecanismo psíquico que permite a inserção do sujeito na cultura.

Embora a ligação necessariamente lógica entre sujeito e sociedade nos pareça bem estabelecida, ainda persiste a discussão acerca da relação analógica estabelecida entre eles pela psicanálise. Em outras palavras, trata-se de examinar onde se ancora a presença, até bastante ostensiva, do que Plon chama de “deriva interpretativa” e “extensão aleatória do raciocínio analógico”, críticas frequentes dirigidas aos trabalhos em psicanálise aplicada. É preciso pontuar, contudo, que tais características não são exclusividade desse tipo de trabalho, mas deitam raízes na metapsicologia freudiana. Segundo o autor, isso decorre do caráter dualista do pensamento freudiano.

Dualismo entre a teoria do trauma que atribui a um acontecimento real a origem da neurose e a teoria do fantasma cuja concepção historiográfica apressada e rudimentar tende a dizer que substituiu a primeira em 1897 quando o próprio Freud, na sua *Introdução à psicanálise*, e também muito mais tarde, particularmente em *Além do princípio do prazer*, não cessa de levar em conta os dois registros. (Plon, 1999, p. 103).

Mais recentemente, ao tratar da relação entre psicanálise e cultura, Mezan (2002, p. 318, grifo nosso) afirmou que “a psicanálise lida com o funcionamento psíquico do *ser humano em sociedade*, pela boa e simples razão de que não há outro: até Robinson Crusoe, em sua ilha, trazia consigo as técnicas e crenças da sociedade inglesa de 1710”. Sujeito e sociedade não podem, portanto, ser tomados como elementos antagônicos, mas devem ser concebidos a partir de uma relação de interdependência; como a fita de Moebius,<sup>3</sup> eles compõem um mesmo plano, são o mesmo lado, sem que, contudo, um possa ser reduzido ao outro. Da mesma forma, a relação entre processos psíquicos individuais e coletivos – e a analogia estabelecida entre eles – não deve ser entendida a partir da noção de opostos.

Logo no início da *República*, Platão propõe utilizar aquilo que acontece na cidade para compreender a natureza da justiça, que no início do diálogo estava sendo atribuída à alma – a questão é saber quem é mais feliz, o homem justo ou o injusto. A um certo momento, Sócrates lembra que talvez seja interessante investigar isso não só na alma individual, mas também na vida social; como a justiça é uma só, se pudermos decifrá-la naquilo que a *polis* escreve com letras maiúsculas, ficará mais fácil compreender o que se passa na alma dos homens, na qual esse conceito está colocado em letras minúsculas. Esse é o princípio que organiza as pesquisas da psicanálise aplicada: ela é capaz de ler, nas maiúsculas da cultura, coisas que podem ter validade também nas minúsculas da vida psíquica individual. (Mezan, 2002, p. 318).

<sup>3</sup> A fita de Moebius é uma superfície bidimensional que tem um só lado; ela representa um entendimento de espaço onde não se configura as noções de dentro e fora, nem de um lado e outro, mas de um contínuo.

No entanto, o próprio autor admite a legitimidade das críticas a algumas produções psicanalíticas que estabelecem uma relação de identidade entre sujeito e sociedade: "(...) muitos desses exercícios [de psicanálise aplicada] são realmente estereotipados. O leitor já sabe o que vai encontrar: o complexo de Édipo, os objetos parciais, as pulsões..." (Mezan, 2002, p. 319). Assim, o embaraço que envolve a noção de psicanálise aplicada, muitas vezes associada dentro e fora do campo psicanalítico à ideia de uma "deriva interpretativa" – e seu efeito direto nas produções do campo: a recusa do material não clínico, em sua acepção estrita –, pode ser compreendida, embora, não justificada; não de todo, pelo menos.

A falta de rigor e o excesso de previsibilidade encontrados em vários textos de psicanálise aplicada, entretanto, não são o cerne da diferença com relação aos trabalhos conduzidos por Freud nessa área. Os estudos freudianos tangentes às ciências afins buscavam, principalmente, imprimir avanços teóricos à psicanálise, que estava em pleno desenvolvimento.

Perfeitamente consciente das fraquezas desses pontos do método, ele [Freud] visava outra coisa cada vez que se autorizava a fazer incursões por domínios externos à psicanálise. Ele tinha por objetivo simplesmente desenvolver pontos em sua teoria que estavam obscuros até então [...]. E é nesse ponto, o ponto do objetivo, que se inscreve a diferença entre a *psicanálise aplicada* produzida por Freud e aquela desenvolvida por seus alunos e sucessores. (Plon, 1999, p. 104, grifo do autor).

Evidentemente, há outro grande grupo de trabalho atento aos cuidados fundamentais da produção científica – formulação de hipóteses plausíveis e devidamente ancoradas no referencial teórico, testagem de sua coerência a partir de outros elementos do material utilizado, questionamento acerca de eventuais equívocos de interpretação e arguição da própria implicação do pesquisador no material pesquisado, produzida a partir da projeção e da contratransferência (cf. Mezan, 2002) –, que apresenta resultados bastante interessantes em psicanálise aplicada. O interesse nesse tipo de produção pode ser resumido no fato de a psicanálise privilegiar a dimensão inconsciente na análise dos fenômenos, o que pode promover uma contribuição tanto à metapsicologia quanto ao estudo dos objetos das ciências afins.

[...] a possibilidade de isolar os elementos de subjetividade empregados nas práticas sociais para, ao mesmo tempo, esclarecer o que é residual nessas práticas, quer dizer, aquilo que, nessas práticas, escapa à análise sociológica ou econômica e enriquece por sua vez nosso conhecimento teórico das engrenagens desta subjetividade que tais práticas podem fazer aparecer. (Plon, 1999, p. 106).

Sobre a segunda crítica, que coloca em xeque a pertinência epistemológica da interpretação operada fora do enquadre estritamente clínico, talvez baste dizer que o sujeito do inconsciente está presente em todo discurso, seja ele produzido num divã ou num espaço público. O que o método psicanalítico propõe é uma escuta ancorada em sua ética e operadores teóricos, que procura compreender o sujeito, enredado nos fenômenos sociais e políticos, em relação ao seu desejo. Freud (1901) mostrou com clareza essa relação ao

apontar manifestações do inconsciente nos acontecimentos da vida diária, como em *Psicopatologia da vida cotidiana*.

Ao longo desse trabalho, o autor procurou demonstrar a possibilidade de estender suas descobertas acerca dos funcionamentos psicopatológicos a episódios triviais da vida cotidiana: substituição e esquecimento de nomes próprios, lapsos de fala e de leitura, chistes, entre outros. O resultado final desse esforço teórico foi a exposição de uma equivalência entre a produção de atos falhos e a de imagens oníricas, o que confirmou a tese freudiana sobre as realizações anímicas, calcadas na descrição dos processos primários e secundários. Em outras palavras, a conformidade estabelecida entre os mecanismos de produção dos atos falhos e de formação dos sonhos sustenta a premissa fundamental da psicanálise: a divisão dos processos mentais em conscientes e inconscientes.

Dessa conformidade é possível extrair uma importante conclusão: o modo peculiar de trabalho cuja mais notável realização se discerne no conteúdo dos sonhos não pode ser atribuído ao estado de sono da vida anímica, uma vez que temos nos atos falhos provas tão abundantes de que ele também opera durante a vida de vigília. A mesma relação também nos proíbe de presumir que esses processos psíquicos que nos parecem anormais e estranhos sejam condicionados por uma desintegração radical da atividade anímica ou por estados patológicos de funcionamentos. (Freud, 1901, p. 271).

Ao estender a análise psicanalítica para os acontecimentos ordinários da vida, além de ampliar o domínio da clínica, Freud também apontou um caminho criterioso para os trabalhos em psicanálise aplicada, conforme sua própria definição, ao campo não médico. Dessa forma, o autor abriu definitivamente um espaço em sua metapsicologia para o estudo de processos que não são caracterizados pela morbidade, nuancando a fronteira entre "normal" e patológico. Com isso, Freud instituiu um método para investigação de qualquer manifestação psíquica baseado na ideia de que "*os fenômenos podem ser rastreados a um material psíquico incompletamente suprimido, o qual, apesar de ser reprimido pela consciência, ainda assim não foi despojado de toda sua capacidade de se expressar*" (Freud, 1901, p. 272, grifo do autor).

Nesse ponto, já temos material suficiente para enunciar nosso propósito, no que tange ao emprego do conceito de psicanálise aplicada ao estudo do cotidiano escolar. Aspiramos uma contribuição operacional, ancorada no corpo teórico psicanalítico, para a descrição e o exame do cotidiano escolar; um método psicanalítico de investigação das formas de enlaçamento social no contexto educacional. Compartilhamos com Freud a acepção do termo "psicanálise aplicada", no que diz respeito a sua separação em relação à noção de metapsicologia; portanto, assim como ele, o compreendemos a partir do eixo organizador teoria e prática. Entretanto, consideramos importante aproximar desse sentido do termo a noção lacaniana de método de investigação.

Essa escolha se dá em função dos avanços teóricos obtidos desde a formulação inicial do termo. Ao percorrer porções de território das

ciências afins, Freud almejava aprimorar a elaboração do conjunto de modelos conceituais psicanalíticos. Com seu aporte teórico bem estabelecido, consideramos, juntamente com Starobinski (1980, p. XXXVIII), em seu comentário de abertura ao ensaio de Ernest Jones sobre Hamlet e Édipo, que “o método é dado, não é posto em questão: trata-se apenas de provar que é operatório”. Mezan (2002, p. 371) expôs alguns operadores essenciais à psicanálise aplicada para o estudo dos fenômenos culturais, sociais e políticos: “onde estão as pulsões? Que destinos elas têm? A que defesas estão submetidas? Qual é o destino das fantasias sexuais e agressivas?”.

Nesse mesmo texto, o autor reconhece a necessidade de se debater os aspectos metodológicos envolvidos nos exercícios de psicanálise aplicada para evitar os equívocos que contribuíram para o aviltamento do termo ao longo dos anos. Os dois primeiros mantêm relações com a prática científica geral: o problema de se utilizar “ferramentas de grosso calibre” – afirmações muito genéricas a respeito da psique [por exemplo, o conceito de sublimação ou de coerção das pulsões] – para dar conta da singularidade de uma manifestação especial” (Mezan, 2002, p. 374) e a necessidade de se executar procedimentos comparativos para não incorrer no erro de que “a análise seja simplesmente projeção das fantasias do analista sobre o assunto analisado” (p. 375). O terceiro, por sua vez, é restrito à psicanálise aplicada e

consiste na busca sistemática do que é inconsciente, já que esse é o objeto próprio da nossa disciplina. O que significa dizer que existe inconsciente numa obra de cultura? Antes de mais nada, que ela contém sentidos ou relações latentes, não legíveis na superfície que expõe ao receptor [...] o inconsciente se constrói assim *entre* os dois parceiros [obra da cultura, entendida também em seu sentido institucional, e pesquisador], e o equivalente disso na análise da obra é o surgimento de uma hipótese interpretativa, apta a desvendar nela um aspecto até então insuspeitado e capaz de ser elucidado com o instrumental psicanalítico. (Mezan, 2002, p. 376, grifo do autor).

Colocada, ainda que brevemente, a temática da psicanálise aplicada, em seus aspectos metodológicos e operatórios, gostaríamos de avançar para a segunda metade da nossa proposta: o estudo do cotidiano escolar. Na literatura consultada sobre análise da produção científica no âmbito da educação, as críticas encontradas referem-se, principalmente, ao caráter abstrato das reflexões. Ao analisar o conjunto de publicações sobre o discurso pedagógico, entendido, nesse caso, como um conjunto de produções intelectuais sistematizadas, Nagle (1976) avaliou que elas podem ser reunidas em dois grandes grupos de interesse.

De um lado, encontram-se textos que relacionam educação e temas de cunho mais geral (como democracia, Estado etc.), de outro, textos que discutem temas específicos do universo educacional (como currículo, avaliação etc.). O problema apontado pelo autor nessas produções é a falta de trabalhos que estabeleçam relação entre os dois grupos, já que, segundo ele, o primeiro não atinge as condições concretas dos fenômenos estudados

(a prática docente, em última análise) e o segundo, frequentemente, trata as questões técnico-pedagógicas reduzidas a generalidades.

Apenas este esboço já permite tirar uma conclusão: a inexistência de estudos e análises intermediários, de pontos de ligação entre temas amplos e restritos [...]. Tal fato concorre para o empobrecimento das análises, uma das características mais marcantes das produções do discurso pedagógico. E empobrecimento, no caso, significa, basicamente, isolar aspectos gerais de aspectos restritos, como se estes fossem dois mundos incomunicáveis, e, além disso, dois mundos em que as generalidades possam dar conta de sua compreensão. (Nagle, 1976, p. 17).

Outro autor indica falhas semelhantes nessa literatura, evidenciando o impacto operado pelas frequentes cisões entre “temas amplos e restritos” nas pesquisas educacionais para a produção de conhecimentos acerca do universo escolar brasileiro. Em inúmeros trabalhos, Azanha apontou as consequências problemáticas de se privilegiar as operações formais de princípios abstratos em detrimento do exame das práticas escolares concretas nessas investigações.

[...] temos insistido na crítica ao estilo de estudos da educação brasileira, no qual os autores operam com categorias demasiado abstratas para permitirem descrições confiáveis das práticas escolares concretas. O defeito desses estudos está, justamente, no fato de que, nas generalidades em que permanecem, os autores não estão autorizados às qualificações e classificações que fazem de uma prática desconhecida, porque inacessível a partir das posições em que eles se situam. (Azanha, 1992, p. 57).

Não podemos deixar de ressaltar a paridade dessa crítica àquela formulada por Mezan (2002) acerca da psicanálise aplicada: “categorias demasiado abstratas” nos parece equivalente a “ferramentas de grosso calibre”. No contexto educacional, Azanha (1992, 1995) elucidou sua avaliação acerca da produção científica na área, evidenciando o efeito encobridor das análises correntes sobre o ambiente escolar.

Que é o “aluno reprovado”? Esta entidade (cuja presença maciça nas estatísticas constitui evidência da crise escolar) é fruto de práticas escolares cuja formação, transformação e correlatos podem passar desapercibidos [...]. O predicado “ser reprovado” não existe a não ser pelas práticas que o produziram. (Azanha, 1995, p. 71).

Este exemplo deixa à mostra um outro ponto que nos parece aproximar as preocupações desses dois autores nos âmbitos da educação e da psicanálise, por onde gostaríamos de introduzir a ideia de cotidiano escolar – trata-se da noção de “prática”. Ao argumentar em favor da necessidade de se lançar mão de teorias educacionais reconhecidas bem estabelecidas para orientar estudos descritivos sobre as práticas escolares – uma vez que esses não são considerados “neutros” –, Azanha (1987) nos lembra, por exemplo, que o ofício do professor é caracterizado por um conjunto de regras não exaustivas, ou seja, regras que mais norteiam que determinam a atividade, uma vez que a ação educativa se define por

um saber fazer, por uma regulação que aumenta a probabilidade de um resultado satisfatório, mas não o garante.

A atividade de ensinar parece mais um exemplo de *saber como* do que *saber que*, isto é, trata-se antes de um *saber fazer* do que de conhecer certas regras e aplicá-las. Se dissermos que alguém *sabe ensinar*, isto significa necessariamente que obtém êxito no seu propósito e só acessória e eventualmente que segue esta ou aquela regra. (Azanha, 1987, p. 76, grifo do autor).

Por essa razão, pela maneira original com que cada professor constrói seu arcabouço prático, não é possível apreender as experiências vivenciadas pelos agentes na instituição escolar a partir de “categorias demasiado abstratas”. Não é possível, por exemplo, pesquisar o conteúdo programático dos cursos de formação de professores e depreender, exclusivamente a partir desse material, a atividade docente concreta. Em outras palavras, a pesquisa educacional deve atentar para as complexas relações sociais e psicológicas que se desenvolvem e que estruturam, de maneira singular, o cotidiano escolar. Mezan (2002) traz à tona a mesma inquietação ao tratar, em termos equivalentes à “prática”, sobre a questão da “forma” em relação à psicanálise aplicada.

O equívoco comum [na análise de uma formação cultural] é ir diretamente para o conteúdo transindividual, esquecendo justamente o que dá à obra ou à instituição a sua especificidade, que é a *forma* [...] na forma, temos elementos que são singulares e outros que são transindividuais ou coletivos. (Mezan, 2002, p. 377, grifo do autor).

É nessa conjunção, do que é singular com o que é compartilhado, que o cotidiano se estrutura; e a importância do seu estudo decorre do fato de que “não há realidade humana desvinculada da realidade concreta de uma cotidianidade” (Azanha, 1992, p. 62). As atividades que se desenrolam no cotidiano, incluído aí o cotidiano escolar, exprimem os conteúdos nem sempre insignificantes da incansável repetição de práticas, aspecto marcante das instituições e, do ponto de vista psicanalítico, elemento importante da análise.

O cotidiano humano não se resume, como na vida animal ou vegetal, na sucessão diária de atos ou movimentos visando à simples sobrevivência física [...] no caso humano, o cotidiano, até mesmo na sua mais rudimentar manifestação, extrapola os limites do físico e exhibe profundamente a marca do social e por isso do histórico. (Azanha, 1992, p. 63).

Entretanto, é preciso pontuar que “a *passagem* de observações para hipóteses só ocorre pela intervenção de alguma teoria e não pelo simples acúmulo daquelas” (Azanha, 1992, p. 74, grifo do autor). Não se trata, portanto, de definir simplesmente uma metodologia de coleta de dados, mas de, ancorado num referencial teórico, incidir o olhar para pontos de interesse do cotidiano; pontos que possam contribuir para a compreensão

de processos psicológicos, sociais, políticos ou históricos a partir do tratamento de observações da cotidianidade, com base em premissas teóricas bem fundamentadas.

A potencialidade reveladora dos objetos da cotidianidade precisa ser teoricamente ativada para que as possíveis revelações ocorram. De nada adiantaria simplesmente postular a fecundidade do estudo da vida cotidiana para o conhecimento do homem sem indicar como é possível obter esse conhecimento a partir da cotidianidade. Para isso, é indispensável a formulação de teorias que indiquem seletivamente o que descrever e analisar aquilo que, sem elas, seria um caos factual. (Azanha, 1992, p. 66).

Insistimos anteriormente na acepção da psicanálise aplicada como: (a) algo distinto da metapsicologia e (b) um método de investigação. Em princípio, nossa afirmação poderia opor-se aos pontos defendidos por Azanha para o estudo do cotidiano escolar. Assim, consideramos necessário pontuar nossa compreensão de método de investigação psicanalítico como um aspecto separado da metapsicologia, porém jamais considerado independentemente dessa. Em outras palavras, quando apresentamos a psicanálise aplicada em seu aspecto operatório, não a entendemos a partir de uma posição meramente instrumental, em que a teoria psicanalítica pudesse ser diretamente empregada como meio para se alcançar algum resultado escolar desejado.

Muito embora a denominação “aplicada” possa conter essa relação – e boa parte dos equívocos dos trabalhos em psicanálise aplicada se assenta na possibilidade de compreender a ligação aplicada-empregada, a partir da ideia de “utilizar-se de” –, não é dessa forma que propomos seu entendimento. Ao contrário, sugerimos que o desdobramento da compreensão de “aplicada” se dê pela via do “valer-se de”. Assim, concebemos a psicanálise aplicada ao estudo do cotidiano escolar não como um saber referencial, mas como uma possibilidade de mobilização, de provocação no contexto educacional. Não a entendemos, portanto, como um método que tenha valor em si mesmo, mas como uma forma de se aproximar dos fenômenos escolares, levando-se em consideração a ética e os operadores teóricos psicanalíticos. Assim, Mezan (2002, p. 374, grifo do autor) resume essa aproximação a partir da ideia de escuta psicanalítica.

No caso da psicanálise, o processo começa com a percepção, pelo investigador, de uma *nota dissonante*. É a impressão de que alguma coisa ‘não bate bem’. Esse é sempre o ponto de partida de qualquer processo interpretativo: é assim que escutamos.

Entendemos, dessa forma, que o conceito de psicanálise aplicada detém todas as exigências necessárias para empreender uma descrição e uma análise do cotidiano escolar. Consideramos que a partir desse referencial é possível compreender os elementos que tornam particulares as interações entre os agentes escolares, em suas atividades cotidianas, em relação aos seus funcionamentos psíquicos.

---

## Referências bibliográficas

- AZANHA, J. M. P. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Uma ideia de pesquisa educacional*. São Paulo: Edusp, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Educação: temas polêmicos*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- FREUD, S. *Sobre a psicopatologia da vida cotidiana: esquecimentos, lapsos de fala, equívocos na ação, superstições e erros*. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, [1901] 1977. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, VI).
- \_\_\_\_\_. *Psicologia das massas e análise do eu*. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, [1921] 1977. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, XVIII).
- \_\_\_\_\_. *A questão da análise leiga: conversações com uma pessoa imparcial*. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, [1926a] 1977. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, XX).
- \_\_\_\_\_. *Breves escritos (1938-1931): dr. Reik e o problema do charlatanismo*. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, [1926b] 1977. (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, XXI).
- LACAN, J. *Escritos*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J-B. *Vocabulário da psicanálise*. Trad. Pedro Tamen. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- MEZAN, R. Psicanálise e cultura, psicanálise na cultura. In: \_\_\_\_\_. *Interfaces da psicanálise*. São Paulo: Cia das Letras, 2002. p. 317-392.
- NAGLE, J. Discurso pedagógico: uma introdução. In: NAGLE, J. (Org.). *Educação e linguagem: para um exame do discurso pedagógico*. São Paulo: Edart, 1976. p. 11-42.
- PLON, M. A face oculta da análise leiga. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 91-108, jan./jun. 1999.
- ROUDINESCO, E.; PLON, M. *Dicionário de psicanálise*. Trad. Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

STAROBINSKI, J. Prefácio. In: JONES, E. *Hamlet et Oedipe*. Paris: Gallimard, 1980. p. I-XL.

---

Flávia Zanni Siqueira, mestranda em Educação na área de concentração Psicologia e Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é coordenadora de projetos no Instituto Social para Motivar, Apoiar e Reconhecer Talentos (Ismart).

fzsiqueira@yahoo.com.br

Recebido em 12 de abril de 2010.

Aprovado em 16 de setembro de 2010.



### **A história da educação escrita por meio de práticas e ações pedagógicas**

---

Valéria de Oliveira Santos

PERES, Eliane Teresinha; ALVES, Antônio Mauricio Medeiros (Org.).  
*Cartas de professor@s, cartas a professor@s: escrita epistolar e educação*. Porto Alegre: Redes, 2009. v. 1. 197p.

Eliane Teresinha Peres e Antônio Maurício Medeiros Alves, professores da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e membros do grupo de pesquisa Hisales – História da Alfabetização, Leitura, Escrita e dos Livros Escolares cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), apresentam o livro *Cartas de professor@s, cartas a professor@s: escrita epistolar e educação*, uma obra constituída por 11 capítulos, dispostos de maneira simples, objetiva, que mostra uma coletânea de cartas escritas por professoras a órgãos públicos e cartas remetidas a professoras por profissionais também da área educacional. O período relatado nas cartas é diverso, incluindo desde a terceira década do século 20 até a primeira do século 21, envolvendo os anos de 2007 e 2008.

As cartas, em sua maioria, foram remetidas por sujeitos residentes na Região Sul do País e destinadas a outros também da mesma região. Os integrantes do grupo responsável pela realização da obra aqui

resenhada pertencem em sua maior parte ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel.

É verificado, no conjunto das correspondências, o peso do fator gênero: são, em sua maioria, cartas escritas por professoras preocupadas com a funcionalidade das escolas. Em um dos pedidos feitos a um secretário da educação do Estado do Rio Grande do Sul, é possível verificar, por exemplo, o zelo pelo mobiliário escolar e a preocupação com as condições de desenvolvimento das atividades docentes. As cartas mostram a profissão docente como uma área exercida principalmente pelas mulheres.

O livro é um importante instrumento para a historiografia brasileira, para o conhecimento das funcionalidades da escola como órgão público e do pensamento das professoras, mediante expressões e vocabulários utilizados na correspondência, além da sintaxe reveladora do tempo, da época e do contexto histórico vividos. O teor das cartas mostra o cotidiano escolar, a posição das mestras diante das dificuldades existentes na rotina escolar em instituições públicas, os questionamentos quanto ao desenvolvimento pleno das escolas de que faziam parte ou com as quais estavam indiretamente envolvidas e suas práticas e atuações na formação discente.

A obra marca a demonstração de fatos e ocorrências históricas expostos nas cartas, objetivamente analisadas pelos autores. Nota-se nelas a presença de uma escrita simples, dotada também de um teor simplificado, ainda que seu conteúdo seja singular e seus destinatários sejam representantes de órgãos superiores de educação, sendo, por este motivo, designadas como *escritas ordinárias*, uma maneira de definir as escritas cotidianas, fundadas nas expressões presentes nas falas dos próprios professores e transcritas nas correspondências. A partir daí, constatam-se fortemente as opiniões de outros docentes, a atuação dos responsáveis pelo envio das correspondências na docência e possível área lecionada. Por meio das correspondências, também é possível verificar as práticas e representações dos docentes no momento histórico em que estão inseridas, ainda que não expostas claramente, mas percebidas na forma da escrita. Fala-se aqui de representações no sentido que Moscovici explana do conceito.

Em cada capítulo, vê-se a opção dos autores na escolha de determinado período histórico, contudo, não é possível encontrar uma justificativa direta de todos eles com relação a essas escolhas. Em alguns casos, percebe-se a opção do autor por certos períodos, por estar ele diretamente envolvido com alguma personalidade de seu interesse ou área de atuação semelhante à sua, por exemplo, no caso de Medeiros, licenciado em Matemática pela Universidade Católica de Pelotas, mestre e doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, que optou por considerar as correspondências enviadas por professores ao também professor Jacomo Stávale, responsável pela produção de diversos livros de Matemática, em especial a coleção Elementos de Matemática, em 1943, em virtude da reorganização do curso ginasial em quatro anos, resultante

da Reforma Capanema no ano de 1942. Identifica-se na leitura da obra em sua totalidade que, aliado a esta questão direta dos personagens históricos envolvidos, é fácil perceber claramente a importância do fator momento histórico vivido pelo Brasil.

Em algumas correspondências, notam-se a ausência de investimento nas escolas e a dificuldade encontrada pelas diretoras na sua administração, podendo-se levantar como hipótese para esse escasso investimento as turbulências do período, a década de 1920, época em que as cartas foram enviadas. O momento era tenso: saída do continente europeu de uma grande guerra mundial, com a Europa devastada, e o Brasil como um dos devedores da Inglaterra, potência mundial do período; em contrapartida, apresentava-se favorável à economia ascendente dos Estados Unidos, um *Warfare State*, o desenvolvimento da sociedade, da educação, e a posição privilegiada da sua política no cenário mundial. Isso possivelmente refletiu na economia de um Brasil ainda jovem, com sua juventude republicana promissora, mas com um histórico de conflitos internos, especialmente de um Rio Grande do Sul marcado pela chegada de imigrantes europeus. Tudo isso pode sim ter gerado modificações e atrasos no sistema educacional brasileiro, como também na educação regional, o que se justifica em uma das escritas que, brevemente, menciona o principiante papel do Estado na educação, sua observância e atuação.

Assim como na escolha das correspondências da década de 1920, outros momentos da obra conduzem o leitor a períodos conturbados, como o de 1963 a 1965, de entrada do Brasil em um período de ditadura, com mudanças pelas quais o País enfrentou a posse de um novo governo mediante golpe militar, de reformulação da estrutura administrativa dos órgãos públicos. Por fim, já no século 21, a análise dos autores acerca de cartas datadas dos anos de 2005 a 2008.

O livro considera as análises das correspondências, os seus motivos, os personagens envolvidos e o momento histórico vivenciado pelos autores das cartas, abrangendo um extenso período da história brasileira. Consiste em fatos e questões trabalhados de forma clara e de fácil leitura, dispostos em todo o conteúdo, e que referenciam os leitores quanto às discussões que o grupo Hisales realiza no cenário nacional.

---

Valéria de Oliveira Santos, mestranda em Educação pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ).  
valsantos.dicon@ufsj.edu.br



# INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES



## 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](http://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 GERAIS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS**

A fim de facilitar o tratamento e a disseminação dos trabalhos enviados para publicação nos periódicos do Inep, apresentamos algumas normas técnicas para o estabelecimento de padrões de estilo e apresentação dos textos.

### **Mídia**

Os originais deverão ser encaminhados pelo endereço da revista [www.rbep.inep.gov.br](http://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 e vir acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos.

Somente serão aceitos gráficos, quadros e tabelas (de preferência, em Excel e de acordo com as normas de apresentação tabular do IBGE), fotografias, desenhos e mapas, se em condições de fácil reprodução.

### **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](http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus)

### **Citações**

As citações com até três linhas devem vir entre aspas, dentro do parágrafo, acompanhadas por uma chamada entre parênteses para o autor, o ano e o número da página da publicação. Ex:

Segundo Soares (2000, p. 234) “uma nova relação entre ensino, pesquisa, aprendizagem e avaliação processual” exige novas posturas pedagógicas e metodológicas.

As citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo, sem aspas, em corpo 10, redondo. Ex:

[...] os professores têm sido desafiados a se desprenderem de práticas mais tradicionais e a investirem em práticas pedagógicas reflexivas, criadoras, e com especial significado para suas próprias práticas e para o movimento educacional que estão instalando em suas classes, qualificando o debate e as discussões em sala de aula, o que materializa, mesmo que indiretamente, uma estratégia de formação continuada dos docentes. (Soares; Oliveira, 2003, p. 9).

A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo. A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor.

### **Notas**

As notas de rodapé devem ser evitadas. Quando necessárias, que tenham a finalidade de: observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço e fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes bibliográficas deverão ser feitas no texto.

### **Referências bibliográficas**

As referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome do autor; devem ser

completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 6.023.

Quando se tratar de obra consultada *on-line*, é necessário indicar o endereço eletrônico e a data em que foi acessada; se a obra estiver em suporte eletrônico (DVD, CD-ROM), essa informação também deve constar após a sua identificação.

*Livros (um autor)*

FLORIANI, José Valdir. *Professor e pesquisador: exemplificação apoiada na Matemática*. 2. ed. Blumenau: Furb, 2000. 142 p. (Programa Publicações de Apoio à Formação Inicial e Continuada de Professores).

*Livros (dois autores)*

DAMIÃO, Regina Toledo; HENRIQUES, Antonio. *Curso de direito jurídico*. São Paulo: Atlas, 1995.

*Capítulos de livro*

REGO, L. L. B. O desenvolvimento cognitivo e a prontidão para a alfabetização. In: CARRARO, T. N. (Org.). *Aprender pensando*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 31-40.

*Artigos de periódico*

GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo de gosto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 86-94, set./dez. 1998.

*Teses e dissertações*

ARAÚJO, U. A. M. *Máscaras inteiriças tukúna*. 1985. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1986.

*Artigos de jornal com autor identificado*

LEAL, L. N. MP fiscaliza com autonomia total. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, p. 3, 25 abr. 1999.

*Artigos de jornal sem identificação de autor*

ARRANJO tributário. *Diário do Nordeste Online*, Fortaleza, 27 nov. 1998. Disponível em: <<http://www.diariodonordeste.com.br>>. Acesso em: 28 nov. 1998.

### *Decretos, Leis*

BRASIL. Lei nº 9.887, de 7 de dezembro de 1999. Altera a legislação tributária federal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 8 dez. 1999. Disponível em: <[http://www.in.gov.nbr/mp\\_leis/leis\\_texto.asp?id=LEI%209887](http://www.in.gov.nbr/mp_leis/leis_texto.asp?id=LEI%209887)>. Acesso em: 22 dez. 1999.

### *Constituição Federal*

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 9, de 9 de novembro de 1995. *Lex: legislação federal e marginália*, São Paulo, v. 59, p. 1996, out./dez. 1995.

### *Trabalhos publicados em Anais de Congresso*

GUNCHO, M. R. A educação a distância e a biblioteca universitária. In: SEMINÁRIO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 10., 1998. Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: Tec Treina, 1998. 1 CD-ROM.

### **Siglas**

Na primeira citação, as siglas devem vir entre parênteses, imediatamente após o nome, por extenso, das entidades ou coisas que representam.

Ex.: Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec).

### **Destaques**

O uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

### **Reedição**

Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada, de modo a assegurar a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

### **Currículo-síntese**

Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor e respectiva instituição; área de estudos e linha de pesquisa; atividades que desempenha; instituição a que está vinculado; endereços residencial, profissional e eletrônico completos.

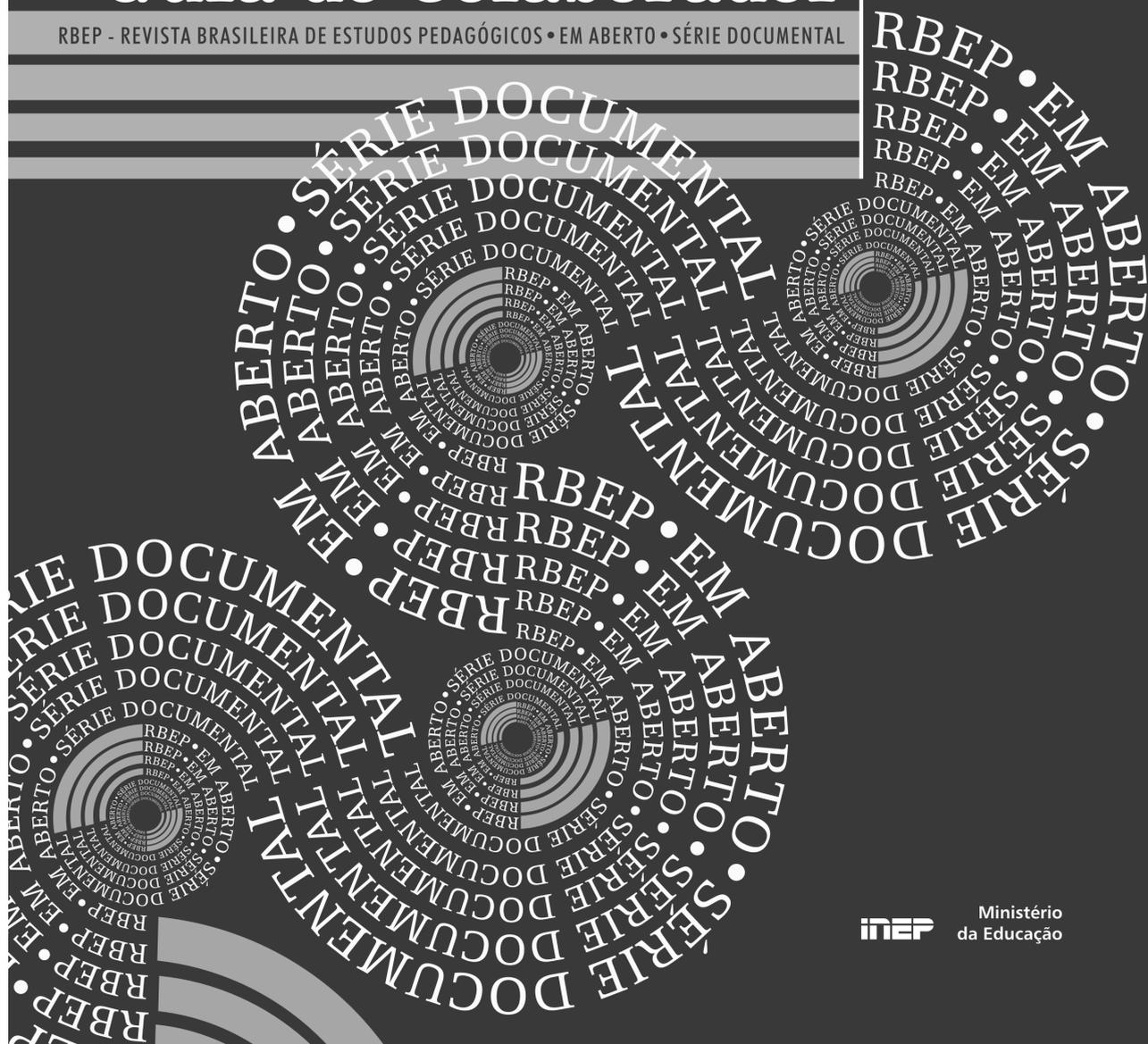
**Somente serão aceitos os trabalhos que preencherem as condições citadas.**

Para conhecer os critérios de elaboração e de encaminhamento de textos, acesse o Guia do Colaborador.

[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/guia\\_colaboradores.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/guia_colaboradores.pdf)

# Guia do Colaborador

RBEP - REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS • EM ABERTO • SÉRIE DOCUMENTAL



**INEP**

Ministério  
da Educação

<http://www.inep.gov.br>

## EDITORIAL

### ESTUDOS

Ensino médio no Brasil: uma análise de melhores práticas e de políticas públicas

**Rose Neubauer (Coord.)**

**Claudia Davis**

**Gisela Lobo B. P. Tartuce**

**Marina M. R. Nunes**

O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira

**Júlio Emílio Diniz-Pereira**

Formação continuada para professores da educação básica: metodologia do currículo integrado e laboratório de vivências pedagógicas

**Adair Aguiar Neitzel**

**Cássia Ferri**

A formação de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA): as pesquisas na Argentina e no Brasil

**Marcos Villela Pereira**

**Mónica de la Fare**

Autobiografias e formação: aproximações problemáticas no Movimento Pesquisa/Formação

**Luiz Artur Santos Cestari**

Pedagogia do Ressentimento: o otimismo nas concepções e nas práticas de ensino

**Sérgio Pereira da Silva**

Alfabetização e letramento no 1º ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano?

**Magna Silva Cruz**

**Eliana Borges Albuquerque**

Recursos educacionais apropriados para recuperação lúdica do processo de letramento emergente

**Idméa Semeghini-Siqueira**

Delimitação de atribuições educacionais: sistemas de ensino e competência constitucional

**Magno Federeci Gomes**

Psicanálise aplicada ao estudo do cotidiano escolar

**Flávia Zanni Siqueira**

### RESENHAS

A história da educação escrita por meio de práticas e ações pedagógicas

**Valéria de Oliveira Santos**

### INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES