

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 98 número 250 set./dez. 2017

RBEP

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



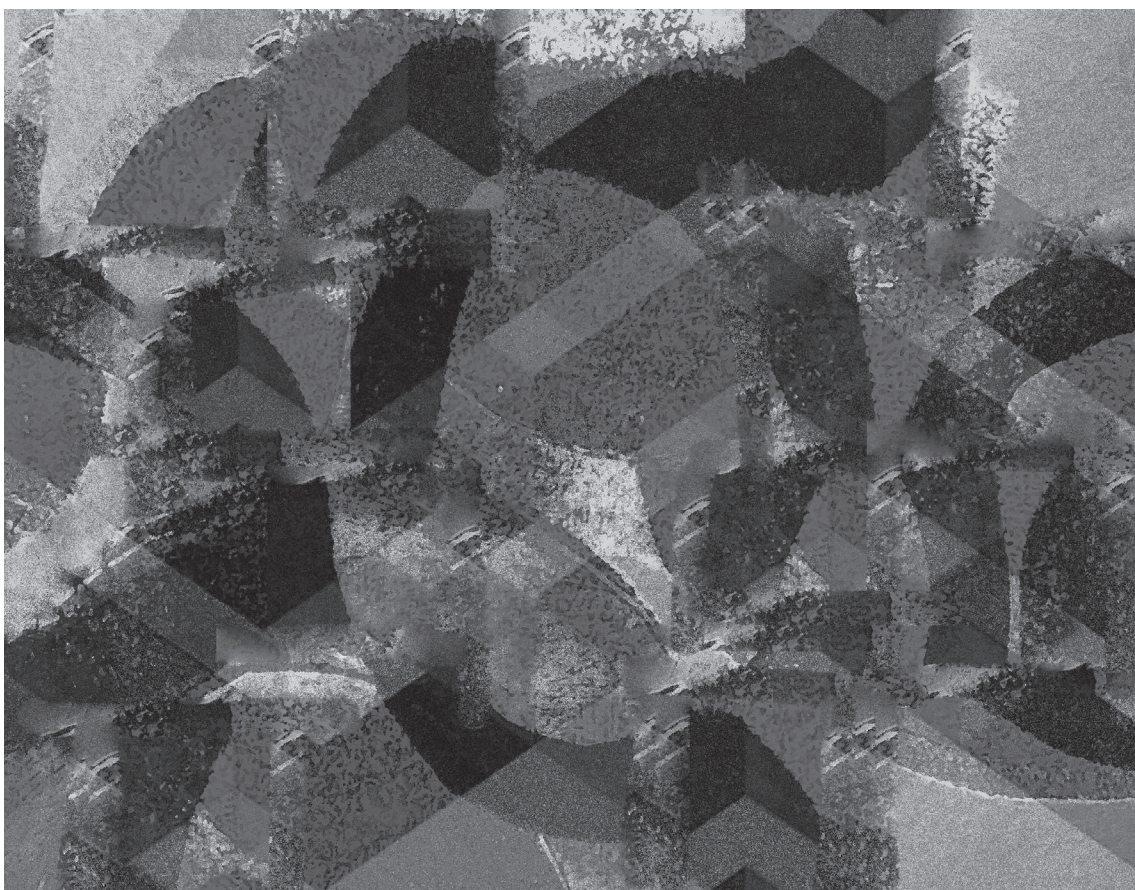
República Federativa do Brasil

Ministério da Educação (MEC)

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

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



EDITORIA CIENTÍFICA

Ana Maria Iório Dias – UFC – Fortaleza, Ceará, Brasil
Flávia Obino Córrea Werle – Unisinos – São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil
Guilherme Veiga Rios – Inep – Brasília, Distrito Federal, Brasil
Jacira Helena do Valle Pereira Assis – UFMS – Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil
Maria Clara Di Pierro – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil
Rogério Diniz Junqueira – Inep – Brasília, Distrito Federal, Brasil
Wivian Weller – UnB – Brasília, Distrito Federal, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

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

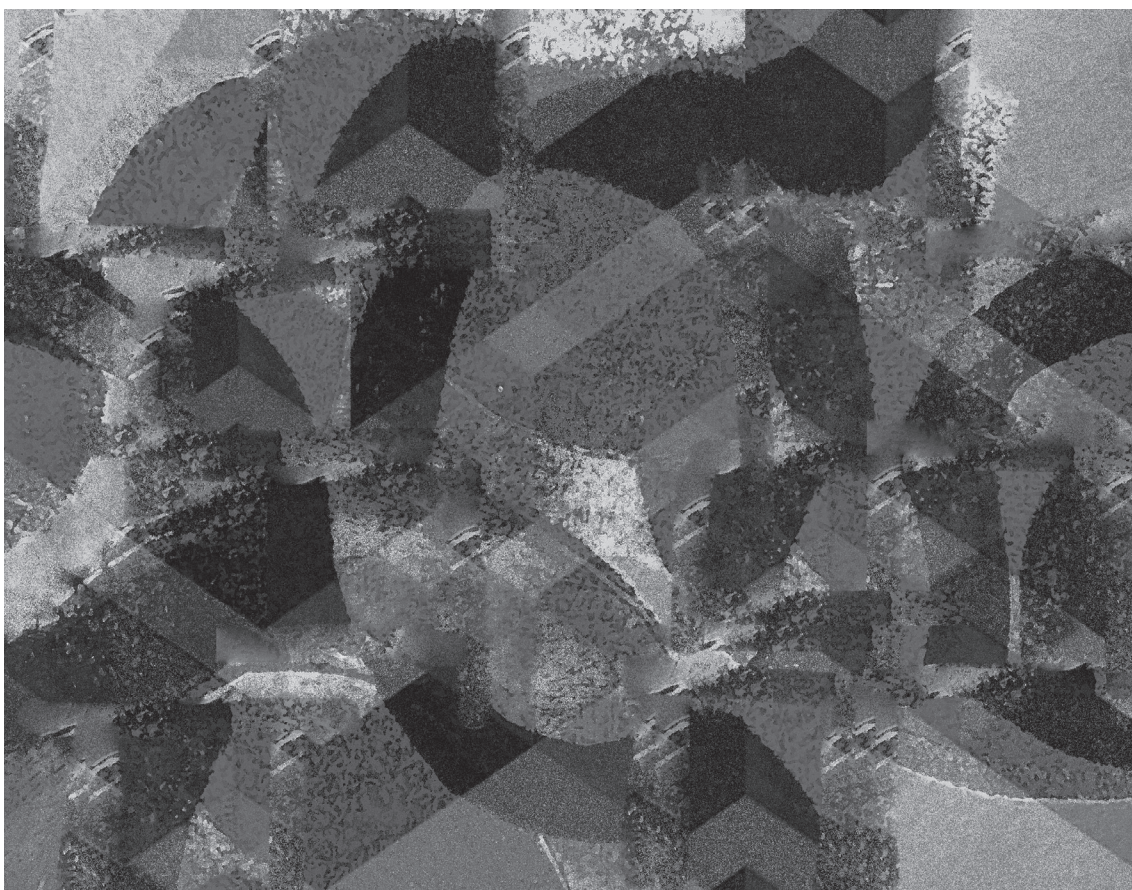
Internacional:

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

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 98 número 250 set/dez. 2017

RBEP

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





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

DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (DIRED)

COORDENAÇÃO DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

Dorivan Ferreira Gomes dorivan.gomes@inep.gov.br
Roshni Mariana de Mateus roshni.mateus@inep.gov.br

EDITORIA EXECUTIVA

Clara Etienne Lima de Souza clara.souza@inep.gov.br
Elaine de Almeida Cabral elaine.cabral@inep.gov.br
Elenita Gonçalves Rodrigues elenita.rodrigues@inep.gov.br
Tânia Maria Castro tania.castro@inep.gov.br

REVISÃO

Português:

Aline Ferreira de Souza
Amanda Mendes Casal
Andréa Silveira de Alcântara
Elaine de Almeida Cabral
Jair Santana Moraes
Josiane Cristina da Costa Silva
Marcelo Mendes de Souza
Mariana Fernandes dos Santos

Espanhol

Jessyka Vásquez
Valéria Maria Borges

Inglês:

Walkíria de Moraes Teixeira da Silva

NORMALIZAÇÃO E INDEXAÇÃO

Aline do Nascimento Pereira
Clarice Rodrigues da Costa
Elisângela Dourado Arisawa
Lillian dos Santos Lopes

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

Erika Janáina de Oliveira Saraiva Santos

CAPA

Marcos Hartwich

APOIO ADMINISTRATIVO

Luana dos Santos Gonçalves

TIRAGEM 2.000 exemplares

EDITORIA

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Setor de Indústrias Gráficas - Quadra 04 - Lote 327, Térreo, Ala B
CEP 70.610-908 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3077, 2022-3078
editoria.rbep@inep.gov.br - <http://www.rbep.inep.gov.br>

DISTRIBUIÇÃO

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Setor de Indústrias Gráficas - Quadra 04 - Lote 327, Térreo, Ala B
CEP 70.610-908 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61) 2022-3070
dired.publicacoes@inep.gov.br - <http://www.publicacoes.inep.gov.br>

Indexada em:

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

**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 2016

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

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

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

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

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

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

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

Editorial	559
-----------------	-----

Estudos

<i>Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação: aportes conceituais para a compreensão da educação como serviço, direito e bem público.....</i>	561
---	------------

Gilda Cardoso de Araújo
Simone Alves Cassini

<i>Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico</i>	580
--	------------

Josenilson Viana Guedes
Angela Maria Ferreira da Silva
Luciane Terra dos Santos Garcia

<i>Trabalho e educação entre jovens de 15 a 29 anos residentes no campo: desafios à ampliação da escolaridade</i>	596
---	------------

Robson dos Santos

<i>A análise do trabalho em didática profissional</i>	624
Pierre Pastré	
<i>Investigación narrativa con docentes sobre mundos posibles para la educación: la recreación de otros sentidos</i>	638
Norma Georgina Gutiérrez Serrano	
<i>Edward P. Thompson e a pesquisa em educação: a formação de professores em questão</i>	657
Marília Marques Mira	
Elisângela Zarpelon Aksenén	
Lilian Costa Castex	
Cátia Corrêa Michalovicz	
<i>Didática e docência no ensino superior</i>	672
Giseli Barreto da Cruz	
<i>Por uma didática mediada pela sensibilidade: no caminho de um ser professor</i>	690
Maria Candida Varone de Moraes Capecchi	
Vivilí Maria Silva Gomes	
Marissel Marques	
<i>A antessala do paraíso: o lugar da observação nos estágios curriculares supervisionados das licenciaturas</i>	710
Eliana Povoas Pereira Estrela Brito	
<i>A investigação de sentidos e significados com egressos de um curso de licenciatura em Matemática</i>	729
Jane Mery Richter Voigt	
Wanda Maria Junqueira de Aguiar	
<i>Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva de coordenadores de área</i>	747
Eliane de Lourdes Felden	
<i>A implantação de sistema apostilado de ensino e o trabalho docente: os problemas e as decisões de uma rede escolar pública municipal</i>	764
Amadeu Moura Bego	
<i>Design educacional e material didático impresso para educação a distância: um breve panorama</i>	783
Bruna Damiana de Sá Sólón Heinsfeld	
Ana Lucia Pena	

<i>Avaliação do letramento digital de alunos ingressantes do ensino superior: conhecimento computacional, comunicacional e informacional</i>	805
Hélio Hiroshi Sugimoto	
Anderson Teixeira Rolim	
Bernadete Lema Mazzafera	
Flavio Aparecido Antonio Franco de Moura	
Resenhas	
<i>Pesquisa-ação: as experiências de João Bosco Guedes Pinto</i>	823
Caroline Lisian Gasparoni	
Luciane Rocha Ferreira Pielke	
<i>Capitalismo: e depois?</i>	827
Candido Alberto Gomes	
Índice do volume	831
Agradecimentos	871
Instruções aos colaboradores	875

Editorial	559
------------------------	------------

Studies

<i>Contributions for the advocacy of public school as guarantor of the right to education: conceptual inputs for the understanding of education as service, right and public good.....</i>	561
--	------------

Gilda Cardoso de Araújo
Simone Alves Cassini

<i>Political-pedagogical project in the perspective of a human rights education: a theoretical essay.....</i>	580
---	------------

Josenilson Viana Guedes
Angela Maria Ferreira da Silva
Luciane Terra dos Santos Garcia

<i>Work and education among young people aged 15 to 29 living in the countryside: challenges for the expansion of schooling.....</i>	596
--	------------

Robson dos Santos

<i>Work analysis on professional didactics</i>	624
Pierre Pastré	
<i>Narrative inquiry with teachers about new possible worlds for education: recreating other senses</i>	638
Norma Georgina Gutiérrez Serrano	
<i>Edward P. Thompson and the research on education: teacher training in question</i>	657
Marília Marques Mira	
Elisângela Zarpelon Aksenén	
Lilian Costa Castex	
Cátia Corrêa Michalovicz	
<i>Didactics and teaching in higher education</i>	672
Giseli Barreto da Cruz	
<i>For a didactics mediated by sensitivity: on the way to become a teacher</i>	690
Maria Candida Varone de Moraes Capecchi	
Vivilí Maria Silva Gomes	
Marissel Marques	
<i>The antechamber of paradise: the role of observation in the compulsory internship of teacher-training programs</i>	710
Eliana Povoas Pereira Estrela Brito	
<i>An investigation on the senses and meanings with alumni of an undergraduate teacher-training mathematics course</i>	729
Jane Mery Richter Voigt	
Wanda Maria Junqueira de Aguiar	
<i>Teacher professional development: challenges and tensions in higher education through the perspective of the heads of department</i>	747
Eliane de Lourdes Felden	
<i>The implementation of a handout teaching system and the teacher's work: problems and decisions of a municipal public school network</i>	764
Amadeu Moura Bego	
<i>Instructional design and the printed teaching material for distance education: a brief overview</i>	783
Bruna Damiana de Sá Sólón Heinsfeld	
Ana Lucia Pena	

Digital literacy assessment of students entering higher education: an exploratory approach to the computational, communicative and informational knowledges 805
Hélio Hiroshi Sugimoto
Anderson Teixeira Rolim
Bernadete Lema Mazzafera
Flavio Aparecido Antonio Franco de Moura

Reviews

Action research: the experiences of João Bosco Guedes Pinto 823
Caroline Lisian Gasparoni
Luciane Rocha Ferreira Pielke

Capitalism: now what? 827
Candido Alberto Gomes

Volume index 831

Acknowledgments 871

Instructions for the collaborators 875

Editoria CientíficaAna Maria Iório Dias^IFlávia Obino Corrêa Werle^{II}Guilherme Veiga Rios^{III}Jacira Helena do Vale Pereira Assis^{IV}Maria Clara Di Pierro^VRogério Diniz Junqueira^{VI}Wivian Weller^{VII}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.3601>

^I Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, Ceará, Brasil.

^{II} Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

^{III} Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília, Distrito Federal, Brasil.

^{IV} Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

^V Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

^{VI} Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília, Distrito Federal, Brasil.

^{VII} Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.

Desde maio de 2017, a RBEP passa a circular com a classificação A1 na área de Ensino e A2 na área de Educação. Essa conquista deve-se ao intenso esforço da equipe da revista que, junto com a Editoria Científica, tem enfrentado desafios em suas edições para alcançar os requisitos de qualidade. Qualidade a que a Revista se viu destinada desde 1944, como publicação de um instituto público vinculado ao Ministério da Educação, criado com a finalidade de realizar estudos sobre a realidade educacional brasileira e oferecer subsídios às políticas públicas.

Entre os desafios postos atualmente na produção científica da área de Educação está a internacionalização. Pelos números da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), é possível vislumbrar inúmeras colaborações de pesquisadores/as brasileiros/as em instituições internacionais, seja em cursos de pós-graduação *stricto sensu* no exterior ou em visitas acadêmicas decorrentes de convênios entre instituições nacionais e internacionais. Dessa forma, tem-se fomentado tanto o interesse de pesquisadores nacionais em publicar em periódicos estrangeiros como o de pesquisadores estrangeiros em publicar em periódicos nacionais, como é o caso da RBEP.

Neste número, publicamos a tradução “A análise do trabalho em didática profissional”, de Pierre Pastré. Trata-se de artigo que discute analiticamente a (auto)formação no desenvolvimento profissional, por meio de conceitos que podem ser pensados para o trabalho de modo geral e para o trabalho docente em específico. Este tema abre a série de artigos sobre formação inicial e continuada docente, para a educação básica e a educação superior. É digno de nota o quanto esse tema tem sido alvo de interesse na prática científica das instituições brasileiras, haja vista sua recorrência em inúmeros artigos submetidos à RBEP ao longo de sua história. O outro artigo internacional é “Investigación narrativa com docentes sobre mundos posibles para la educación: la recreación de otros sentidos”, que dialoga com o tema da formação docente.

Como destaque do número, apontamos o atual debate, necessário e entrelaçado, sobre educação em direitos humanos e educação como um direito humano nos três artigos iniciais. Os demais temas, não menos importantes, se distribuem em: a) formação docente; b) sistema apostilado de ensino e suas implicações em uma rede municipal; c) planejamento e material didático na educação a distância; d) avaliação do letramento digital de calouros no ensino superior. Encerram o número duas resenhas, uma sobre metodologia da pesquisa-ação e outra sobre educação, inteligência artificial e desemprego.

A RBEP reafirma seu compromisso com as normas internacionalmente consolidadas para a avaliação e publicação de artigos científicos, assegurando o rigor do trabalho das editorias, a avaliação às cegas e, não menos importante, a liberdade de manifestação de pensamento crítico.

Esperamos que este número seja uma contribuição relevante ao conjunto de leitores do periódico!

Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação: aportes conceituais para a compreensão da educação como serviço, direito e bem público

Gilda Cardoso de Araújo^{I, II}

Simone Alves Cassini^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2891>

Resumo

A educação vem sendo proclamada como direito público e, ao mesmo tempo, como serviço e bem público. Embora se interpenetrem no discurso acadêmico e político, essas concepções são distintas. Partindo dessa premissa, abordam-se essas distinções, analisando como o direito à educação é concebido no âmbito da prestação positiva do Estado. Apresenta-se a configuração do serviço público como modo de atuação do Estado, discute-se como o direito à educação é concebido nas legislações e, por fim, analisam-se as concepções que atribuem à educação a característica de bem público. Para tanto, utilizam-se aportes do direito administrativo. As conclusões apontam para a necessidade de novos debates em torno das concepções jurídicas da educação, do modo de prestação pelo Estado e dos riscos da concepção de educação como bem público.

Palavras-chave: direito à educação; educação e serviço público; educação e bem público.

^I Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail:* <gilda.vix@terra.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-3562-9779>>.

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

^{III} Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (Ufes) e Prefeitura de São Mateus (ES), São Mateus, Espírito Santo, Brasil. *E-mail:* <scassini@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-6808-9668>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, Espírito Santo, Brasil.

Abstract

Contributions for the advocacy of public school as guarantor of the right to education: conceptual inputs for the understanding of education as service, right and public good

Education has been viewed as public right and, simultaneously, as service and public good. Those are distinct concepts, albeit appearing intertwined in current academic and political discourse. On this premise, those distinctions are approached by analyzing the treatment of the right to education within the scope of the State's positive obligation. The notion of public service as a form of government intervention is presented, the legal treatment of the right to education is discussed and, ultimately, the principles under which education is given a public good status are analyzed. To do so, administrative law grounds are used. The findings reveal a need for further discussions on the legal understanding of education, government intervention and the risks in calling education a public good.

Keywords: right to education; education and public service; education and public good.

Introdução

Em termos conceituais, a educação é proclamada como direito público, o que não poderia se confundir com serviço nem com bem público (Abicalil, 2013), embora essas sejam concepções que se interpenetrem no discurso acadêmico e político. Partindo dessa premissa, pretendemos tratar essas distinções analisando como o direito à educação é concebido no âmbito da prestação positiva do Estado, por meio dos conceitos de educação como serviço público, direito público e bem público.

Dessa forma, com base em uma análise histórica e interpretativa, apresentamos, inicialmente, a configuração do serviço público como modo de atuação do Estado para, em seguida, discutir a concepção de direito à educação nas legislações. Por fim, analisamos as concepções que atribuem à educação característica de bem público, conforme proposto por Barros *et al.* (2007) e abordado por Cury (2008). Para tanto, utilizamos a doutrina do direito, particularmente do direito administrativo, para tratar das questões conceituais relativas à administração pública (Clève, 2011; Di Pietro, 2012; Gasparini, 2003; Justen Filho, 2003; Pontes de Miranda, 1933; Meirelles, 2010; Schier, 2011), relacionando-as ao debate na área educacional (Cury, 2002, 2008; Dias, 2003, 2005; Duarte, 2004; Oliveira, 1999, 2009; Saviani, 2008; Teixeira, 1956, 1958, 1996).

As conclusões apontam para a necessidade de novos debates não só em torno dos conceitos de educação como direito, mas fundamentalmente em torno de como os modos de atuação do Estado influenciam para a garantia desse direito, ponderando sobre os riscos de se conceber a educação como

bem público sem a situar adequadamente do ponto de vista conceitual e de contexto.

Concepção de serviço público

Os serviços públicos estão entre os “distintos modos de prestação pelo Estado de serviços aos cidadãos” (Modesto, 2005, p. 1). Não há consenso na doutrina quanto a seu conceito, pois existem desde concepções mais amplas, que traduzem toda atividade prestada pelo Estado como serviço público – de acordo, por exemplo, com Massagão (1968), Cretella Júnior (1980), Medauar (2001), entre outros juristas – a concepções mais restritivas, que limitam as atividades que podem ou não ser classificadas como serviço público, como as de Tácito (1975), Mello (1975) e Justen Filho (2003).

A noção de serviço público tem sua gênese no contexto do liberalismo clássico, passando por modificações ao longo do processo histórico de formação do Estado e de seu modo de atuação na sociedade. Segundo Schier (2011), originalmente a concepção de serviço público é atrelada à noção de desenvolvimento, que, no Estado liberal, foi caracterizado pela intervenção mínima desse na economia para consolidação burguesa das bases do capitalismo. Ou seja, consistia em toda atividade assumida pelo Estado, desde que não interferisse na livre concorrência e estivesse vinculada à noção de desenvolvimento econômico, o que englobava atividades de infraestrutura ou de interesse geral que não auferissem lucro.

Entretanto, mesmo com essa definição, o liberalismo clássico já postulava a educação como serviço público. Por exemplo, Adam Smith (1983), um dos teóricos do liberalismo clássico, já abordava a educação como serviço público, considerando-a uma das atividades reguladas pelo Estado, porém, não necessariamente prestadas por ele. Isso porque os gastos com instrução não seriam obrigatoriamente custeados com receitas públicas, como no caso em que o aluno pagaria os honorários ou a remuneração do professor. Seu pensamento não pleiteava o pleno financiamento da instrução pública pelo Estado, mesmo entendendo tratar-se de atividade importante e não lucrativa.¹

Para Smith (1983), a educação, principalmente a oferecida para as pessoas sem fortuna, no contexto de uma sociedade cada vez mais industrial e comercial, exigia, em vez de uma oferta baseada na caridade, mais atenção e investimento por parte do Estado. Com base na compreensão de que ler, escrever e contar eram essenciais naquele contexto de sociedade em transformação, o autor admitia a importância de o Estado financiar parte da iniciativa.

Dessa forma, Smith (1983) indica que o Estado poderia ampliar o acesso à aprendizagem de “matérias essenciais” (ler, escrever e calcular) com a criação, em cada paróquia ou distrito, de uma escola em que os filhos de trabalhadores das camadas populares pudessem estudar pagando valores irrisórios, sendo o professor parcialmente remunerado pelo Estado.

¹ Isso porque serviço público não pressupõe gratuidade, mas gestão pública. Podemos citar como exemplos os serviços públicos de saneamento básico, telefonia, eletricidade, entre outros. A visão liberal clássica da escola pública, gratuita, obrigatória e laica foi originariamente difundida por Condorcet, que expressou a visão mais elaborada da relação Estado e escola (Saviani, 2008).

As vantagens em educar as camadas populares não seriam diretas, ou seja, o Estado não iria auferir diretamente qualquer vantagem ao financiar parte da instrução, mas indiretas, em uma perspectiva iluminista, pois quanto mais instruído o povo, estaria mais longe das superstições das nações ignorantes e mais perto da ordem das nações em desenvolvimento.

Outro aspecto relevante a destacar é que a educação estaria vinculada ao desenvolvimento econômico, pois deveriam ser ministradas as “matérias essenciais” para as camadas populares e, para aqueles que pudessem investir em um processo educativo melhor e mais completo, a instrução se traduziria em ganhos posteriores à formação, o que indica que Smith (1983) já compreendia a educação como fator de diferenciação social.

Em resumo, historicamente, antes mesmo de ser concebida como direito social, a educação foi defendida pelos liberais como serviço público, pois se tratava de condição para o “usufruto dos direitos civis” e para inserção no mundo do trabalho segundo mérito e fortuna (Cury, 2002, p. 249).²

Concepção de educação como serviço público

A concepção de serviço público, não apenas como instrumento de desenvolvimento econômico e individual, mas também de redução das desigualdades, só surgiu como modo de atuação do Estado a partir da instituição do Estado social³, que, por sua característica intervencionista e por constitucionalizar os direitos sociais,⁴ assumiu novas atribuições. Tem-se, a partir de então, a afirmação de que esse tipo de Estado “é o Estado do serviço público. O serviço público é a tradução jurídica do compromisso político da intervenção estatal para satisfazer as necessidades coletivas” (Justen Filho, 2003, p. 23).

Pode-se afirmar que, independentemente da expressão, esse modelo só ganhou proeminência no período após a Segunda Guerra Mundial. Estado social significaria, então, uma proposta institucional nova de Estado que pudesse implementar e financiar programas e planos de ação destinados a promover os interesses sociais coletivos dos membros de determinada sociedade.

O Estado social traz uma concepção mais avançada dos chamados “serviços sociais”, que foram promovidos em países como a Alemanha de Bismarck, no século 19, período de intensa industrialização, quando também se destacam os programas da área de educação, com base na lógica de que, quanto maior o nível de instrução do povo, maior o grau de desenvolvimento da estrutura produtiva e maiores as vantagens econômicas da Alemanha diante dos concorrentes europeus. Não é sem razão que na Alemanha a educação se apresenta como determinante para a existência de uma classe trabalhadora altamente qualificada e promotora de uma elevada produtividade (Krell, 2002).

Dessa forma, a concepção de serviço social é vinculada à ideia de serviço público, o qual se afirmou como modo de atuação do Estado para

² Vale lembrar que a bandeira do liberalismo se baseava na luta pelos direitos individuais, civis e políticos.

³ Há diferentes nomenclaturas para o tipo de Estado que surgiu após a crise do Estado liberal. A esse respeito, indicamos como leitura as obras de Novais (1987) e de Bonavides (1961), que abordam o advento do Estado social no âmbito do direito.

⁴ Os direitos sociais foram constitucionalizados, primeiro, na Constituição Mexicana, de 1917; depois, na Constituição Russa, de 1918; e, posteriormente, na Constituição de Weimar, de 1919.

a efetivação dos direitos sociais, com base na premissa da “prestação positiva” proporcionada pelo ente estatal (Silva, 2005, p. 286). No Brasil, é importante problematizar o processo histórico de transformação da concepção de serviço público no ordenamento jurídico. Ao contrário dos países europeus, a classe trabalhadora foi subordinada pelo Estado getulista, que assumiu o processo de incorporação e controle dos movimentos da classe trabalhadora, bem como promoveu a estatização das próprias relações de produção capitalistas (Gomes, 2006).

A exclusão de parcela da população dos serviços públicos, traduzidos em direitos sociais, pode ser exemplificada com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a fixação do salário mínimo e o estabelecimento de uma política de previdência social não universal, os quais excluíam boa parte da população trabalhadora da zona rural, mesmo sendo o Brasil um país essencialmente rural. Também merece destaque a existência de um sindicalismo oficial, aparelhado e dominado por violenta repressão estatal. Mais do que direitos sociais de cidadania, tivemos, no percurso histórico brasileiro, um processo de “estadania” (Carvalho, 2002).

Diante desse cenário, o debate em defesa da educação como serviço prestado pelo Estado – logo, público –, no sentido de domínio estatal para fiscalização e gestão, foi embaraçado pelo debate privatista da educação por meio da apologia da livre iniciativa, desvirtuando a noção de escola pública defendida depois da promulgação da Constituição de 1946,⁵ pois, na avaliação de Anísio Teixeira, a

[...] relativa ausência de vigor de nossa atual concepção de escola pública e a aceitação semi-indiferente da escola particular foram e são, a meu ver, um dos aspectos dessa desfiguração generalizada de que sofre a política educacional brasileira [...] (Teixeira, 1956)

Anísio Teixeira foi um dos precursores na defesa do direito à educação como direito de interesse público, promovido pela lei (Teixeira, 1996). Apesar de não ter prevalecido a concepção de educação pública defendida por ele e por seu grupo, com o advento da primeira LDB (Lei nº 4.024/1961) ao menos foi salvaguardada a garantia de alguma concepção de escola pública mediante a atuação do Estado.

Assim, o que se pretendia era conceber a educação como serviço público no qual o Estado teria maior interferência e controle e, para isso, não bastava enunciá-la como direito, era preciso adaptar a legislação para assim caracterizá-la segundo a noção jurídica de serviço público, que interfere no modo de agir do Estado.

O conceito de serviço público se modifica de acordo com a necessidade e as contingências políticas, econômicas, sociais, culturais e o momento histórico de cada sociedade. Um exemplo dessa modificação é a interpretação dada pelo doutrinador Hely Lopes Meirelles à educação. Em sua obra *Direito administrativo brasileiro*, traduziu o ensino, quando prestado por particular, por “desprovido da natureza jurídica de serviço público”, interpretação que adotou até o ano de 2009.

⁵ Nos anos 1950, no contexto após a promulgação da Constituição de 1946, que previu a elaboração de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi reavivado o debate sobre a educação que já havia sido polarizado, na década de 1930, por dois blocos distintos: de um lado educadores comprometidos com os ideais da Escola Nova, defendendo a escola pública, laica e comum; e de outro lado, os defensores da iniciativa privada, que teve como principal protagonista a Igreja Católica.

A modificação desse conceito em Meirelles foi influenciada pelas concepções do ministro Eros Grau, que, em 2008, por ocasião da 13ª edição do livro *A ordem econômica na Constituição de 1988*, considerou seu raciocínio errôneo, pois considerava que a mesma atividade “caracteriza ou deixa de caracterizar serviço público se empreendida pelo Estado ou pelo setor privado” (Meirelles, 2010, p. 352). Nessa perspectiva, os autores consideram a educação como um serviço público não exclusivo do Estado.

A fim de reforçar essa perspectiva de serviço público, no ano de 2005 a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino interpôs, sob nº 1.007-7, Ação Direta de Inconstitucionalidade à Lei nº 10.989/1993 do estado de Pernambuco, que estabelecia prazo para pagamento de mensalidades nos estabelecimentos privados de ensino naquela unidade da Federação. Entre os argumentos que respaldaram o pedido, estava o da livre iniciativa. O ministro Eros Grau foi relator da ação, julgada improcedente, considerando o ensino serviço público, conforme a seguinte decisão:

ACÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE. LEI N. 10.989/1993 DO ESTADO DE PERNAMBUCO. EDUCAÇÃO: SERVIÇO PÚBLICO NÃO PRIVATIVO. MENSALIDADES ESCOLARES. FIXAÇÃO DA DATA DE VENCIMENTO. MATERIA DE DIREITO CONTRATUAL. VÍCIO DE INICIATIVA.

1. Os serviços de educação, sejam os prestados pelo Estado, sejam os prestados por particulares, configuram serviço público não privativo, podendo ser desenvolvidos pelo setor privado independentemente de concessão, permissão ou autorização. [...] (Brasil. STF, 2006).

O relator deixou claro, em seu voto, que o julgamento não era sobre matéria que tratava de educação, mas de contrato. Assim, defendeu ser a educação um serviço público. Essa interpretação não foi unânime no Tribunal. O ministro Carlos Britto discordou dos argumentos do relator, afirmando não conceber a educação nem a saúde como serviços públicos e, diferentemente de Eros Grau, votou contra a procedência da ação por considerar ser de competência do Estado legislar sobre matéria de responsabilidade de dano ao consumidor. Isso demonstra que as concepções de serviço público são distintas, havendo divergências dentro do próprio Judiciário.

Convergindo com as ideias de Grau (2008) e Meirelles (2010), Di Pietro (2012), ao estudar a evolução do conceito de serviço público, conclui que houve uma ampliação na sua abrangência para que fossem incluídas atividades de natureza comercial, industrial e social. Contudo, é a lei que define as atividades consideradas serviço público. Assim, é complexo avaliar qual o melhor conceito a ser adotado, pois ora a legislação utiliza o conceito no sentido amplo, ora no sentido restrito.

Com esses argumentos, a autora distingue serviço público das demais atividades administrativas de natureza pública, conceituando-o como “atividade material que a lei atribui ao Estado para que exerça diretamente ou por meio de seus delegados, com o objetivo de satisfazer concretamente as necessidades coletivas, sob regime jurídico total ou parcialmente público (Di Pietro, 2012, p. 106)”.⁶

⁶ Di Pietro (2012) concebe a educação como serviço público não exclusivo do Estado, “próprio” quando por ele executado, e “impróprio” quando autorizado ao particular. Argumenta tratar-se de “público” porque atende às necessidades coletivas, mas “impropriamente público” porque não tem a gestão direta ou indireta do Estado.

O regime jurídico público é o elemento formal da noção clássica de serviço público, que é caracterizado pela gestão direta ou indireta do Estado. É nessa perspectiva que podemos dizer que Anísio Teixeira defendeu a gestão pública do ensino por meio do reconhecimento da educação pública, no sentido da escola pública única e universal. Não se trata de monopólio do Estado, mas de um dado regime jurídico de prestação que limita a livre iniciativa aos ditames da justiça social, como nos explica Cavalcanti (2010, p. 1):

Tratar a Educação como serviço público é um passo para se desenvolver um planejamento a longo prazo em prol da dignidade humana e da liberdade.

Ver na livre iniciativa e na livre concorrência princípios que devem se sobressair da educação é submeter o mínimo existencial ao mercado capitalista, quando esse deve ser instrumento do homem para a conquista de suas necessidades materiais e imateriais.

Com a previsão legal da livre iniciativa, há coexistência de dois tipos de regime jurídico: público, quando o serviço educacional é prestado pelo Estado, e privado, quando prestado pelo particular.

O instituto da *autorização*, ao qual a instituição privada está sujeita, é classificado, no direito administrativo, como ato administrativo unilateral, discricionário e precário pelo qual o poder público autoriza certa atividade, serviço ou utilização de determinados bens particulares ou públicos, com o objetivo que se satisfaçam certas exigências administrativas, sem interesse quanto à obtenção de continuidade da autorização (que pode ser negada).

Nos serviços caracterizados na legislação como públicos (que não deixam dúvida quanto a essa classificação), a investida da iniciativa privada é possível desde que atenda aos princípios da continuidade do serviço público, da flexibilidade dos meios aos fins e da igualdade dos usuários e, por isso, há maior ingerência do Estado, pois são regidos pelos institutos da concessão ou permissão.⁷

Adotando a concepção de que a educação é serviço público impróprio, Di Pietro (2012) entende que o instituto da autorização, nesse caso, não constitui ato de delegação de atividade do Estado, mas simples medida de polícia,⁸ incapaz de suscitar o regime jurídico de direito público.

Conforme alertou Ataliba (1993), não estabelecer o regime jurídico de direito público, ou seja, deixar certas atividades à mercê do regime jurídico de direito privado e longe do domínio estatal, pode levar à desproteção do interesse público, o que ocasiona ausência de controle estatal e de tutela ao usuário desse serviço. O risco é ainda maior no caso de os serviços incluírem atividades que estão no rol dos direitos sociais fundamentais, inscritos constitucionalmente como direito público, por exemplo, a educação.

Concepção de educação como direito público

Como abordamos na primeira parte deste artigo, a noção de serviço público é anterior à de direito público, pois, durante a vigência do chamado Estado liberal, os serviços públicos eram atividades tuteladas pelo Estado,

⁷ Uma atividade considerada serviço público, por regra do art. 175 da CF/1988, só pode ser delegada ao particular por meio dos institutos da concessão ou da permissão. A diferença entre esses dois institutos consiste em que, enquanto a permissão é ato unilateral, discricionário e precário, pelo qual o poder público faculta ao particular serviços de interesse coletivo, ou o uso de bens públicos, a concessão decorre de acordo de vontades, ou seja, trata-se de contrato administrativo pelo qual se transfere o serviço público. A autorização é uma exceção a essa regra, prevista no art. 21, XXI e XXII, da CF/1988, por isso existem divergências quanto à classificação dos serviços educacionais como serviço público (Meirelles, 2010).

⁸ Medida de polícia decorre do poder de polícia do Estado, que consiste nas atribuições que visam a limitar o exercício dos direitos individuais em benefício do interesse público. Essa medida, segundo Di Pietro (2012, p. 124), incide "sobre bens, direitos ou atividades" e decorre dos institutos da licença e da autorização.

de interesse geral, não lucrativas e promotoras do desenvolvimento, sem interferência estatal na economia. Somente a partir da noção de Estado social, ou seja, do surgimento dos direitos sociais e da nova gama de atividades assumidas pelo Estado (os direitos prestacionais), o “serviço público” passou a ser concebido como modo de atuação para garantia desses direitos.

A posição ativa do Estado reforça a característica de certos direitos como *públicos subjetivos*. A Constituição Federal de 1988 trata a educação como um direito social fundamental (art. 6º), público e subjetivo considerando a etapa obrigatória (art. 208, §1º). Segundo Cury (2008, p. 295),

A educação básica é declarada, em nosso ordenamento jurídico maior como direito do cidadão – dever do Estado [...].

Esse reconhecimento positivado, dentro de um Estado Democrático de Direito, tem atrás de si um longo caminho percorrido. Da instrução própria das primeiras letras no Império, reservada apenas aos cidadãos, ao ensino primário de quatro anos nos estados da Velha República, do ensino primário obrigatório e gratuito na Constituição de 1934 à sua extensão para oito anos em 1967, derrubando a barreira dos exames de admissão, chegamos ao direito público subjetivo e ao novo conceito ora analisado.

Esse “novo conceito” a que Cury (2008, p. 296) se refere é o da concepção de educação como direito social público e subjetivo, juridicamente protegido no âmbito do ensino obrigatório, e da educação escolar “erigida em bem público de caráter próprio, por ser ela em si cidadã”.

A concepção de direito público subjetivo tem sua origem na Alemanha, no final do século 19, por ocasião da vigência da Constituição do Estado social, em decorrência da necessidade de uma posição ativa, ou melhor, de maior comprometimento do Estado quanto à proteção dos direitos sociais enunciados.

Pontes de Miranda foi um dos primeiros juristas a esboçar uma teoria dos direitos fundamentais no Brasil, em que o comprometimento do Estado com os direitos humanos era a forma de promover o desenvolvimento e a justiça social. Também foi o primeiro jurista a tratar a educação como direito público subjetivo e, nesse sentido, nos famosos *Comentários à Constituição de 1946*, o autor tece procedentes análises sobre o tema, entre as quais destacamos a que se refere ao dever da prestação educacional por parte do Estado:

A educação somente pode ser direito de todos se há escolas em número suficiente e se ninguém é excluído delas, portanto se há direito público subjetivo à educação, e o Estado pode e tem de entregar a prestação educacional. Fora daí, é iludir com artigos de Constituição ou de leis. Resolver o problema da educação não é fazer leis, ainda excelentes; é abrir escolas, tendo professores e admitindo os alunos. (Pontes de Miranda, 1947, p. 187).

A teorização de Pontes de Miranda incide diretamente na questão do modo de atuação do Estado quanto à garantia do direito público subjetivo à educação, pois critica o fato de o direito à escola ter surgido sem que

houvesse a necessária subjetividade, sem uma ação que o impusesse. A definição de direito público subjetivo nas análises de Pontes de Miranda (1947 *apud* Salgado, 2010, p. 18) diz que:

Para Pontes de Miranda, não basta a declaração do direito à educação nas constituições, nem do dever do Estado. Também não satisfaz a mera situação jurídica do indivíduo diante do Estado que adotou constitucionalmente a educação de plano, com recursos e critérios previstos na constituição (educação soviética). E preciso, para que haja direito à educação, que os dois lados se realizem: a definição constitucional do modo de realização da educação, como dever exigível dos governantes; e o direito subjetivo público do indivíduo à educação, ou de executar a obrigação imposta ao Estado.

Essa concepção demorou a ser delineada no plano constitucional, pois somente a partir da Constituição Federal de 1988 a educação passou a ser concebida como direito público subjetivo, obrigatória e gratuita. Contudo, a noção de direito público subjetivo tem como limite a “garantia” circunscrita ao ensino obrigatório.⁹

Sendo assim, a concepção mais ampla do direito à educação está inserida no art. 6º, que a contempla como “verdadeiro direito fundamental” (Clève, 2011, p. 97); mas a garantia desse direito é limitada a uma etapa do ensino pela característica dada ao direito público subjetivo da educação com base no art. 205 da CF/1988. Assim, podemos remontar ao velho problema apontado por Bobbio (1992, p. 24-25):

[...] o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. [...] o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico, e num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual a sua natureza [...], mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los.

O problema não se restringe simplesmente à concepção da educação como direito, pois este parece estar efetivamente caracterizado na legislação, e não restrito exclusivamente à concepção prescrita na Constituição, (direito social fundamental, público e subjetivo), uma vez que é considerado também direito da personalidade, ou seja, inscrito na categoria de direitos com características “intransmissíveis e irrenunciáveis, não podendo o seu exercício sofrer limitação voluntária” (Brasil, 2002). Nessa perspectiva, Bittar (2001, p. 158) argumenta tratar-se de

direito natural, imanente, absoluto, oponível *erga omnes*, inalienável, impenhorável, imprescritível, irrenunciável, não se sujeitando aos caprichos do Estado ou à vontade do legislador, pois se trata de algo ínsito à personalidade humana desenvolver, conforme a própria estrutura e constituição humana.

A previsão tanto constitucional quanto infraconstitucional não tem se constituído suficiente para efetivação desse direito. Ao contrário do otimismo exacerbado quanto à “impressionante” característica da educação

⁹ A Emenda Constitucional nº 59/2009, que instituiu o Fundeb, modificou o art. 208, I, da CF/1988 objetivando ampliar a obrigatoriedade escolar, estabelecendo não mais uma etapa obrigatória, mas faixa etária obrigatória, que vai dos 4 aos 17 anos de idade. Apesar de a emenda ser de 2009, apenas no ano de 2013, por meio da Lei nº 12.796/2013, os dispositivos da LDBEN foram modificados.

como direito nas legislações (Oliveira, 1999; Duarte, 2004; Cury, 2002), podemos afirmar tratar-se de leis que, embora o propósito seja garantir os direitos fundamentais, limita-os ao mínimo estabelecido pelo Estado. É nessa perspectiva que retomamos o problema dos direitos fundamentais apontado por Bobbio (1992, p. 24), ou seja, o “modo mais seguro para garanti-los”.

A característica de direito público subjetivo não tem se constituído como modo de garantia do direito à educação, pois se trata de instituto limitador do direito de exigibilidade do cidadão contra o Estado, uma vez que revela a adoção legislativa do princípio da “reserva do possível”,¹⁰ evidenciando a inadequada interpretação que resultou na má aplicação desse princípio no Direito brasileiro. Para Krell (2002, p. 52, grifo nosso), essa situação

[...] representa uma adaptação de um *tópos* da jurisprudência constitucional alemã (*Der Vorbehalt des Möglichen*), que entende que a construção de direitos subjetivos à prestação material de serviços públicos pelo Estado está sujeita à condição da disponibilidade dos respectivos recursos. Ao mesmo tempo, a decisão sobre a disponibilidade dos mesmos estaria localizada no campo discricionário das decisões governamentais e dos parlamentos, através da composição dos orçamentos públicos.

Dessa forma, devido ao aumento das demandas sociais, que são infinitas com recursos finitos (Canotilho, 2004), a efetivação do direito à educação tem se constituído de forma gradativa no Brasil, nos limites do legalmente possível, não havendo esforço orçamentário para ampliação e aperfeiçoamento da atuação do Estado com oferta regular do ensino.¹¹

É com esses argumentos que afirmamos ser a educação direito público, fundamental, mas sua efetivação tem se constituído pela concepção de direito público subjetivo limitado à educação obrigatória, dentro dos limites estabelecidos pelo Estado, sendo constituído seu modo de atuação como opção política ordenada pelo princípio da reserva do possível, mecanismo insuficiente para materialização dos direitos fundamentais. Assim, tem-se invocado, como mecanismo que objetiva fortalecer a atuação do Estado para proteção do direito à educação (principalmente contra os ditames do mercado), a concepção de bem público.

Concepção de educação como bem público

No meio acadêmico, podemos constatar um debate sobre a concepção da educação como bem público por meio de trabalhos como os de Cury (2008) e Dias (2003, 2005), entre outros autores, cujos argumentos englobam tanto a ideia de cidadania, gratuidade, obrigatoriedade e dever do Estado quanto a de poder estatal de regulação da atividade (Dota, 2008). O termo é entendido como um princípio, ou seja, “um imperativo moral que sobrepõe a dignidade humana aos interesses, às inclinações e circunstâncias individuais” (Dias Sobrinho, 2013, p. 109), tomado como um serviço público aberto à iniciativa privada e cercado de proteção jurídica

¹⁰ A teoria da reserva do possível tem sua origem na jurisprudência alemã, quando, em 1972, o Tribunal Constitucional Federal Alemão decidiu sobre o limite do número de matrículas nas faculdades de Hamburg e Bavária, decisão conhecida como *Numerus Clausus*, que objetivou resolver o problema de vagas e da demanda pelo ensino superior naquele país. O princípio legítima que a concretização dos direitos fundamentais dependentes de atuação positiva do Estado (direitos sociais) está sob a reserva do possível e, em resumo, está relacionada à capacidade financeira do Estado. Mais informações sobre jurisprudência internacional, vide site http://www.prr4.mpf.gov.br/pesquisaPauloLeivas/index.php?pagina=jurisprudencia_internacional.

¹¹ Na educação, o esforço orçamentário é resultante de lutas históricas. Por exemplo, durante a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e mesmo depois de sua aprovação (Lei nº 13.005/2014), presenciamos as campanhas em favor do investimento de 10% do PIB, da destinação dos recursos dos royalties do petróleo no pré-sal para a educação, bem como da discussão do custo aluno-qualidade (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2011).

(Cury, 2006). Nessa perspectiva, a educação é entendida como *bem*, logo, *serviço público*, mesmo quando prestado pelo particular.

No ensino superior, por exemplo, tem se travado, desde o fim dos anos 1980, nos países anglo-saxões, um intenso debate sobre duas concepções que são contrapostas: a de educação como bem público e a de educação como mercadoria (Oliveira, 2009).

No Brasil, esse debate se intensificou a partir da realização do Fórum Social de Porto Alegre, realizado em janeiro de 2002, que levou a discussão para a III Cumbre (reunião ibero-americana de reitores de universidades públicas), ocorrida em Porto Alegre, em abril de 2002. Entre as questões abordadas durante o evento, estava a proposta da Organização Mundial do Comércio (OMC) de transformar a educação em um dos 12 serviços do Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (Gats). Essa proposta foi apresentada em 2001, na IV Reunião Ministerial da OMC, ocorrida em Dohar, no Catar, que estabeleceu o prazo até março de 2003 para que os países membros da OMC aderissem à proposta.

A partir de então, travaram-se no Brasil debates intensos acerca da denominada "campanha em defesa da educação superior como bem público", tendência que objetivou ratificar a educação como "bem comum" e, dessa forma, afastá-la da concepção de mercadoria, o que provocou, inclusive, uma audiência pública na Câmara dos Deputados, realizada em julho de 2002.

Não é de maneira irrefletida que o projeto de lei de reforma universitária (PL nº 7.200/2006, apensado ao PL nº 4.212/2004) classifica, no art. 3º, o ensino superior como "bem público que cumpre sua função social por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão, assegurada, pelo Poder Público, a sua qualidade".

Esse movimento objetiva afastar a liberalização do comércio educacional, conforme proposto pela OMC, mediante a adoção do Gats. O acordo prevê como exceção aos serviços comerciais regulamentados pela OMC "aqueles que forem fornecidos no exercício da autoridade governamental" (Dias, 2003, p. 821) e desde que não providos por uma base comercial, não sendo permitida a competição com os provedores de serviços (Dias, 2005).

Com base na exceção da OMC, defender a educação como bem público significa não sujeitar o ensino aos desmandos do mercado. No entanto, conclui-se que, "mesmo sem a aprovação de tais acordos, a educação tem se transformado, crescentemente, em mercadoria" (Oliveira, 2009, p. 740).

Essa transformação pode ser constatada também na educação básica por meio do crescente processo de aquisição de serviços educacionais do setor privado por prefeituras, como a formação de professores ou a compra de apostilas. Em alguns casos, os grupos empresariais assumem, inclusive, a orientação da política educacional do município, o que acaba interferindo nas modalidades de ensino ou em aspectos importantes, como políticas de educação especial, acesso e adaptabilidade (Adrião *et al.*, 2015).

Assim, aderir a uma concepção entendendo tratar-se de termo principiológico pode ser um risco e resultar em mecanismo insuficiente para atrair a tutela do Estado e afastar os desmandos do mercado. Isso porque

se trata de termo ambíguo, podendo apresentar configurações diferentes tanto no direito administrativo quanto em outras áreas.

No direito administrativo, todos os bens, sejam eles naturais ou não, que satisfaçam as necessidades coletivas e se configurem como de uso comum, são considerados bens públicos (a exemplo de praças públicas, praias, estradas, transporte, comunicação, entre outros) (Meirelles, 2010). Assim, nem todo bem público pressupõe serviço estatal, mas todo serviço estatal pressupõe bem público, como conceituou Gasparini (2003, p. 683), ao dizer que "bens públicos são todas as coisas materiais ou imateriais pertencentes ou não às pessoas jurídicas de direito público e as pertencentes a terceiros quando vinculadas à prestação de serviço público", acrescentando tratar-se também de "coisas usáveis por qualquer povo, sem formalidades, pois para uso e gozo nada se exige em termos de autorização ou permissão".

Nos argumentos em defesa da educação como bem público, essa situação se inverte, ou seja, o fato de a educação ser considerada bem público já pressupõe tratar-se de serviço público. Nessa perspectiva, o serviço público é entendido como toda atividade que atinge a coletividade, sem considerar os requisitos legais que o caracterizam.

Outro equívoco é utilizar o termo bem público como sinônimo de bem comum.¹² O bem comum busca a felicidade natural, sendo um valor político (Bobbio; Matteucci; Pasquino, 1998). Para atingir esse objetivo, o Estado, orientador da conduta no chamado Estado de bem-estar, intervém na propriedade e no domínio econômico quando utilizado contra o bem comum da coletividade (Meirelles, 2010). De outra forma, o termo bem público significa

os que geram vantagens indivisíveis em benefício de todos, nada subtraindo o gozo de um indivíduo ao gozo dos demais. O bem público não transcende, na verdade, o privado, porque é igualmente um bem do indivíduo e se alcança através do mercado ou, mais frequentemente, através das finanças públicas. (Bobbio; Matteucci; Pasquino, 1998, p. 107).

Ou seja, a utilização do termo pode não ser capaz de afastar a educação das concepções de mercado, já que esse mercado pode ser considerado um instrumento capaz de fazer o indivíduo alcançar o bem público.

O mesmo risco, mas tratado de uma forma bem diferente ao utilizar os preceitos da economia, é assinalado por Barros *et al.* (2007), que afirmam ser incorreta a adoção desse termo na educação. Esses autores entendem que, para caracterizar a educação como bem público, é necessário satisfazer duas condições: custo zero para o indivíduo se beneficiar desse bem e impossibilidade de se excluir uma pessoa de se beneficiar desse bem.

De fato, um serviço para o qual existe um mercado onde as pessoas pagam para serem atendidas não poderia ser caracterizado como um bem público por mais que o setor público participe da provisão destes serviços e atue na sua regulação. No caso de um bem público, ninguém

¹² No direito administrativo, bens públicos constituem o domínio público, que engloba tanto bens móveis quanto imóveis pertencentes às entidades estatais, ou que estejam afetados à prestação de um serviço público. Já o bem comum é o bem do povo em geral, expresso sob todas as formas de satisfação das necessidades comunitárias, o que inclui exigências materiais ou imateriais e necessidades vitais da coletividade.

pode ser excluído, não há incentivos para que as pessoas paguem por esse bem. (Barros et al., 2007, p. 8).

Se atentarmos para as questões que tornam controversa a educação concebida como serviço, direito público subjetivo e bem público, as concepções de educação como bem público (que pressupõem proteção e garantia de direito) desconsideram o risco que se corre do possível (e não desejável) retrocesso na histórica luta em defesa da escola única. Por isso, urge a necessidade de estudos teóricos que estabeleçam interfaces com outras áreas do conhecimento, evitando a propagação de concepções que, ao invés de fortalecerem a educação como direito público subjetivo, podem torná-la obtusa.

Considerações finais

Ao incitarmos a atuação do Estado para garantia dos direitos fundamentais sociais, em específico, a educação, procuramos problematizá-la como tema, trazendo não apenas a concepção de direito à educação, mas especificamente a concepção de direito público subjetivo, entrelaçando esse tema à histórica luta pela educação pública, ou melhor, pela escola única, defendida na década de 1930 e retomada na década de 1950.

Procuramos relacionar a defesa da escola pública, mais precisamente os ideais apresentados por Anísio Teixeira e Pontes de Miranda, à bandeira não de uma educação vista como bem público, mas que apresente um regime jurídico próprio que vincule a atuação do Estado de forma a garantir esse direito, o que tem sido sobrepujado pela bandeira privatista, da livre iniciativa.

Ou seja, explanamos sobre a concepção de direito à educação com base na concepção de prestação positiva do Estado, problematizando os instrumentos que se configuram como “modo mais seguro” de garantir os direitos difundidos na Magna Carta (Bobbio, 1992).

Resta evidente a necessidade de mecanismos que aproximem o Estado dos deveres constitucionais, de forma a garantir a todos iguais direitos, com iguais serviços, no sentido de que devem ser prestados a todos, sem qualquer distinção. Isso significa valorizar a questão do público em detrimento da livre iniciativa e tratar a educação como serviço público, colocando-a sob os princípios do direito público, que se destina a proteger direitos coletivos, concebidos como modo de concretização dos direitos fundamentais. Em síntese, trata-se de uma reconfiguração do modo de atuação do Estado.

Dessa forma, pensar em educação como um direito e um serviço público é limitar a livre iniciativa ao interesse da justiça social e aos princípios maiores de nossa Constituição, ou seja, garantir o desenvolvimento nacional e a construção de uma sociedade mais livre, justa e igualitária.

Referências bibliográficas

ABICALIL, C. A. Federalismo e sistema nacional de educação: uma oportunidade fecunda. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 4., 2013, Campinas. *PNE em foco: políticas e responsabilização, regime de colaboração e sistema nacional de educação*. Campinas: ABMES, 2013. Palestra.

ADRIÃO, T. et al. *Sistemas de ensino privado na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação*. São Paulo: Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais/Ação Educativa, 2015. Relatório de pesquisa. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/images/pdfs/sistemas_privados.pt.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2017.

ATALIBA, G. Empresas estatais e regime administrativo: serviço público: inexistência de concessão: delegação: proteção ao interesse público. *Revista Trimestral de Direito Público*, São Paulo, n. 4, p. 55-70, 1993.

BARREYRO, G. B.; ROTHEN, J. C. Percurso da avaliação da educação superior nos governos Lula. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 61-76, jan./mar. 2014.

BARROS, R. et al. *Confusões em torno da noção de público: o caso da educação superior*. Niterói: Ed. da UFF, 2007. (Texto para Discussão, 224).

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 nov. 2009. Seção 1, p. 8.

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. Seção 1, p. 11429.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 11 jan. 2002. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 abr. 2013. Seção 1, p. 1.

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

BRASIL. *Projeto de Lei nº 4.212, de 5 de outubro de 2004*. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=243634&filename=PL+4212/2004>. Acesso em: 16 abr. 2017.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 7.200, de 12 de junho de 2006*. Estabelece normas gerais da 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. Brasília, 2006. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=402692&filename=PL+7200/2006>. Acesso em: 16 abr. 2017.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 1.007-7-PE. Relator: Ministro Eros Grau. Brasília, 31 de agosto de 2005. *Diário de Justiça*, Brasília, 24 fev. 2006. Seção 1, p. 5.

BITTAR, E. C. B. *Direito e ensino jurídico: legislação educacional*. São Paulo: Atlas, 2001.

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de política*. 11. ed. Brasília: Ed. da UnB, 1998.

BONAVIDES, P. *Do Estado liberal ao Estado social*. São Paulo: Saraiva, 1961.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Educação pública de qualidade: quanto custa esse direito*. 2. ed. São Paulo, 2011.

Disponível em: <http://arquivo.campanhaeducacao.org.br/publicacoes/CAQeducativo_2Edicao.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2013.

CANOTILHO, J. J. G. *Estudos sobre direitos fundamentais*. Coimbra: Editora Coimbra, 2004.

CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CAVALCANTI, R. C. Educação enquanto serviço público. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, v. 13, n. 73, fev. 2010.

CLÈVE, C. M. A eficácia dos direitos fundamentais sociais. In: BACELAR FILHO, R. F.; GABARDO, E.; HACHEM, D. W. (Coord.). *Globalização, direitos fundamentais e direito administrativo: novas perspectivas para o desenvolvimento econômico e socioambiental*. Belo Horizonte: Fórum, 2011. p. 95-110.

CRETELLA JÚNIOR, J. *Administração indireta brasileira*. Rio de Janeiro: Forense, 1980.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

CURY, C. R. J. *O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola*. Brasília: Escola de Gestores, 2006. Disponível em: <<http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/jamilcury.pdf>>. Acesso em 15 de abr. 2013.

DI PIETRO, M. S. Z. *Direito administrativo*. 25. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

DIAS, M. A. R. Comercialização no ensino superior: é possível manter a ideia de bem público? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 817-838, set. 2003.

DIAS, M. A. R. Educação superior vista como bem público: tendências e dificuldades. In: PUGLIESE, J. C. (Ed.). *Articulación universidad-escuela media: acciones del programa: experiencias para compartir*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005. p. 103-134.

DIAS SOBRINHO, J. Educação superior: bem público, equidade e democratização. *Avaliação*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 107-126, mar. 2013.

DOTA, A. G. A educação como um bem público tutelado pelo Estado mediante as políticas públicas de avaliação da qualidade. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Educere, 2008. p. 196-209.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, abr./jun. 2004.

GASPARINI, D. *Direito administrativo*. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

GOMES, F. G. Conflito social e *Welfare State*: Estado e desenvolvimento social no Brasil. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 2, p. 201-234, mar./abr. 2006.

GRAU, E. R. *A ordem econômica na constituição de 1988*. 13. ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

JUSTEN FILHO, M. *Teoria geral das concessões de serviço público*. São Paulo: Dialética, 2003.

KRELL, A. J. *Direitos sociais e controle judicial no Brasil e na Alemanha: os (des)caminhos de um direito constitucional "comparado"*. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris Editor, 2002.

MASSAGÃO, M. *Curso de direito administrativo*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1968.

MEDAUAR, O. *Direito administrativo moderno*. 5. ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001.

MEIRELLES, H. L. *Direito administrativo brasileiro*. 36. ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

MELLO, C. A. B. *Apontamentos sobre os agentes públicos*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1975.

MODESTO, P. Reforma do Estado, formas de prestação de serviços ao público e parcerias público-privadas: demarcando as fronteiras dos conceitos de serviço público, serviços de relevância pública e serviços de exploração econômica para as parcerias público-privadas. *Revista Eletrônica de Direito Administrativo Econômico*, n. 2, maio/jul. 2005. Disponível em: <<http://www.direitodoestado.com/revista/REDAE-2-MAIO-2005-PAULO%20MODESTO.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2013.

NOVAIS, J. R. *Contributo para uma teoria do Estado de Direito: do Estado de Direito liberal ao Estado social e democrático de Direito*. Coimbra: Editora Coimbra, 1987.

- OLIVEIRA, R. P. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 61-74, maio/jul. 1999.
- OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.
- PONTES DE MIRANDA, F. C. *Direito à educação*. Rio de Janeiro: Alba, 1933.
- PONTES DE MIRANDA, F. C. *Comentários à Constituição de 1946*. Rio de Janeiro: Henrique Cahen Editor, 1947. v. 4.
- SALGADO, J. C. *Pontes de Miranda e o direito à educação: exposição crítica*. Belo Horizonte: AMLJ, 2010. Disponível em: <<http://www.amlj.com.br>>. Acesso em: 15 mar. 2013.
- SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SCHIER, A. C. R. Serviço público com direito fundamental: mecanismo de desenvolvimento social. In: BACELAR FILHO, R. F.; GABARDO, E.; HACHEM, D. W. (Coord.). *Globalização, direitos fundamentais e direito administrativo: novas perspectivas para o desenvolvimento econômico e socioambiental*. Belo Horizonte: Fórum, 2011. p. 285-298.
- SMITH, A. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- SILVA, J. A. *Curso de direito constitucional positivo*. 24. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.
- TÁCITO, C. *Direito administrativo*. São Paulo: Saraiva, 1975.
- TEIXEIRA, A. A escola pública universal e gratuita. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 26, n. 64, p. 3-27, out./dez. 1956. Disponível em <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/gratuita.html>>. Acesso em: 01 abr. 2013.
- TEIXEIRA, A. Revolução social não se faz através de escola primária. *Folha da Manhã*, São Paulo, 9 maio 1958. Entrevista. Disponível em <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/escola4.html>>. Acesso em: 01 abr. 2013.
- TEIXEIRA, A. *Educação é um direito*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1996.

VASCONCELOS FILHO, M. *Ao piar das corujas: uma compreensão do pensamento de Pontes de Miranda*. Maceió: Ed. da UFAL, 2006.

Recebido em 11 de agosto de 2016.

Solicitação de correções em 20 de março de 2017.

Aprovado em 20 de abril de 2017

Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico

Josenilson Viana Guedes^{I, II}

Angela Maria Ferreira da Silva^{III, IV}

Luciane Terra dos Santos Garcia^{V, VI}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2991>

Resumo

Este artigo examina a relação entre projeto político-pedagógico (PPP) e discussões sobre os direitos humanos na instituição escolar, considerando o posicionamento político quanto ao referencial de educação que a comunidade pretende construir. O objetivo é analisar a elaboração desse projeto na perspectiva da educação em direitos humanos. Trata de ensaio em que se realiza pesquisa teórica e utiliza como procedimentos revisão de literatura e análise documental. A promoção de formação em direitos humanos requer a construção coletiva de proposta pedagógica que atenda às exigências da comunidade, tendo em vista o desenvolvimento de cidadãos capazes de compreender e modificar a própria realidade, desde que todos sejam respeitados e tenham seus direitos garantidos.

Palavras-chave: projeto político-pedagógico; direitos humanos; construção coletiva.

^I Secretaria Municipal de Educação do Rio Grande do Norte, São José de Mipibu, Rio Grande do Norte, Brasil. *E-mail:* <josenilsonvianaguedes@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-2550-725X>>.

^{II} Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.

^{III} Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. *E-mail:* <aferreiradasilva04@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-1302-7152>>.

^{IV} Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.

^V Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. *E-mail:* <ltsgarcia@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-3089-4263>>.

^{VI} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.

Abstract

Political-pedagogical project in the perspective of a human rights education: a theoretical essay

This paper discusses the relation between the political-pedagogical project (PPP) and the debates on human rights in school, considering the political positioning on the education referential that the community intends to develop. It also analyzes the elaboration of this project through the perspective of a human rights education. This is an essay in which a theoretical research is performed using literature review and documentary analysis as procedures. The promotion of human rights education requires the collective construction of a pedagogical proposal that meets the demands of the school community, aiming to shape citizens capable to understand and alter their own reality, provided that all are respected and warranted their rights.

Keywords: political-pedagogical project; human rights; collective construction.

Introdução

A sociedade contemporânea é marcada por uma série de conflitos resultantes das mais diversas formas de intolerância: étnico-racial, religiosa, territorial, relacionadas a gênero, orientação sexual ou opção política, entre outras. Além disso, os atuais processos de globalização da economia e de hegemonia da ideologia neoliberal têm propiciado mudanças no papel do Estado, acirramento das desigualdades sociais, concentração da riqueza e exclusão social, comprometendo o desenvolvimento de políticas sociais, a garantia de direitos e a redistribuição de riquezas. Tudo isso tem levado à violação de direitos básicos como a educação de qualidade para todos, a segurança, a sobrevivência, o emprego, o bem-estar, entre outros.

Nesse contexto, é necessário discutir o papel da educação na sociedade, em especial aquele desempenhado pela escola, visto que essa instituição se constitui em espaço no qual se deve formar o sujeito consciente de seus direitos e deveres, em que se afirmam valores e atitudes sociais, bem como se constroem aprendizagens acerca da participação social. Em se tratando do assunto, tanto a Constituição Federal de 1988, no seu art. 205 (Brasil, 1988), quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), em seu art. 2º, definem como uma de suas finalidades o exercício da cidadania. Ademais, a LDB, em seu art. 3º, incisos III e IV, determina que o "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" e o "respeito à liberdade e apreço à tolerância" sejam princípios obedecidos nas escolas do País.

Esses princípios estão em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), que, historicamente, desencadeou a luta em defesa da dignidade da pessoa humana e propôs diretrizes para formulação de planos nacionais em 2005, por meio do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), da Organização das Nações Unidas (ONU). Em resposta a esse movimento mundial, no Brasil foram aprovados o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil. CNEDH, 2007), que propõe princípios e ações visando à consolidação de uma educação em direitos humanos em todos os níveis; e as Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (Brasil. CNE, 2012), que orientam o trabalho desenvolvido nos sistemas de ensino para efetivar a educação em direitos humanos e cujas propostas foram incorporadas no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). Isso demonstra a importância de se discutir direitos humanos nas escolas brasileiras, criando as condições necessárias para que relações interpessoais e institucionais reafirmem esses princípios.

A gestão democrática no ensino público, prevista no inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96, possibilita que a comunidade escolar discuta a educação que deseja construir, adotando estratégias que promovam sua participação na administração da escola. Isso implica o desenvolvimento de processos que favoreçam a atuação igualitária dos sujeitos nas decisões e em sua formação, no que se refere não só aos conteúdos, mas também à vivência de valores democráticos que envolvam o respeito às diferenças e a aceitação do outro. Portanto, é necessário discutir os direitos e os deveres desses sujeitos e o respeito à dignidade humana e dialogar sobre o papel do cidadão na sociedade, atributos necessários para que a escola cumpra seu papel humanizador (Freire, 1996).

É importante que as relações interpessoais e a atuação dos profissionais se pautem em uma educação em e para os direitos humanos (DH), levando em consideração a escola enquanto instituição social onde o processo educativo acontece de forma sistemática, em que as relações deveriam se modelar pelo princípio da igualdade e da construção da cidadania, visando à atuação do aluno na sociedade. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico (PPP) é o caminho democrático para fortalecer a inserção da temática dos DH nas instituições.

Dessa forma, falar em PPP e DH é expressar um ensino para todos, é situar a escola num universo de identidades, de conflitos, de saberes diversos e de problematização das questões sociais. Num processo de construção participativa, todos os sujeitos devem auxiliar na elaboração, implementação e avaliação do projeto, objetivando uma formação para a cidadania.

No contexto escolar, discussões que relacionem o PPP com os DH ainda são incipientes. Nesse sentido, este ensaio analisa a construção desse projeto na perspectiva de uma educação em direitos humanos. Para tanto, realiza-se pesquisa teórica, utilizando como procedimentos revisão de literatura e análise documental. Este trabalho se encontra dividido em quatro tópicos: no primeiro, apresentam-se de forma sucinta a temática e a pesquisa; no segundo, discutem-se o PPP como instrumento norteador

do trabalho da escola e a relação desse projeto com os DH; no terceiro, examinam-se as fases de construção do PPP; e, no último, apresentam-se as considerações finais.

A escola como espaço de promoção de direitos humanos

A instituição escolar constitui-se “no espaço específico que a sociedade reservou para veicular o conhecimento que se julga importante transmitir às novas gerações” (Vieira, 2001, p. 129). Para cumprir esse propósito, os profissionais que atuam nas escolas (funcionários, professores e gestores) devem se articular com os pais e estudantes para estabelecer a definição de educação almejada. Segundo Vieira (2001, p. 129), discussões desse tipo, historicamente, não tiveram a devida atenção no contexto das políticas educacionais brasileiras; no entanto, os anos 1990 foram marcados por intensa reflexão sobre a educação e “sua função política e social na formação da cidadania”.

A escola atual se encontra num cenário no qual sua função social é ampliada. É importante que essa instituição tenha bem definido entre seus profissionais que ela cumpre ao mesmo tempo um papel educacional e social. Compreender esse papel é entender o processo em sua complexidade, o que provoca a mudança de uma educação bancária (Freire, 1996), em que o aluno é visto como depósito de informações, para uma na qual ele faça parte do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a maior função da escola é humanizar o processo educacional e promover uma formação problematizadora, completa, que perpassa todos os aspectos da vida humana. Então, o papel que essa instituição desempenha na sociedade e a definição do tipo de sociedade que ela deseja construir devem fazer parte do projeto coletivo que ela desenvolve.

Em sua gênese, a educação no Brasil já se caracteriza como movimento social, pois a busca por qualidade ao longo da história estabeleceu um movimento social de conflitos de classe e de embates políticos, econômicos e sociais, que dão ao tema um caráter essencialmente de luta por um direito fundamental do cidadão. A relação entre movimento social e ensino é, nesse sentido, mais prática que teórica, pois é a ação dos movimentos emergentes da sociedade que provoca mudanças significativas para a coletividade, contribuindo, assim, para o processo de reeducação social.

Uma importante bandeira dos movimentos sociais consiste na luta pelos direitos humanos e por reconhecimento destes. É nesse contexto que se insere a pedagogia dos movimentos sociais. A busca pelo exercício pleno da democracia é o que torna a participação no ambiente da escola uma atividade essencialmente pedagógica, uma vez que o estudante é considerado sujeito de sua própria história, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da coletividade.

Pode-se dizer que os aspectos pedagógicos dos movimentos sociais se definem, em grande medida, pela participação efetiva do cidadão

na sociedade. Dessa forma, sua ação não é desvinculada da realidade, mas centrada no princípio educativo. A busca pela igualdade de direitos emancipa o sujeito e fortalece a democracia em sua plenitude. A luta não é apenas por melhorias individuais, como se percebe em muitos atos que são apresentados no dia a dia, mas por diversos direitos, conforme Arroyo (2003, p. 30):

O aprendizado dos direitos humanos pode ser destacado como uma dimensão educativa. Os movimentos sociais colocam a luta pela escola no campo dos direitos humanos. Na fronteira de uma pluralidade de direitos: a saúde, a moradia, a terra, o teto, a segurança, a proteção da infância, a cidade.

Formar para a cidadania é a missão da escola como espaço de promoção do ser humano, da convivência e do desenvolvimento, como também espaço para ampliar as potencialidades dos indivíduos, garantindo o aprendizado ao longo da vida e a construção de sujeitos que vivam e compreendam o caráter social da educação. Isso só é possível com uma escola aberta e uma sociedade que valorize o estudo, sendo as duas compostas por cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, responsáveis e que valorizem o próximo e sejam capazes de viver em constante aprendizado, o que demanda reflexão – é refletindo que se mudam as ações. Na concepção de Canivez (1998, p. 33), “a educação é um bem que deve estar acessível a todos os indivíduos de modo a tornar possíveis as condições para o exercício da cidadania”.

Discussões como essas devem ser travadas na elaboração do PPP, instrumento norteador do processo educativo que retrata “[...] crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo [...]” (Veiga, 2006, p. 8). Esse projeto desempenha papel fundamental na construção de um espaço de diálogo e de promoção do direito à igualdade. Deve ser, portanto, o ponto de referência do trabalho escolar, pois é a partir dele que os sujeitos conduzem, reestruturam e avaliam seu funcionamento.

Esse projeto não deve ser concebido por uma pessoa ou um pequeno grupo, sua elaboração deve ser produto do engajamento coletivo e da participação democrática, porque, segundo Carbonell (2002), a concepção de PPP como norte da organização do trabalho está fundamentada nos princípios da escola democrática, pública e gratuita. Ademais, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil. CNEDH, 2007) ressalta a importância da inserção dos DH no PPP, traduzindo assim relações democráticas que devem ser construídas nas instituições. A ampla discussão dessas propostas é condição para sua compreensão e vivência.

A construção do PPP é bastante complexa, porque pressupõe articulação entre ideais e culturas diversas, mas também conflitos e contradições (Veiga, 2010). Portanto, é necessário “[...] eliminar relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais

no interior da escola” (Veiga, 2010, p. 1). Ao congregar visões da realidade a partir de diversas perspectivas, é possível atender às necessidades dos diversos segmentos e alcançar legitimidade para a implementação das ações previstas.

Para Gadotti (2000), não se constrói um projeto sem uma direção política. Por isso, todo projeto pedagógico é também político e sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte. Alcançar esse horizonte requer processo contínuo de planejamento, implementação e avaliação do trabalho escolar, de forma que o PPP não deve ser visto como algo fechado, mas aberto e inacabado, visando a alcançar o norte definido coletivamente.

Uma educação em direitos humanos requer que os sujeitos assumam essa perspectiva em seu projeto pedagógico. Sua elaboração é uma oportunidade ímpar para discutir os conflitos existentes no interior da escola e promover ações que concorram para o respeito e a valorização desses direitos, conforme defende o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil. CNEDH, 2007).

Isso porque as condições de democratização de acesso e permanência em todas as etapas da educação básica colocaram no mesmo espaço uma diversidade de sujeitos que precisam ser reconhecidos em suas diferenças e conviver entre si com respeito, preparando-se para o exercício de cidadania que extrapola os muros da escola. Nesse contexto, as discussões atuais acerca dos direitos humanos abarcam também as de cidadania e ética.

Escola: um ambiente de exercício da ética e da cidadania

Compreender os processos educacionais na atualidade é valorizar a diversidade cultural existente no seio da sociedade como instrumento de promoção de uma formação que preza pelo respeito aos valores humanos. Quando se trata do assunto, há que se considerar a diversidade, os saberes e as características de cada povo, cultura ou raça. Conforme defende Saviani (2001, p. 28),

os valores éticos ou morais se constituem, em suma, num processo de caráter educativo. A educação emerge, pois, como uma mediação através da qual os indivíduos tomam consciência da moralidade de suas ações elevando-a ao nível ético, isto é, à compreensão teórica de seus fundamentos, critérios, regras e princípios gerais.

Como ambiente de concentração da diversidade, a escola deve proporcionar uma educação que promova a paz e a liberdade de expressão, por meio da participação coletiva nas decisões e nos processos. Ela deve promover uma cultura ética, aqui entendida como regras de comportamento do ser humano, como valores que orientam o convívio, o respeito e a valorização do outro. O respeito ao outro e o diálogo entre os semelhantes podem fazer com que se construa um trabalho solidário. A esse respeito, Dallari (2013, paginação irregular) afirma:

[...] temos uma responsabilidade ética muito grande, a responsabilidade de fazer com que todas as pessoas humanas sejam reconhecidas como o primeiro dos valores éticos, e a responsabilidade de fazer com que todas as pessoas possam efetivamente viver segundo a ética. E, na medida em que conseguirmos isto, trabalhar pela solidariedade, pelo crescimento das pessoas, pela preservação dos valores éticos de todos, estaremos contribuindo para a formação de uma nova sociedade em que haja o respeito recíproco, a solidariedade, a eliminação das injustiças e assim a conquista da paz.

Nesse mesmo sentido, Saviani (2001, p. 21) afirma que existe uma relação entre a ética, a educação e a cidadania:

[...] a educação fará a mediação entre o homem e a ética permitindo ao homem assumir consciência da dimensão ética de sua existência com todas as implicações desse fato para a sua vida em sociedade. Fará, também, a mediação entre o homem e a cidadania, permitindo-lhe adquirir consciência de seus direitos e deveres diante dos outros e de toda a sociedade.

Discutir a função da educação na formação do sujeito ético é falar sobre o papel humanizador e formador da escola na construção de um mundo mais justo e igualitário. Afinal, é apenas com pessoas responsáveis, ativas e éticas que a sociedade poderá caminhar para um futuro mais humano e menos violento. A escola desempenha papel fundamental na formação e conscientização de cidadãos verdadeiramente éticos e participativos, pois, a partir da

[...] valoração é possível definir objetivos para a educação. Considerando-se que a educação visa à promoção do homem, são as necessidades humanas que irão determinar os objetivos educacionais. E essas necessidades devem ser consideradas em concreto, pois a ação educativa será sempre desenvolvida num contexto existencial concreto. (Saviani, 2001, p. 28).

Saviani (2001, p. 33) conclui:

[...] a educação escolar resulta ser um instrumento básico para o exercício da cidadania. Ela, entretanto, não constitui a cidadania, mas sim uma condição indispensável para que a cidadania se constitua. O exercício da cidadania nos mais diferentes organismos (sindicatos, partidos, etc.) não se dá de modo cabal sem o preenchimento do requisito de acesso à cultura letrada e domínio do saber sistematizado que constituem a razão de ser da escola.

A escola, portanto, constitui-se em espaço de construção de valores e de cidadania, que deve possibilitar a apropriação de conhecimentos e a elaboração de um regime democrático, o qual “[...] oferece melhor condição para o respeito e a fruição dos direitos humanos, bem como para a formação da cidadania” (Silva, 2003, p. 177). Uma educação em direitos humanos só se torna possível em ambientes que reconheçam a diversidade e valorizem o diálogo, produzindo espaços de discussão a fim de sensibilizar todos os envolvidos. Logo, construir um PPP de forma coletiva é implantar uma

educação que se fundamenta nos princípios da democracia, da diversidade, da inclusão e da cidadania.

Para ter uma educação que reconheça o direito do próximo, faz-se necessário repensar a maneira como se enxerga o outro, como se age em relação ao outro. Essa reforma deve começar em cada indivíduo e de modo interno e se exterioriza em atos a partir da reflexão feita por meio de tudo que o cerca (Morin, 2003). A formação para a vida está relacionada à mudança de pensamento que possibilita ao aluno ampla visão de mundo, na qual ele se vê como agente ativo e modificador da realidade. Isso requer uma educação emancipatória, que priorize os DH e valorize a diversidade dos sujeitos.

Uma educação voltada para os direitos humanos é uma premissa a ser alcançada durante as fases do PPP que são discutidas no próximo tópico deste artigo. Para entender a amplitude e a complexidade do ambiente escolar, é necessário partir da realidade sociocultural em que a instituição está inserida. Esse olhar para o entorno é fundamental na (re)estruturação do projeto educacional.

As fases do projeto político-pedagógico: elaboração, implementação e avaliação

Por ser instrumento de efetivação de ações educativas, o PPP pode estar a serviço da construção de uma formação em DH que corrobora com a finalidade de “[...] produzir transformações socioeducacionais” (Garcia; Queiroz, 2009, p. 113). Gandin (1994, p. 28) define o PPP como “[...] parte de uma leitura do nosso mundo na qual é fundamental a ideia de que nossa realidade é injusta e de que essa injustiça se deve à falta de participação em todos os níveis e aspectos da atividade humana”. Ou seja, a construção ou a transformação de determinada realidade ou sociedade passa pela participação coletiva.

No caso da instituição escolar, as mudanças devem ocorrer com o envolvimento da comunidade para superar desafios. Nesse sentido, o “[...] planejamento participativo ensaia processos, técnicas, instrumentos, metodologias e modelos – já plenamente comprovados para grupos, movimentos e instituições [...]” (Gandin, 1994, p. 31), que colaboram para a construção da realidade almejada. Esse deve, portanto, ser o referencial de planejamento utilizado, visando à promoção dos DH “[...] tanto na elaboração do projeto político-pedagógico, na organização curricular, no modelo de gestão e avaliação, na produção de materiais didático-pedagógicos, quanto na formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação” (Brasil. CNE, 2012, p. 7-8).

Logo, as fases de elaboração, implementação e avaliação do PPP na perspectiva dos DH devem ter como base a mobilização da comunidade e a tomada de decisões conjunta. É necessário envolver todos para realizar o diagnóstico e definir os rumos da instituição, tomando como referência a realidade escolar. A definição do norte coletivo não é apenas institucional,

mas precisa ser assumida pelos sujeitos que devem, para tanto, participar de todas as fases.

A elaboração do projeto político-pedagógico

A primeira etapa do PPP é a elaboração, que deve propiciar uma reflexão crítica sobre a sociedade, as relações entre os sujeitos, a realidade escolar e as ações desenvolvidas pela instituição educativa. Nessa fase, é necessário sensibilizar os sujeitos sobre a importância da participação de profissionais, alunos, pais e comunidade. Nesse particular, Garcia e Queiroz (2009, p. 119) afirmam que

[...] ao construir o seu projeto, os sujeitos não só definem as regras que regem o coletivo e a sua identidade, como também reconstruem suas relações e práticas escolares, o que lhes confere consciência das possibilidades e da capacidade do grupo de levar adiante um projeto coletivo de educação.

O PPP, apesar de ser desenvolvido para implementação em médio prazo, precisa ser atualizado anualmente, a fim de que possa nortear as mudanças necessárias, visando a promover um ideal de educação coletivo. Por isso, Veiga (2006, p. 8) afirma que sua elaboração

[...] exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos no processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. E, portanto, fruto de reflexão e investigação.

A esse respeito, Veiga (1996, p. 157) destaca ainda que a elaboração do PPP é a primeira etapa a ser desenvolvida, devendo se assentar na definição de uma

[...] concepção de sociedade, educação e escola que vise à emancipação humana. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente ele se constitui como processo. E, ao se constituir como processo, o projeto político-pedagógico reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, enaltecendo a sua função primordial de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico.

A elaboração do PPP é um momento decisivo para os futuros passos que efetivarão o projeto de escola, de sociedade e de cidadania definido coletivamente. Um instrumento dessa natureza não pode ser elaborado apenas por um pequeno grupo ou por profissionais alheios à cultura e ao dia a dia da instituição, mas precisa ser fruto de diálogo, debates e

participação plural, para que práticas desse tipo possam constituir a cultura da organização escolar. Esse processo é educativo, visto que essa interação possibilita aprendizagens diversas, pois, como defende Arroyo (2003, p. 31), “[...] as mobilizações agiram como pedagogos no aprendizado dos direitos sociais especificamente no direito à educação”.

É na discussão plural que os sujeitos se conhecem, estreitam relações interpessoais e constroem uma identidade coletiva. Além disso, é nesse momento que firmam a referência definida coletivamente para nortear o trabalho. Adotar uma concepção de educacional embasada no referencial de direitos humanos implica construir coletivamente um posicionamento acerca das desigualdades e exclusões existentes na sociedade, que, em grande medida, se reproduzem no contexto escolar. Afirmar o respeito à dignidade humana requer não só discuti-la coletivamente, mas firmar parâmetros sobre os quais certas práticas serão efetivadas.

A elaboração de um PPP é atividade complexa formada de várias etapas. No seu marco referencial, todos precisam responder às seguintes perguntas: que sujeitos queremos formar e para qual sociedade? Essas discussões são importantes para que a comunidade defina a educação que pretende construir. Deve-se debater, ainda, a concepção de ensino-aprendizagem que se aproxima do objetivo acordado. Em seguida, é necessário analisar a realidade escolar, definindo a distância entre a situação atual e o que se quer alcançar. Com base nessas análises, é possível delimitar princípios norteadores, objetivos e ações.

Desenvolver esse tipo de educação, portanto, requer discussão acerca de como e por que a luta pelos DH se efetivou na sociedade, qual o papel da escola em sua promoção e como as relações humanas construídas nesse espaço refletem, ou não, o horizonte político que se almeja. Por fim, assumir esse referencial como princípio faz pensar em como a temática será abordada por todos os profissionais em seus planos de trabalho, desenvolvendo ações comuns dentro de prazos estabelecidos.

A equipe gestora, como responsável por mobilizar os sujeitos para essas discussões e coordenar o trabalho escolar, em conjunto com o conselho, não pode perder de vista, em todas as fases do PPP, o compromisso com a diversidade de opiniões. Pois é na construção de consensos, levando os sujeitos a refletirem, posicionarem-se e definirem ações, que estes *são capazes de incorporar* as concepções de DH e cidadania na cultura da organização escolar.

Implementação da proposta pedagógica da escola

A fase de implementação do PPP, assim como as demais, requer contínuo cuidado com o princípio da participação e constante retomada do diálogo. Garcia e Queiroz (2009, p. 123) consideram que “[...] implementar o projeto político-pedagógico, tendo a gestão democrática como princípio, requer que os profissionais construam espaços de diálogo, de investigação da realidade, de trabalho coletivo e de formação continuada”.

Colocar o planejado em prática requer a delegação de responsabilidades e o acompanhamento de como as ações estão sendo vivenciadas. Sem a devida atenção, é possível que o plano não se efetive do modo e dentro do tempo desejado, de forma que, como analisam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), seja necessário gerir a participação para que não se percam os frutos das ações estabelecidas. Nesse sentido, os autores consideram que “[...] a participação implica os processos de gestão, os modos de fazer, a coordenação e a cobrança dos trabalhos e, decididamente, o cumprimento de responsabilidades compartilhadas, conforme uma mínima divisão de tarefas e alto grau de profissionalismo de todos” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 458).

A construção do PPP é complexa, pois a instituição escolar está inserida em um contexto social e cultural diverso e rico em identidades. O desafio está em administrar essa diversidade e construir identidade e cultura próprias que unam e orientem as relações dos sujeitos. A multiplicidade, tanto de identidades quanto de ideias, fortalece a proposta de uma educação que respeite os DH. Logo, valorizar as diferenças é, sem dúvida, fundamental para que o PPP se torne aprendizado do exercício de cidadania.

A implementação coletiva do PPP requer a continuidade das ações definidas pelos sujeitos. Nesse sentido, a gestão da escola desempenha papel essencial, visto que o tempo de execução do projeto ultrapassa o mandato de gestor que, geralmente, ocupa o cargo por apenas dois anos. Isso permite a continuidade de propósito para além da permanência da equipe diretiva, que é *responsável* por mobilizar e congregar os sujeitos. Construir ações na perspectiva de valorizar a educação como direito requer práticas contínuas, não restritas a uma administração, para que os valores e as concepções sejam compartilhados e incorporados pelos sujeitos na vivência das diversas fases do projeto. Bussmann (1995, p. 43 *apud* Veiga, 1996, p. 14) afirma que,

[...] na organização escolar, que se quer democrática, em que a participação é elemento inerente à consecução dos fins, em que se buscam e se desejam práticas coletivas e individuais baseadas em decisões tomadas e assumidas pelo coletivo escolar, exige-se da equipe diretiva, que é parte desse coletivo, liderança e vontade firme para coordenar, dirigir e comandar o processo decisório como tal e seus desdobramentos de execução.

Os gestores, portanto, desempenham papel fundamental na vivência do projeto, que deve tomar como base dados da realidade escolar, obtidos por meio da avaliação contínua das ações desenvolvidas. A característica democrática da escola requer que esse processo seja feito coletivamente. Nesse sentido, conforme Vasconcellos (2002, p. 62),

a gestão envolve estratégias, onde a comunicação exerce papel fundamental, como ponto de partida para que todos se entendam. Assim é importante ao gestor discutir soluções possíveis e promover negociações, assumir responsabilidades e deixar que os outros também assumam; ser ouvido, mas também ouvir, valorizar os aspectos positivos do grupo, deixando claras as suas intenções para com a escola e zelar pela total transparência de todas as ações.

Assim, não se pode conceber processo de avaliação institucional com modelos de gestão centrados no autoritarismo e em ações descontinuadas e pouco comprometidas com a coletividade. Ao contrário, a implementação do PPP deve ser ação contínua que requer planejamento, execução e avaliação das ações integradas e pautadas em dados da realidade escolar. A avaliação é uma etapa primordial para o conhecimento dessa realidade e para que não se perca o horizonte da educação em DH.

Avaliação do projeto pedagógico

A avaliação do processo e do produto do trabalho permite que os sujeitos identifiquem e superem problemas existentes e que (re)direcionem ações para que não se fuja do planejado. A análise das informações obtidas possibilita a aprendizagem, de modo a evitar a repetição de equívocos.

Nessa perspectiva, a avaliação da instituição tem cunho formativo, apesar de estar para além do controle das ações e da reprodução da realidade, respalda a melhoria desse trabalho. Dessa forma, “[...] avaliar o projeto político-pedagógico da escola possibilita o incremento da qualidade do trabalho escolar, assim como o reforço da participação e da autonomia dos sujeitos [...]” (Garcia; Queiroz, 2009, p. 126). A avaliação se constitui, portanto, em instrumento importante para a gestão escolar, pois proporciona informações fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino, buscando, com isso, superar dificuldades e encontrar novos caminhos. Conforme Garcia e Queiroz (2009, p. 126), a

[...] avaliação apoia o desenvolvimento escolar em todas as suas dimensões e abrange todos os sujeitos escolares, contribuindo para o desenvolvimento tanto do educando quanto do educador. Está pautada em um processo de reflexão sobre a aprendizagem, seja dos profissionais da escola na implementação do projeto educativo, seja do professor e do aluno na sala de aula, considerando os objetivos definidos, a situação atual e o progresso grupal ou individual em várias circunstâncias.

Avaliar, dessa forma, é estar aberto aos desafios da realidade e priorizar o envolvimento de toda a comunidade escolar, não tendo como propósito punir culpados nem hierarquizar os sujeitos conforme desempenhos. Esse seria o tipo de avaliação somativa, que prioriza resultados, comparações, medições, classificações e hierarquização das pessoas e de suas ações. Nessa perspectiva, “[...] avaliar reduz-se, então, a verificar se as ações programadas foram realizadas conforme as orientações, constituindo-se em um exercício autoritário de poder” (Garcia; Queiroz, 2009, p. 125).

O PPP deve ser a referência para a avaliação institucional. É ele que proporciona os dados para a atualização das ações, posto que os dados obtidos orientem seu replanejamento. Nesse sentido, Fernandes (2002, p. 58) destaca que

[...] o projeto pedagógico e a avaliação institucional estão intimamente relacionados. A não existência de um desses processos ou a separação deles trará danos para a própria escola. Sem um projeto pedagógico

que delimite a intencionalidade da ação educativa e ofereça horizontes para que a escola possa projetar seu futuro, faltará sempre a referência de todo o trabalho e suas concepções básicas. Já a avaliação se coloca como processo balizador, para se perceber e redirecionar o Projeto Pedagógico. Sem ela, esse projeto se perde, pois não sabe até que ponto suas ações surtiram efeito desejado e a que está levando [...].

Sendo assim, há estreita relação entre PPP e avaliação institucional. A não existência de um repercuta negativamente na qualidade do trabalho. É necessário acompanhar se a proposta de uma educação em direitos humanos está se consolidando conforme previsto. Isso implica analisar se os valores, atitudes e práticas que expressam essa formação são também os que pautam a relação dos sujeitos no interior das escolas e avaliar quais ações precisam ser reforçadas e quais problemas precisam ser solucionados. Assim, a coleta de dados dessa natureza requer ampla consulta dos sujeitos, visando a melhorar o próprio processo de concretização do projeto. Na medida em que são elaboradas, realizadas e avaliadas as ações, é possível se aproximar do ideal de educação proposto coletivamente, em particular, garantir o direito a uma formação de qualidade para todos. Por isso, é importante

[...] alicerçar o projeto político pedagógico nos princípios, valores e objetivos da educação em direitos humanos que deverão transversalizar o conjunto das ações em que o currículo se materializa. Propõe-se assim que, no currículo escolar, sejam incluídos conteúdos sobre a realidade social, ambiental, política e cultural, dialogando com as problemáticas que estão próximas da realidade desses estudantes. (Brasil. CNE, 2012, p. 14).

O trabalho escolar precisa ser pensado de forma planejada e articulada e isso só é possível com um trabalho norteado por um instrumento construído coletivamente. O PPP é esse instrumento que possibilita a construção de uma formação alicerçada nos princípios da convivência, dos conflitos e da busca por soluções. Assim como uma educação em direitos humanos permite a construção de um PPP participativo e vivenciado, um projeto político-pedagógico que retrate a realidade também pode ser avaliado como um plano pautado pela efetivação dos direitos humanos na escola.

Considerações finais

Efetivar uma educação em direitos humanos no contexto escolar implica assumir essa perspectiva na construção de seu PPP, visto que é pela participação ativa dos sujeitos em sua elaboração, implementação e avaliação que será possível por essa proposta em prática. Nesse projeto, estão definidas as bases do trabalho pedagógico, resultado da participação da comunidade por meio de processos de reflexão acerca da realidade da instituição.

Ao assumir a perspectiva da educação em direitos humanos, a comunidade escolar afirma seu papel. Para tanto, precisa ter claro o

referencial de sociedade que pretende construir e o tipo de ensino que deve promover para alcançar esse objetivo. Em função do referencial político orientador da ação comum, é possível definir princípios, objetivos e ações a serem implementados e avaliados para que a comunidade se aproxime do que almeja. A participação plural dos sujeitos nesse processo é condição para a promoção de reflexões e discussões. Além disso, é primordial para que sejam criadas as condições de legitimidade necessárias para que se promova uma educação que articule diversidade, cidadania e direitos humanos.

Isso requer a construção coletiva de uma proposta pedagógica que atenda às exigências da comunidade e que tenha em vista o desenvolvimento de cidadãos capazes de compreender sua realidade e buscar modificá-la. Educar na perspectiva dos direitos humanos, tendo o projeto pedagógico como instrumento fundamental, fortalece as relações pessoais no contexto escolar e favorece a consolidação de uma educação mais humana. Além disso, enriquece o papel da escola enquanto instituição que congrega, ao mesmo tempo, cultura, diversidade, política e direitos humanos.

Referências bibliográficas

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

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

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 11 de out. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CP nº 8/2012. Diretrizes nacionais para a educação em Direitos Humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 maio 2012. Seção 1, p. 33.

CANIVEZ, P. *Educar o cidadão*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1998.

CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DALLARI, D. A. *Ética*. 2003. Palestra em dezembro de 2003. Disponível em: <<http://www.dnit.gov.br/institucional/comissao-de-etica/artigos-e-publicacoes/publicacoes/Etica-Dalmo%20de%20Abreu%20Dallari.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

FERNANDES, M. E. A. *Avaliação institucional da escola: base teórica e construção do projeto*. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GANDIN, D. *A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GARCIA, L. T. S.; QUEIROZ, M. A. *Embates pedagógicos e organizacionais nas políticas de educação*. Natal: Ed. da UFRN, 2009.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. In: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris, 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca/>>. Acesso em: 03 nov. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (Unesco). *Plano de ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos: terceira fase*. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232922POR.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

SAVIANI, D. Ética, educação e cidadania. *PhiloS: Revista Brasileira de Filosofia de 1º Grau*, Florianópolis, v. 8, n. 15, p. 19-37, 2001.

SILVA, A. M. M. Práticas de cidadania na escola e na sala de aula. In: LISITA, V. M. S. S.; SOUSA, L. F. E. C. P. (Orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. São Paulo: DP&A, 2003. p. 173-193.

VASCONCELLOS, C. S. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização*. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 1).

VEIGA, I. P. A. Ensino e avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1996.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 8-32.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, 2010.

VIEIRA, S. L. Escola: função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Recebido em 11 de outubro de 2016.

Solicitação de correções em 11 de abril de 2017.

Aprovado em 19 de junho de 2017.

Trabalho e educação entre jovens de 15 a 29 anos residentes no campo: desafios à ampliação da escolaridade*

Robson dos Santos^{I, II}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2982>

Resumo

Este artigo compara as distintas formas de inserção no mundo do trabalho de jovens entre 15 e 29 anos de idade residentes no campo e respectivas características educacionais. A base de dados para a investigação foi a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Pnad/IBGE), relativa aos anos de 2004 e de 2014. A análise recorreu às estatísticas descritivas, com base nas quais busca explorar relações entre as diferentes formas e etapas de inserção laboral e as condições educacionais dos sujeitos. As análises apontaram a existência de associações entre o tipo de inserção laboral, a idade em que ela ocorre e os anos de estudo acumulados pelos sujeitos que vivem no campo.

Palavras-chave: desigualdades socioeducacionais; trabalho; juventude rural.

* Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada no 43º Encontro Nacional do Centro de Estudos Rurais e Urbanos (CERU), na Universidade de São Paulo, em 2016, tendo seu resumo publicado nos anais do evento.

^I Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília, Distrito Federal, Brasil. *E-mail*: <robson.santos@inep.gov.br>; <<https://orcid.org/0000-0001-6954-0441>>

^{II} Doutor em Sociologia. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil.

Abstract

Work and education among young people aged 15 to 29 living in the countryside: challenges for the expansion of schooling

This paper compares the different forms of labor market entry for young people aged 15 to 29 living in the countryside and their educational characteristics. The database for the research was the National Household Sample Survey (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad) carried by The Brazilian Institute of Geography and Statistics (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE) for the years ranging from 2004 to 2014. The analysis drew on descriptive statistics, from which it seeks to explore connections between the different types and stages of labor integration and the educational conditions of the subjects. The analysis suggests linkages between the forms of labor integration, the age in which it occurs and the years of studies gathered by people living in the countryside.

Keywords: socio-educational inequalities; work; rural youth.

Introdução

As condições educacionais das populações residentes no campo se caracterizam pela existência de desvantagens significativas quando cotejadas com a situação das que habitam as áreas urbanas (Brasil. Inep, 2015, 2016; Santos, 2016). Diversos indicadores registraram melhorias na última década, as quais podem estar associadas a políticas de obrigatoriedade da educação básica; a ações específicas, como ampliação do transporte escolar; e/ou à condicionalidade educacional dos programas de transferência de renda, entre outras. Entretanto ainda subsistem variados desafios às políticas públicas para avanço das condições educacionais e usufruto dos direitos por parte dos moradores das áreas rurais, tais como elevar a escolaridade média, diminuir taxas de evasão, ampliar a frequência escolar, reduzir índices de analfabetismo, estruturar escolas, qualificar professores e garantir acesso a todos os níveis de ensino, entre outros.

Os sujeitos do campo não se restringem aos engajados em atividades de produção agrária, mas é relevante destacar que a ocorrência de processos de exclusão educacional e a persistência de uma baixa escolaridade entre as populações rurais contrastam com um cenário, delineado nas últimas décadas, de ampliação da importância da agricultura e da pecuária na composição econômica do País e de melhoria em seus indicadores de produtividade.

A partir do ano 2000, como informam Gasques *et al.* (2014), obtiveram-se os melhores percentuais de crescimento da produtividade

da agricultura das últimas três décadas. A “taxa de crescimento da Produtividade Total dos Fatores (PTF),¹ no período de 2000 a 2009, foi de 4,22% [...]. Também para o período mais recente, 2000 a 2012, a taxa foi elevada, de 4,06%” (Gasques *et al.*, 2014, p. 91). A melhoria na eficiência da produtividade agrícola soma-se um expressivo crescimento do valor bruto da produção, que passou de uma média anual de R\$ 276.623 bilhões, em 2005, para R\$ 473.218 bilhões em 2015, incluindo apenas os dados até agosto desse último ano.²

De modo concomitante, para alguns autores, como Neri, Melo e Monte (2012), mudanças agrícolas e melhorias produtivas estão relacionadas à ampliação da renda média no campo e à redução da pobreza entre os habitantes. Porém, ressaltam os pesquisadores, isso se associa muito mais aos programas de transferência de renda (aposentadoria rural, Benefícios de Prestação Continuada – BPC, Bolsa Família etc.) do que a um efeito redistributivo do crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) agrícola ou à ampliação das oportunidades de trabalho nas áreas rurais acarretadas pelo agronegócio (Neri; Melo; Monte, 2012).

Em que pese a relevância assumida pelo agronegócio como fator de alterações estruturais nas relações de trabalho e no uso da terra, a abundância produtiva de *commodities* que ele induz e a riqueza que gera talvez não sejam necessariamente acompanhadas de uma ampliação do acesso aos direitos sociais entre os residentes nas áreas rurais, especificamente os escolares.

Considerando a literatura internacional sobre educação das populações do campo, Stelmach (2011) aponta como problemas comuns às várias realidades rurais dos países em desenvolvimento a pobreza, as desigualdades de gênero e a migração em busca de trabalho. O fenômeno ocorre, inclusive, em países de capitalismo avançado. A esse respeito, Irvin *et al.* (2011) registram que, nos Estados Unidos, a pobreza entre os jovens do campo aumenta substancialmente as chances de abandono escolar.

Em relação especificamente às possibilidades de trabalho, Buainain *et al.* (2013) assinalam uma tendência, no Brasil, sobretudo entre filhos de pequenos agricultores, de migração dos mais jovens em função das escassas oportunidades. Nessa direção, conforme Zago (2016, p. 64), “o prolongamento da escolarização para além do ensino fundamental é relativamente recente entre os filhos de agricultores”. Punch (2002) registra que as transições que caracterizam a juventude assumem maior complexidade diante da carência de oportunidades de trabalho e educação no próprio campo. Além disso, nos territórios rurais, é mais intensa a convivência entre etapas de escolarização básica e inserção laboral. Nesse caminho, Rocha (2008, p. 536) destaca, com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004 (Pnad), que entre os jovens do campo, “a entrada na escola é mais tardia, há maior coexistência de trabalho e escola em idades baixas”, fenômenos que a autora sugere como possivelmente relacionados aos indicadores de escolaridade. Junto a isso,

¹ A Produtividade Total dos Fatores (PTF) constitui um indicador que recorre a diversos fatores em sua composição. A PTF permite identificar quanto do produto pode ser atribuído a ganhos de eficiência e o que pode ser tributado como fatores de produção, por exemplo, capital, trabalho etc. No caso da agricultura, ela expressa as dinâmicas entre terra, capital e trabalho.

² Dados do Levantamento Sistemático da Produção Agrícola (LSPA), agosto/2015. Valores deflacionados pelo IGP-DI da FGV – agosto/2015. Elaboração SPA/Mapa.

cabe registrar que o acesso das populações do campo a outros níveis e etapas educacionais ainda é muito desigual e inferior ao registrado entre grupos urbanos.³

A inserção no mundo do trabalho ocorre em fases distintas para os indivíduos ao se considerar o local de residência. Os dados da Pnad para os anos de 2004 e 2014 indicam que os jovens residentes no campo começam a desempenhar atividades laborais em faixa etária menor que os das áreas urbanas. Em adição a tal fenômeno, irrompem características peculiares ao trabalho no campo: predominantemente braçal, submetido a intempéries climáticas, marcado por baixo rendimento e composto por forte grau de informalidade, características que podem colaborar com as condições de exclusão educacional.

Apesar de alguns indicadores apresentarem, nos últimos anos, melhora na qualidade do emprego rural, ainda persistem condições bastante precárias em relação aos ocupados rurais em geral. A elevada informalidade, a inserção intermitente em diferentes etapas do processo produtivo, a segmentação dos trabalhadores, a rotatividade por diferentes culturas, entre outros, acabaram por contribuir muito para acentuar a precarização do trabalho (Dieese, 2014, p. 25).

É nesse cenário que o Plano Nacional de Educação (PNE) buscou induzir a constituição de políticas públicas que contemplassem as demandas peculiares aos diversos grupos que vivem no campo. Como destaca o art. 8º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o PNE, as políticas educacionais federais, estaduais e municipais devem ser constituídas de forma que “considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural”.

As proposições do PNE irrompem em um contexto no qual se reconhece a “insuficiência de políticas educacionais específicas para o campo (como) uma das principais causas da desigualdade entre a escolaridade média rural e a urbana” (Brasil, 2014, p. 32). Nesse sentido, a adequação das ações às peculiaridades dos habitantes do campo e à vida nos espaços rurais emerge como requisito para a efetividade das políticas públicas educacionais.⁴

Em tal conjuntura, é fundamental analisar as possíveis relações entre trabalho e condições de escolarização dos jovens do campo. A literatura em sociologia da educação já tem apontado os vínculos entre a estratificação social e ocupacional de uma sociedade e as características escolares dos sujeitos (Forquin, 1995; Kerckhoff, 2000; Ball, 2003; Barbosa, 2009). Grande parte das análises, porém, reserva pouca atenção para a compreensão das características de estratificação, trabalho e desigualdades escolares específicas das áreas rurais, nas quais se estruturam formas peculiares de divisão do trabalho e de diferenciação social.

Neste texto, o enfoque geral sobre o grupo de 15 a 29 anos de idade residente no campo é acompanhado de análises específicas para dois subgrupos: um na faixa de 15 a 17 anos e outro na faixa de 18 a 29, buscando

³ Para uma análise sobre as chances de acesso à creche entre as populações do campo, ver Souza (2017).

⁴ Expressivos dessa compreensão, do ponto de vista estatal, são a própria Lei do PNE e o Decreto nº 7.352, de 2010, que dispõe sobre a política de educação no campo, e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Ambos tratam da necessidade de contextualização das políticas públicas aos territórios e sujeitos do campo.

ressaltar as peculiaridades que distinguem cada segmento. Essa população delimita um contingente dotado de características sociais, de identidade e de inserção produtiva específicas, que justificam análises particularizadas. Isso é feito sem prejuízo de investigações voltadas a outros recortes etários, em relação aos quais, inclusive, se delineiam as apreensões sobre o conceito de juventude, suas experiências de transição entre papéis sociais e sua mutabilidade histórica.

Não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades. Nesse sentido, a juventude, por definição, é uma construção social, ou seja, a produção de uma determinada sociedade originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc. (Abramovay; Andrade; Esteves, 2007, p. 21).

Tais características plurais trazem desafios ao desenho e ao acompanhamento das políticas públicas em geral. Sob um enfoque legal, o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852, de 2013) demarcou a faixa etária de 15 a 29 anos como alvo de ações relacionadas à efetivação de direitos da juventude, ampliando escopos anteriores que delimitavam o grupo na faixa de 15 a 24 anos (Santos, 2016, p. 2). Nessa direção, diversas metas do PNE, por exemplo, assumem recortes etários com a finalidade de direcionar políticas públicas: a Meta 3 se volta para o grupo de 15 a 17 anos; a Meta 8, para a faixa etária de 18 a 29; a Meta 9, para a população acima de 15 anos; a Meta 12, para o grupo de 18 a 24 anos. Esses diferentes agrupamentos ressaltam as características plurais do que vem sendo tratado como juventude, as quais assumem complexidades específicas quando relacionadas às peculiaridades dos jovens da área rural (Menezes; Stropasolas; Barcellos, 2014; Castro *et al.*, 2009) que precisam de atenção e análises peculiares, que fogem do escopo do presente artigo.

Este estudo, porém, se concentra em uma parcela específica da juventude: a população de 15 a 29 anos de idade residente nas áreas rurais, com foco nas dimensões do trabalho e da escolaridade, buscando apontar alguns desafios para ampliação do acesso à escola e da escolaridade média da referida população. Mais especificamente, o texto i) compara os níveis de escolaridade e a frequência à escola com base nas faixas de idade em que os indivíduos se inseriram no mundo do trabalho; e ii) coteja as relações entre o tipo de vínculo empregatício e a escolaridade média da população jovem que reside no campo.

O texto se estrutura em cinco partes. Além da introdução, na qual se buscou localizar a problemática, apresenta a descrição da amostra e da metodologia utilizadas, destacando mudanças demográficas na população de 15 a 29 anos do campo entre 2004 e 2014. Após a caracterização dos sujeitos, são descritas as condições de inserção laboral do grupo, na sequência, as condições de educação e, em seguida, analisadas, com base em estatísticas descritivas, as condições de trabalho e as situações educacionais dos jovens

no campo. A análise se fundamentou na comparação entre escolaridade média, frequência à escola e ao ensino médio, considerando o grupo dos indivíduos quanto à condição de ocupados e desocupados, faixa etária em que começaram a trabalhar e tipo de vínculo empregatício que possuíam.

Amostra e procedimentos metodológicos

Características da amostra

A base de dados utilizada para essa análise foi a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad/IBGE), relativa aos anos de 2004 e de 2014, de modo a comparar os dois períodos. Cabe registrar que, desde 2004, a pesquisa passou a incluir a população residente nas áreas rurais de todos os estados do País, o que trouxe ganhos para os estudos sobre condições de trabalho no campo brasileiro (Rocha, 2006).

Como esclarece o documento Notas Metodológicas da Pnad (IBGE, 2014), a investigação é realizada por meio de uma amostra probabilística, em três estágios. No primeiro, são selecionados os municípios; no segundo, os setores censitários; no último, são escolhidos os domicílios, dos quais se analisam as características estruturais da residência e dos respectivos moradores que compõem a base de sujeitos da pesquisa (IBGE, 2014).

Em relação à população de interesse para este artigo, pessoas na faixa de 15 a 29 anos de idade, a amostra da Pnad de 2004 comportava 110.706 pessoas; em 2014, era composta por 88.653 casos. Para o campo, a amostra da população de 15 a 29 anos, em 2004, era de 17.229 pessoas e, em 2014, de 12.036.

A Tabela 1 apresenta os dados da amostra e seus valores após a expansão, levando em conta o peso atribuído às pessoas.⁵

Em 2014, de acordo com a Pnad, 40,3% e 29,2% dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 29 anos viviam nas regiões Sudeste e Nordeste, respectivamente. A maioria, 56,8% (pretos e pardos), se declarava negra e residia nas áreas urbanas, 85,7%. Os que habitavam o campo, nessa faixa etária, contabilizavam, no mesmo período, 6.997.498 pessoas, o que representava 14,3% da população de 15 a 29 anos, conforme Tabela 2.

A apreciação desses dados frente aos do ano de 2004 evidencia redução da participação relativa dos jovens vivendo nas áreas rurais das regiões Sudeste, Sul e Centro Oeste e ampliação da participação dos residentes nas regiões Norte e Nordeste no total de jovens habitando o campo. Comparando os dois períodos, nota-se também crescimento, no nível Brasil, do percentual daqueles que se declaravam pretos e pardos no campo: em 2004, 4,6% dos jovens residentes nessas áreas afirmaram ser pretos e 58,5% pardos; já em 2014, esses valores se elevaram para 7,0% e 60,6%, respectivamente. Por fim, é importante chamar a atenção para a diminuição no total de jovens na faixa etária de 15 a 29 anos que residiam no campo, visto que contavam, em 2004, 8.366.777 pessoas; já no ano de 2014, eram 6.997.498, o que representa redução de mais de 1,3 milhão de pessoas (Tabela 2).

⁵ Cabe notar que esse processo ocorre, no caso da Pnad, utilizando "estimadores de razão cuja variável independente é a projeção da população residente de cada unidade da Federação, segundo o tipo de área (região metropolitana e não metropolitana de divulgação da pesquisa)" (IBGE, 2014).

Tabela 1 – Tamanho da Amostra de 15 a 29 Anos e da População da Pnad, por Idade e Localização – Brasil – 2004/2014

(continua)

Localização e idade	2004				2014			
	Amostra		População		Amostra		População	
	Total de casos	%	Total	%	Total de casos	%	Total	%
Brasil	110.706	100	50.053.194	100	88.653	100	48.962.173	100
15 anos	7.862	7,1	3.570.037	7,1	6.366	7,2	3.524.683	7,2
16 anos	7.975	7,2	3.631.018	7,3	6.339	7,2	3.509.621	7,2
17 anos	8.003	7,2	3.629.995	7,3	6.316	7,1	3.513.033	7,2
18 anos	7.918	7,2	3.588.648	7,2	6.458	7,3	3.576.877	7,3
19 anos	7.722	7,0	3.491.926	7,0	6.094	6,9	3.372.245	6,9
20 anos	7.677	6,9	3.460.018	6,9	6.076	6,9	3.338.833	6,8
21 anos	7.512	6,8	3.381.521	6,8	5.616	6,3	3.106.723	6,3
22 anos	7.935	7,2	3.593.775	7,2	5.888	6,6	3.213.887	6,6
23 anos	7.571	6,8	3.435.254	6,9	5.438	6,1	3.033.949	6,2
24 anos	7.423	6,7	3.315.384	6,6	5.510	6,2	3.039.276	6,2
25 anos	7.135	6,4	3.199.256	6,4	5.771	6,5	3.175.502	6,5
26 anos	6.737	6,1	3.009.094	6,0	5.588	6,3	3.087.396	6,3
27 anos	6.545	5,9	2.947.156	5,9	5.684	6,4	3.147.728	6,4
28 anos	6.504	5,9	2.965.161	5,9	5.839	6,6	3.216.619	6,6
29 anos	6.187	5,6	2.834.951	5,7	5.670	6,4	3.105.801	6,3
Urbana	93.477	84,4	41.686.417	83,3	76.617	86,4	41.964.675	85,7
15 anos	6.407	6,9	2.860.970	6,9	5.299	6,9	2.900.358	6,9
16 anos	6.614	7,1	2.973.052	7,1	5.286	6,9	2.904.429	6,9
17 anos	6.645	7,1	2.962.563	7,1	5.295	6,9	2.927.526	7,0
18 anos	6.555	7,0	2.919.591	7,0	5.489	7,2	3.009.253	7,2
19 anos	6.503	7,0	2.891.825	6,9	5.246	6,8	2.875.446	6,9
20 anos	6.464	6,9	2.872.694	6,9	5.337	7,0	2.910.217	6,9
21 anos	6.379	6,8	2.830.082	6,8	4.916	6,4	2.697.220	6,4

Tabela 1 – Tamanho da Amostra de 15 a 29 Anos e da População da Pnad, por Idade e Localização – Brasil – 2004/2014

(conclusão)

Localização e idade	2004				2014			
	Amostra		População		Amostra		População	
	Total de casos	%	Total	%	Total de casos	%	Total	%
22 anos	6.766	7,2	3.030.594	7,3	5.146	6,7	2.781.462	6,6
23 anos	6.503	7,0	2.910.702	7,0	4.780	6,2	2.641.586	6,3
24 anos	6.305	6,7	2.783.603	6,7	4.838	6,3	2.648.886	6,3
25 anos	6.090	6,5	2.694.366	6,5	5.031	6,6	2.748.341	6,5
26 anos	5.758	6,2	2.533.578	6,1	4.879	6,4	2.674.097	6,4
27 anos	5.618	6,0	2.504.823	6,0	5.004	6,5	2.755.534	6,6
28 anos	5.557	5,9	2.508.099	6,0	5.116	6,7	2.790.419	6,6
29 anos	5.313	5,7	2.409.875	5,8	4.955	6,5	2.699.901	6,4
Rural	17.229	15,6	8.366.777	16,7	12.036	13,6	6.997.498	14,3
15 anos	1.455	8,4	709.067	8,5	1.067	8,9	624.325	8,9
16 anos	1.361	7,9	657.966	7,9	1.053	8,7	605.192	8,6
17 anos	1.358	7,9	667.432	8,0	1.021	8,5	585.507	8,4
18 anos	1.363	7,9	669.057	8,0	969	8,1	567.624	8,1
19 anos	1.219	7,1	600.101	7,2	848	7,0	496.799	7,1
20 anos	1.213	7,0	587.324	7,0	739	6,1	428.616	6,1
21 anos	1.133	6,6	551.439	6,6	700	5,8	409.503	5,9
22 anos	1.169	6,8	563.181	6,7	742	6,2	432.425	6,2
23 anos	1.068	6,2	524.552	6,3	658	5,5	392.363	5,6
24 anos	1.118	6,5	531.781	6,4	672	5,6	390.390	5,6
25 anos	1.045	6,1	504.890	6,0	740	6,1	427.161	6,1
26 anos	979	5,7	475.516	5,7	709	5,9	413.299	5,9
27 anos	927	5,4	442.333	5,3	680	5,6	392.194	5,6
28 anos	947	5,5	457.062	5,5	723	6,0	426.200	6,1
29 anos	874	5,1	425.076	5,1	715	5,9	405.900	5,8

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados da Pnad/IBGE.

Tabela 2 – Distribuição da População de 15 a 29 Anos, por Grande Região, Sexo, Localização de Residência, Raça/Cor – Brasil – 2004/2014

Grandes Regiões	2004						2014					
	Brasil		Rural		Urbano		Brasil		Rural		Urbano	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Norte	4.271.189	8,5	1.141.882	13,6	3.129.307	7,5	46.20.587	9,4	980.631	14,0	3.639.956	8,7
Nordeste	14.923.183	29,8	4.102.255	49	10.820.928	26	14.289.500	29,2	3.715.003	53,1	10.574.497	25,2
Sudeste	20.388.607	40,7	1.558.189	18,6	18.830.418	45,2	19.734.934	40,3	1.238.120	17,7	18.496.814	44,1
Sul	6.783.184	13,6	1.111.426	13,3	5.671.758	13,6	6.592.455	13,5	774.846	11,1	5.817.609	13,9
C. Oeste	3.687.031	7,4	453.025	5,4	3.234.006	7,8	3.724.697	7,6	288.898	4,1	3.435.799	8,2
Total	50.053.194	100	8.366.777	100	41.686.417	100	48.962.173	100,0	6.997.498	100,0	41.964.675	100,0
Sexo												
Masculino	24.823.529	49,6	4.445.323	53,1	20.378.206	48,9	24.448.229	49,9	3.646.481	52,1	20.801.748	49,6
Feminino	25.229.665	50,4	3.921.454	46,9	21.308.211	51,1	24.513.944	50,1	3.351.017	47,9	21.162.927	50,4
Raça/cor												
Indígena	96.174	0,2	14.585	0,2	81.589	0,2	207.612	0,4	88.166	1,3	119.446	0,3
Branca	24.334.967	48,6	3.065.163	36,6	21.269.804	51	20.762.575	42,4	2.169.579	31,0	18.592.996	44,3
Preta	3.026.311	6,0	384.357	4,6	2.641.954	6,3	4.386.101	9,0	487.610	7,0	3.898.491	8,5
Amarela	173.062	0,3	6.566	0,1	166.496	0,4	187.173	0,4	9.950	0,1	177.223	0,4
Parda	22.418.736	44,8	4.896.106	58,5	17.522.630	42	23.418.305	47,8	4.242.193	60,6	19.176.112	45,7

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados da Pnad/IBGE.

Ao se observar as características específicas da população de 15 a 29 anos residente no campo em 2014, é possível vislumbrar que a maioria morava na região Nordeste (53,1%), era do sexo masculino (52,1%), negra (pretos 7% e pardos 60,6%) e estava ocupada na semana de referência da Pnad (58,3%). Essas características a distinguem em relação à população urbana na mesma faixa etária, sobretudo no que se refere à região de residência e ao sexo, visto que, entre a população urbana, a maioria residia, em 2014, na região Sudeste (44,1%) e era do sexo feminino (50,4%).

A Pnad 2014 permite visualizar também que, até os 18 anos de idade, o percentual de jovens entre a população no campo é maior, em termos relativos, do que nas áreas urbanas: 8,9% da população de 15 a 29 anos no campo tinha 15 anos de idade; nas áreas urbanas, o grupo com 15 anos representava 6,9% dos jovens de 15 a 29 anos (Gráfico 1). Em 2004, assim como em 2014, a população do campo era composta por um percentual maior de jovens com menos de 19 anos de idade e, à medida que se analisam os grupos de idade mais elevada, entre 20 e 29 anos, sobretudo, vislumbra-se uma redução na presença de jovens na área rural.

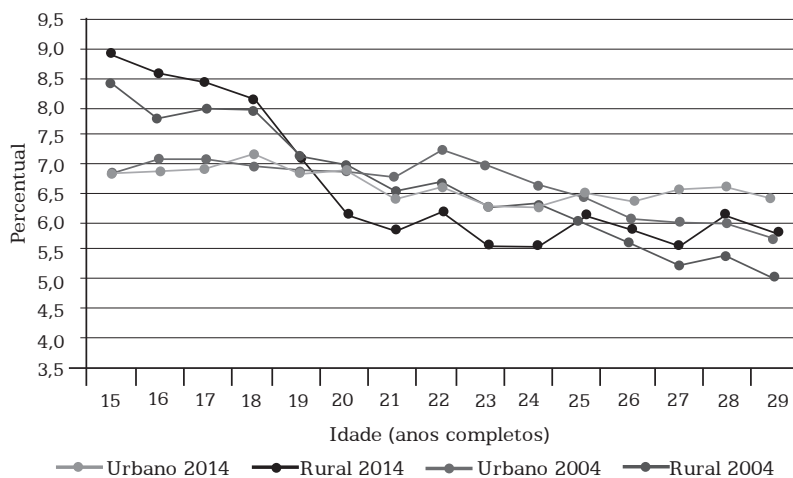


Gráfico 1 – Percentual da População de 15 a 29 Anos, por Localização e Idade (em Anos Completos) – Brasil – 2004/2014

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da Pnad/IBGE.

A partir dos 18 anos de idade, o percentual da população jovem no campo se reduz em ritmo ainda mais acelerado que nas cidades, o que pode indicar ser essa a fase em que a maioria deixa de viver nas áreas rurais. Esse dado é relevante para análise, pois, conforme Rocha (2008), 18 anos constitui o limiar de transição em que escola e trabalho têm importância relativamente similar e a partir do qual trabalhar se converte em atividade principal. Quando tal transição se impõe sem que os sujeitos tenham acumulado a escolaridade básica, ampliar posteriormente a escolaridade se torna mais complexo.

Variáveis e procedimentos metodológicos

Em relação aos dados para caracterizar a condição de trabalho, considerou-se as pessoas ocupadas na semana de referência da pesquisa e no período de 365 dias correspondentes. De acordo com as *Notas Metodológicas da Pnad*, enquadram-se nesse grupo pessoas que tinham trabalho durante todo ou parte de cada um dos períodos. Incluíram-se entre elas as que não exerceram o trabalho remunerado que tinham no período especificado por motivo de férias, licença, greve etc. Já as desocupadas eram pessoas desempregadas que haviam tomado alguma providência efetiva de procurar trabalho na semana ou no ano de referência (IBGE, 2014).

Em relação a trabalho, foram utilizadas as variáveis “posição no trabalho principal”, “idade em que começou a trabalhar” e “número de horas habitualmente trabalhadas por semana” no(s) trabalho(s) da semana de referência.

No que se refere à análise das condições de escolaridade da população, o estudo recorreu a três variáveis principais: “anos de estudo completos que a pessoa possuía”, “frequência à escola” e “frequência ao ensino médio”. Os “anos de estudo” constituem uma variável derivada da Pnad, “obtida em função da série e do nível ou grau que a pessoa estava frequentando ou havia frequentado, considerando a última série concluída com aprovação” (IBGE, 2014, p. 35). Em relação à frequência à escola, trata-se de uma variável da Pnad que coleta informações baseadas na declaração da pessoa que responde ao questionário. Com base nesses dados, foram calculados os percentuais de indivíduos de cada grupo selecionado que declararam frequentar ou não a escola. Em relação à matrícula no ensino médio, consideraram-se apenas os que frequentavam esse nível de ensino, na modalidade regular ou educação de jovens e adultos (EJA), sendo os demais classificados em “outros níveis”.

A opção pela Pnad se deve ao fato de ela ser uma pesquisa que representa a população de modo integral, o que possibilita fazer análises relativas aos que estão fora da escola, diferentemente do censo escolar, por exemplo, que se refere apenas aos que estão matriculados no ensino formal.⁶

Condições educacionais da juventude do campo

Ao considerar os indicadores educacionais que tratam da situação dos jovens residentes no campo, fica evidente que ainda subsistem desafios consideráveis para distribuição mais igualitária das oportunidades e para equalização das condições de acesso à escola. Até os 17 anos de idade, o percentual de jovens que frequenta a escola é similar entre as áreas urbanas e rurais. Conforme esclarece o Gráfico 2, referente à população de 15 a 17 anos, ocorreu, inclusive, entre 2004 e 2014, redução na desigualdade de acesso à escola entre jovens do campo e das áreas urbanas. Todavia, quando se considera o acesso ao ensino médio, por exemplo, que seria o nível “ideal” para o grupo de 15 a 17 anos, nota-se que, apesar da redução da desigualdade entre 2004 e 2014, ainda persistem distâncias consideráveis (Brasil. Inep, 2016).

⁶ Para informações detalhadas sobre os métodos para o cálculo dos indicadores educacionais utilizados e sobre o uso da Pnad, ver Plano Nacional de Educação – Linha de Base, disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362>>.

Em 2014, 59% dos jovens da referida faixa etária residentes nas áreas urbanas frequentavam o ensino médio, enquanto para os residentes no campo esse valor era de 44,5%. Esse número era inferior ao verificado para os jovens das áreas urbanas, mas representava um avanço quando comparado à condição do mesmo grupo em 2004 (21,9%).

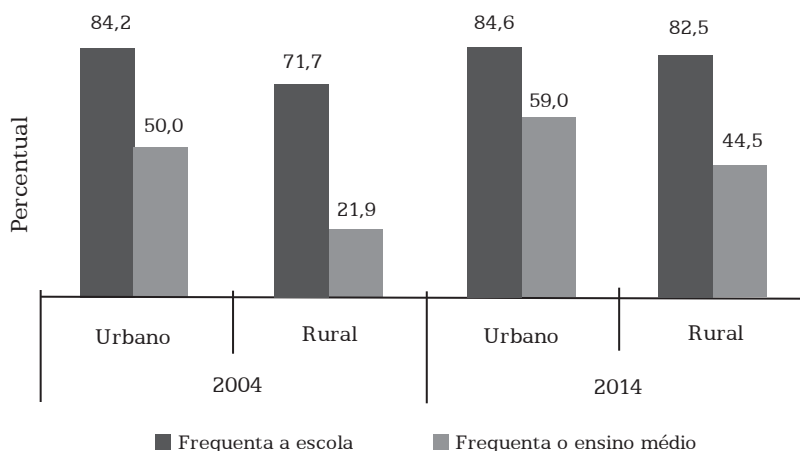


Gráfico 2 – Percentual da População de 15 a 17 Anos que Frequenta a Escola e o Ensino Médio, por Localização – Brasil – 2004/2014

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da Pnad/IBGE.

Quanto à população de 18 a 29 anos, a escolaridade média do grupo se ampliou no período compreendido entre 2004 e 2014 (Brasil. Inep, 2016, p. 197).⁷ Entretanto, conforme revelam os dados da Tabela 3, entre os jovens residentes no campo, esse crescimento na escolaridade foi relativamente pequeno. Em 2004, o grupo de 18 a 29 anos residente no campo acumulava escolaridade média de 5,5 anos de estudo. Esse número passou, em 2014, para 8,1 anos, o que ainda colocava os que moravam no campo em situação de desigualdade frente à média do Brasil como um todo (9,9 anos) e dos residentes nas áreas urbanas, em particular (média, em 2014, de 10,2 anos). Desse modo, é possível visualizar, na última década, crescimento em ritmo lento da escolaridade dos jovens do campo, o que constitui situação problemática considerando as exclusões já sofridas por esse grupo.

Tabela 3 – Escolaridade Média (em Anos de Estudo) da População de 18 a 29 Anos, por Localização – Brasil – 2004-2014

Localização	Anos									
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014
Brasil	8,3	8,5	8,8	9,0	9,2	9,4	9,5	9,7	9,8	9,9
Urbano	8,8	9,0	9,3	9,4	9,6	9,8	9,9	10,1	10,1	10,2
Rural	5,5	5,9	6,2	6,5	6,7	7,0	7,3	7,6	7,8	8,1

⁷ Para mais informações sobre as condições educacionais do grupo entre 18 e 29 anos de idade, ver texto sobre a Meta 8 do PNE, disponível em Santos (2016).

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados da Pnad/IBGE.

Mesmo que os indivíduos concluam a escolarização formal nas idades "ideais",⁸ há a tendência de o percentual daqueles que frequentam a escola reduzir à medida que envelhecem, haja vista que, em um processo ideal, até determinada idade, eles já teriam cumprido ao menos a trajetória obrigatória em todo o sistema escolar. No entanto, ao se comparar a situação com base no local de residência, nota-se que, entre os jovens das áreas rurais, a redução no percentual dos que frequentam a escola é ainda maior.

Considerando a idade de 15 anos como referência inicial, a porcentagem dos que frequentam a escola declina até os 17 anos, em ambas as localizações, em um ritmo muito similar. Aos 16 anos, 85,1% dos jovens do campo ainda frequentam a escola. Na faixa de 17 anos, o percentual dos que frequentam é de 70,4% e, para o mesmo grupo residente nas áreas urbanas, é de 74,1%. A partir dos 18 anos de idade, porém, a distância entre os grupos no que se refere ao percentual que ainda frequenta a escola tende a se alargar, em prejuízo dos jovens residentes no campo.

No grupo com 20 anos de idade, por exemplo, em 2014, 33,5% dos residentes nas áreas urbanas ainda frequentavam a escola; já entre os da mesma faixa etária e que residiam no campo, o percentual era de 22,3% (Gráfico 3), uma diferença de 11,2 pontos percentuais. Como a escolaridade média dos jovens do campo é baixa para o grupo de 18 a 29 anos, a redução no percentual dos que não frequentam a escola converge em desafios adicionais à ampliação da escolaridade média, pois as defasagens acumuladas anteriormente não podem ser diluídas sem que os indivíduos continuem estudando ou mesmo retornem à escola. Em outras palavras, o declínio da frequência à escola, quando imbricado a um elevado atraso escolar já existente, conflui na perpetuação de um baixo nível de escolaridade (Rocha, 2008, p. 541).

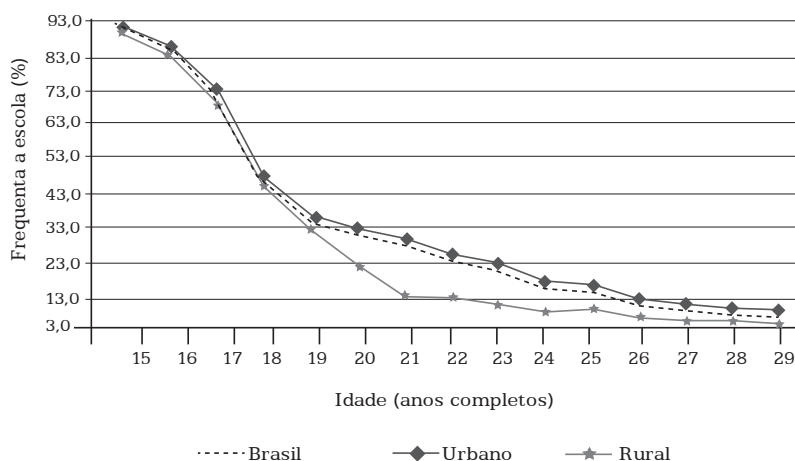


Gráfico 3 – Percentual da População que Frequenta a Escola, por Localização e Idade – Brasil – 2014

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da Pnad/IBGE.

⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece, em seu artigo 4º, inciso I, a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Como a educação básica engloba da pré-escola ao ensino médio, a expectativa é que o indivíduo conclua aos dezessete anos de idade todo trajeto, que implicaria atualmente 12 anos de escolaridade.

Conforme exposto, o estabelecimento de escolarização obrigatória sustenta a expectativa de que o envelhecimento dos indivíduos seja sincrônico à ampliação de sua escolaridade média. Porém, os dados expressos no Gráfico 4 revelam situação distinta em relação às populações rurais. Para o grupo do campo com 18 anos completos, a escolaridade média era, em 2014, de 8,2 anos, o que correspondia a menos que o ensino fundamental completo, atualmente com duração de nove anos. A partir dos 25 anos, a escolaridade média cai ainda mais, de modo que, para o grupo com 29 anos de idade residente no campo, a média de anos de estudo era, em 2014, de 7,3 anos. Por outro lado, quando se consideram os residentes nas áreas urbanas com a mesma idade, o valor era de 10,4 anos (Gráfico 4).

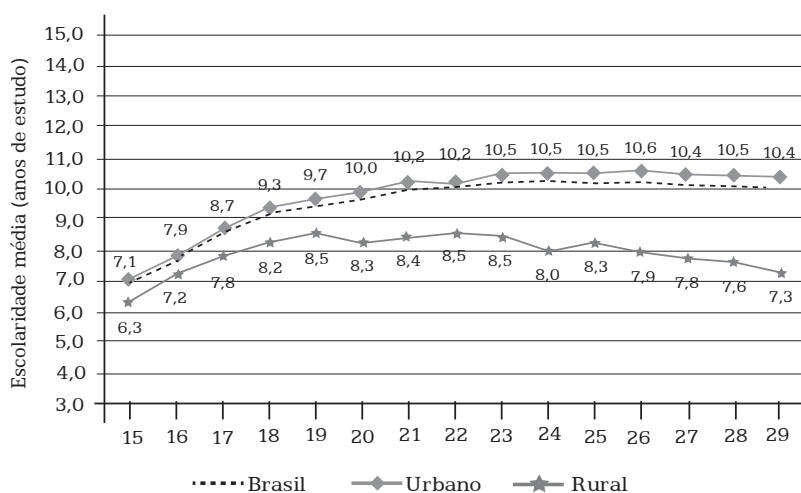


Gráfico 4 – Média de Anos de Estudo da População de 15 a 29 Anos, por Idade e Localização – Brasil – 2014

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da Pnad/IBGE.

É possível perceber, em relação aos dados como um todo, que a frequência à escola entre as populações rurais com idade entre 15 e 17 anos é relativamente próxima à do grupo urbano, em que pese a redução gradual que se verifica em ambos. No entanto, a trajetória dos sujeitos no sistema escolar segue trilhas desiguais. A análise da taxa líquida de matrículas no ensino médio (Gráfico 2), por exemplo, aponta para a existência de uma distância que relativiza as conquistas de acesso ao ensino fundamental nas faixas anteriores (Brasil. Inep, 2015, 2016). Esse é um dos fatores que torna ainda mais complexa a ampliação da escolaridade média do grupo de 18 a 29 anos, haja vista que os jovens do campo deixam de “acumular” anos de estudo e já entram nessa faixa etária com baixa escolaridade. Ao mesmo tempo, a média de escolaridade para os mais velhos, grupos entre 25 e 29 anos, é ainda menor, o que indica dificuldades em se ampliar a escolarização entre os de maior idade.

Condições de trabalho entre jovens de 15 a 29 anos residentes no campo

A comparação entre condições de ocupação é dimensão importante para o entendimento das circunstâncias que caracterizam os jovens do campo. Inicialmente, é importante considerar o percentual elevado de jovens residentes no campo que começaram a trabalhar mais cedo (Gráfico 5). No grupo de 15 anos de idade, por exemplo, 27,9% dos jovens exerceram atividades de trabalho na semana de referência da Pnad 2014. Entre os jovens nessa idade que residiam nos espaços urbanos, o percentual era de 11,5%. Até os 21 anos de idade, entre os jovens do campo, o percentual dos que trabalhavam era maior que o observado para aqueles que residiam nas áreas urbanas. Aos 18 anos de idade, 49,5% dos jovens residentes em áreas rurais trabalhavam; já entre os residentes das áreas urbanas, esse valor era de 44%.

O cenário em 2014 comporta ainda diferenças entre os grupos por localização de residência, mas revela mudanças em relação a 2004. Nesse último, 49,1% dos jovens com 15 anos trabalhavam; com 16 anos, 54,2%; e, com 17, 61,3%. Já entre os que residiam nas áreas urbanas, em 2004, 25,6% dos jovens com 15 anos desempenhavam atividades laborais na semana de referência da Pnad 2004 (Gráfico 5).

É possível visualizar, comparando os dois períodos (2004/2014), uma diminuição no percentual de jovens do campo entre 15 e 17 anos que trabalhavam. Comparando especificamente os que tinham 15 anos de idade, observa-se uma redução de 21,2 pontos percentuais, entre 2004 e 2014 (Gráfico 5).

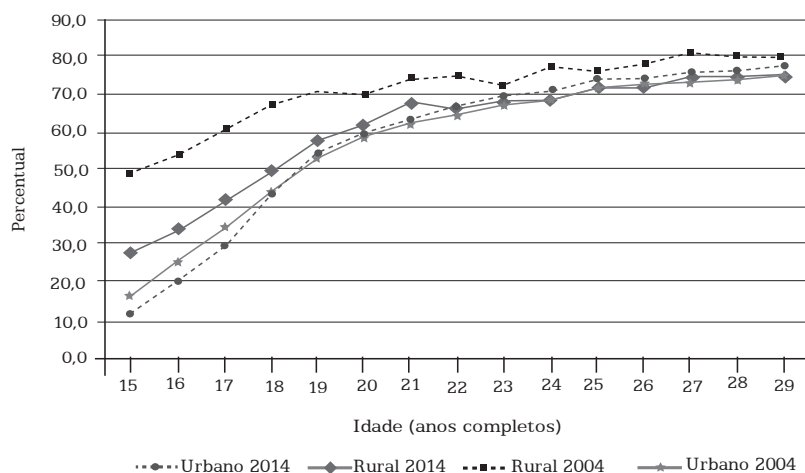


Gráfico 5 – Percentual da População de 15 a 29 Anos Ocupada na Semana de Referência, por Grupo de Idade (em Anos Completos) e por Localização – Brasil – 2004/2014

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da Pnad/IBGE.

Apesar da redução comparativa entre 2004 e 2014, os dados sugerem que o trabalho emerge como atividade mais prematura entre os residentes nas áreas rurais. Isso fica evidente ao levarmos em conta a faixa de idade na qual os indivíduos começaram a trabalhar. No ano de 2014, entre os jovens de 15 a 29 anos que residiam nas áreas urbanas e que estavam ocupados na semana de referência da Pnad, 2,5% afirmaram ter iniciado suas atividades laborais até os 9 anos de idade; entre os residentes no campo, 13,1% afirmaram ter iniciado com menos de 9 anos. Na mesma direção, 49% dos jovens do campo começaram a trabalhar entre 10 e 14 anos; já entre os das áreas urbanas, esse percentual era, em 2014, de 22,6%, conforme descrevem as informações na Tabela 4.

Esses dados permitem afirmar que a maioria dos jovens do campo (62,1%) passou a desempenhar atividades laborais até os 14 anos de idade; já entre os das áreas urbanas, o percentual para esse caso era de 25%. Em 2004, quase 80% dos jovens do campo que desempenhavam atividades na semana de referência da Pnad tinham começado a trabalhar com 14 anos de idade ou menos. Apesar de, em 2014, o percentual de jovens do campo que haviam iniciado suas atividades laborais com menos de 14 anos ser elevado, observou-se diminuição quando comparado com o ano de 2004 (Tabela 4).

Tabela 4 – População de 15 a 29 anos Ocupada na Semana de Referência, por Faixa Etária em que Começou a Trabalhar (Percentual) e Localização de Residência – 2004/2014

Faixa de idade em que começou	Anos							
	2004				2014			
	Urbano		Rural		Urbano		Rural	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Até 9 anos	1.499.592	6,3	1.337.027	22,8	590.697	2,5	477.796	11,7
10 a 14 anos	8.257.854	34,9	3.357.301	57,4	5.419.702	22,5	2.001.142	49,0
15 a 17 anos	7.762.935	32,8	866.466	14,8	9.479.974	39,4	1.041.129	25,5
18 a 19 anos	3.854.432	16,3	188.259	3,2	5.841.418	24,2	392.865	9,6
20 a 24 anos	2.092.030	8,8	93.859	1,6	2.522.175	10,5	152.216	3,7
25 a 29 anos	171.732	0,7	8.221	0,1	234.957	1,0	15.532	0,4
Total	23.643.159	100,0	5.851.710	100,0	24.088.923	100,0	4.080.680	100,0

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados da Pnad/IBGE.

As diferenças entre 2004 e 2014, no que se refere à ocupação da população de 15 a 29 anos, denotam, por um lado, a incorporação de algumas mudanças na dimensão ocupacional, na medida em que se ampliou a média de idade na qual os indivíduos do campo passaram a trabalhar, o que permitiria, potencialmente, que eles se dedicassem por mais tempo apenas à escolarização. De outro lado, ajudam a compreender que se mantém uma característica de inserção produtiva mais prematura entre os jovens do

campo. Essa situação, esclarece Costanzi (2009, p. 25), é problemática, pois quanto mais cedo ocorre a entrada no mundo do trabalho, "mais precária tende a ser a inserção laboral e maior o prejuízo na formação educacional das pessoas, contribuindo para a reprodução da situação de pobreza".

A análise comparativa entre os anos de 2004 e 2014 permite captar também algumas mudanças na esfera do trabalho de jovens de 15 a 29 anos. Em 2004, dos jovens que residiam no campo e trabalhavam, 12,6% tinham carteira de trabalho assinada; em 2014, por sua vez, ocorreu uma ampliação desse número, de modo que 21,8% tinham tal formalização. Dos jovens residentes nas áreas urbanas que trabalhavam na semana de referência em 2014, 56,0% eram empregados com carteira assinada. De outro lado, em 2004, 32,9% dos que viviam no campo desempenhavam trabalhos sem remuneração, enquanto em 2014 esse percentual havia reduzido para 15,2% (Tabela 5).

Ainda em 2014, nas áreas urbanas, apenas 0,4% dos jovens de 15 a 29 anos de idade trabalhavam na produção para o autoconsumo e 1,9% exerciam trabalhos não remunerados. No campo, essas condições foram registradas em 14,7% e 15,2% dos casos, respectivamente (Tabela 5).

Tabela 5 – Posição na Ocupação no Trabalho Principal da Semana de Referência para Pessoas de 15 a 29 Anos, por Localização – Brasil – 2004/2014

Posição na ocupação no trabalho	2004				2014			
	Urbano		Rural		Urbano		Rural	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Empregado com carteira de trabalho assinada	9.961.790	42,1	739.020	12,6	13.479.223	56,0	889.615	21,8
Militar	158.462	0,7	5.495	0,1	176.954	0,7	8.696	0,2
Funcionário público estatutário	697.149	2,9	64.202	1,1	712.091	3,0	67.770	1,7
Outro empregado sem carteira de trabalho assinada	6.622.197	28,0	1.429.728	24,4	5.437.262	22,6	1.058.864	25,9
Trabalhador doméstico com carteira de trabalho assinada	387.663	1,6	43.205	0,7	172.745	0,7	27.306	0,7
Trabalhador doméstico sem carteira de trabalho assinada	1.564.664	6,6	254.542	4,3	675.760	2,8	160.871	3,9
Conta própria	2.782.840	11,8	810.384	13,8	2.540.633	10,5	625.976	15,3
Empregador	389.482	1,6	38.183	0,7	317.240	1,3	17.511	0,4
Trabalhador na produção para o próprio consumo	156.786	0,7	539.024	9,2	103.913	0,4	599.606	14,7
Trabalhador na construção para o próprio uso	23.116	0,1	3.160	0,1	22.941	0,1	4.894	0,1
Não remunerado	898.803	3,8	1.924.767	32,9	450.161	1,9	619.571	15,2
Total	23.643.159	100	5.851.710	100	24.088.923	100	4.080.680	100

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados da Pnad/IBGE.

A comparação entre os dados permite vislumbrar pequena melhora nos índices de formalização do trabalho da população do campo. Apesar disso, ela ainda convive com números elevados de inserção laboral precária, haja vista o percentual significativo sem formalização ou sem remuneração. Cabe ressaltar que o respectivo dado não informa se a inserção no trabalho formal ocorria na área rural ou urbana, aspecto que precisa ser posteriormente investigado.

De modo geral, comparando os dados de 2004 com os de 2014, é possível inferir que ocorreram alterações na composição da força de trabalho do campo, sobretudo ampliação dos que possuíam carteira de trabalho assinada.

A seguir, discute-se se o tipo de inserção produtiva, a idade em que ocorreu a entrada no mundo do trabalho e a própria condição de estar ocupado apresentam relações com a escolarização de jovens e adultos no campo.

Inserção no trabalho e condições de educação no campo

Os dados anteriormente apresentados visavam apontar as diferenças nas condições de trabalho e de educação entre os jovens residentes no campo e os que vivem nas áreas urbanas, com foco nos primeiros. No entanto, é preciso investigar mais detalhadamente as interações entre inserção produtiva e escolarização dos jovens nas áreas rurais. Cabe ressaltar que aqui são apresentadas algumas análises exploratórias e descritivas que precisam ser posteriormente aprofundadas com métodos correlacionais e de inferência mais consistentes, de modo a avaliar o grau de associação entre as variáveis de inserção laboral e escolaridade.

Nesse sentido, ao se apreciar a situação, em 2014, dos residentes no campo com idade entre 15 e 29 anos e que eram empregados com carteira de trabalho assinada, a escolaridade média era de 9,1 anos; para os que eram funcionários públicos estatutários, de 11,9 anos; e, para os que ocupavam a condição de empregador, a escolaridade média era de 10,6 anos. Tais situações se referem aos que tinham inserções laborais mais formalizadas e normalmente com maior acesso aos direitos sociais, como os trabalhistas e os previdenciários.

Por outro lado, ao se observar as condições dos que desempenhavam atividades sem carteira de trabalho assinada, situação relativamente mais frequente no campo (Tabela 5), a média era de 7,7 anos; já para os que trabalhavam na produção para o próprio consumo, era de apenas 7 anos, o que correspondia a menos do que o ensino fundamental completo, apesar de comportar melhorias em relação a 2004. Nesse último ano, entre os que trabalhavam com carteira assinada no campo, a escolaridade média era de 7,8 anos para o grupo de 15 a 29 anos, enquanto, para as áreas urbanas, era de 9,8 anos.

Os dados apresentados se referem à população de 15 a 29 anos de idade de um modo geral. Para analisar algumas relações entre trabalho e escolaridade, é relevante observar isoladamente a situação de dois subgrupos principais: os jovens de 15 a 17 anos e os de 18 a 29 anos, alvos de políticas educacionais diferenciadas.

Os primeiros (15 a 17 anos) ainda se encontram na idade considerada “adequada” para a frequência à educação básica, mais especificamente o ensino médio. A Tabela 6 permite observar que, na comparação de 2004 e 2014, ocorreu uma mudança na relação entre ocupação e frequência à escola, considerando os jovens do campo. Em 2004, dos que tinham entre 15 e 17 anos e que estavam ocupados, 33,2% não frequentavam a escola; já em 2014, esse percentual caiu para 24,2%. Queda similar se deu também entre os que estavam desocupados, pois, em 2004, o percentual dos jovens do campo nessa condição e que não frequentavam a escola era de 22,5%; já em 2014, foi de 14%. De outro lado, nas áreas urbanas, o percentual dos que frequentavam a escola não se alterou significativamente, tanto entre os que estavam ocupados quanto entre os que não estavam.

Tabela 6 – Frequência à Escola da População de 15 a 17 Anos, por Local de Residência e Ocupação na Semana de Referência – Brasil – 2004/2014

	Frequenta a escola	2004				2014			
		Urbano		Rural		Urbano		Rural	
		Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
Desocupados	Sim	5.704.980	87,3	714.197	77,5	6.043.017	87,3	1.025.249	86,0
	Não	831.501	12,7	206.862	22,5	877.592	12,7	167.119	14,0
	Total	6.536.481	100,0	921.059	100,0	6.920.609	100,0	1.192.368	100,0
Ocupados	Sim	1.700.405	75,2	743.811	66,8	1.347.645	74,4	472.128	75,8
	Não	559.699	24,8	369.595	33,2	464.059	25,6	150.528	24,2
	Total	2.260.104	100,0	1.113.406	100,0	1.811.704	100,0	622.656	100,0

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados da Pnad/IBGE.

A frequência à escola considera a inserção do indivíduo nas instituições de ensino em qualquer série. Ao olharmos as condições de inclusão no ensino médio, etapa “ideal” para os jovens de 15 a 17 anos, os dados apresentam configurações distintas. Como explica o Gráfico 6, em 2014, entre os jovens do campo que trabalhavam na semana de referência da Pnad, apenas 38,3% frequentavam o ensino médio; entre os que não trabalhavam, tal percentual era de 47,7% (Gráfico 6).

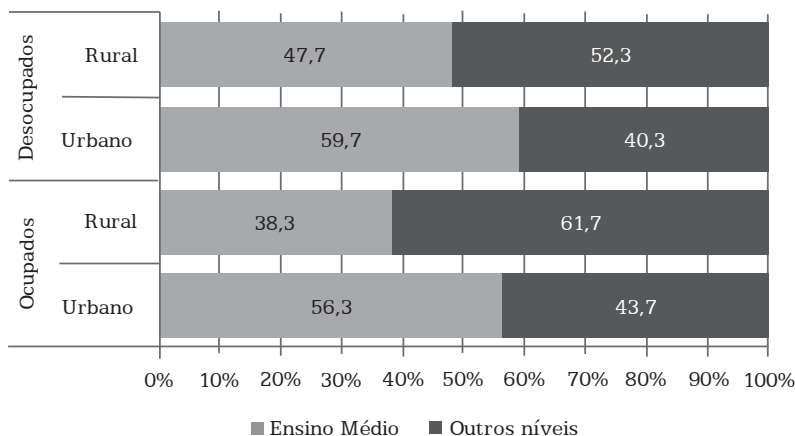


Gráfico 6 – Percentual dos Jovens de 15 a 17 Anos que Frequentavam o Ensino Médio, por Localização e Condição de Ocupação na Semana de Referência – Brasil – 2014

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da Pnad/IBGE.

A comparação acerca da inserção no ensino médio entre os jovens residentes no campo, ocupados ou não, sugere existir uma diferença que pode estar associada às necessidades de trabalho e que precisa ser investigada com maior profundidade. De todo modo, para efeitos comparativos, a situação era bem distinta em 2004, quando, entre os jovens residentes no campo e ocupados, apenas 18,7% frequentavam o ensino médio. No grupo dos que não estavam ocupados, esse percentual era de 25,9%.

A escolaridade média do grupo de 15 a 17 anos era de 7,9 anos de estudo para os residentes nas áreas urbanas e de 7,1 para os jovens do campo. Ao se levar em conta apenas os que estavam ocupados, a diferença se ampliava, visto que a média era de 8,1 anos para os primeiros e de 6,8 para os segundos.

Analizando a população de 18 a 29 anos, é possível visualizar que as condições de trabalho e as formas de inserção no processo produtivo também parecem diferenciar os indivíduos quanto a sua escolaridade média. Em linhas gerais, é possível observar que os ocupados em atividades com maior grau de formalização eram detentores de uma escolaridade média mais elevada.

Entre os residentes no campo na faixa de 18 a 29 anos que possuíam carteira de trabalho assinada, a escolaridade média era de 9,2 anos, em 2014, enquanto os que trabalhavam sem carteira de trabalho assinada ou para o próprio consumo tinham escolaridade média de 7,9 e 7,2 anos, respectivamente. Ainda, considerando os jovens da área rural, as maiores escolaridades médias foram observadas, em 2014, para militares, com 10,3 anos; funcionários públicos, 11,9; e, empregadores, 10,6 anos de escolaridade. Tais valores posicionavam esses subgrupos bem acima da escolaridade geral para os jovens de 18 a 29 anos das áreas rurais, que era, em 2014, de 8,1 anos.

Tabela 7 – Escolaridade Média da População de 18 a 29 Anos, por Local de Residência e Posição na Ocupação no Trabalho Principal na Semana de Referência – Brasil – 2004/2014

Tipo de ocupação	2004		2014	
	Urbana	Rural	Urbana	Rural
Empregado com carteira de trabalho assinada	9,9	7,0	10,8	9,2
Militar	10,3	9,6	10,8	10,3
Funcionário público estatutário	11,9	10,5	13,1	11,9
Outro empregado sem carteira de trabalho assinada	8,6	5,0	9,9	7,9
Trabalhador doméstico com carteira de trabalho assinada	7,2	5,6	9,1	8,9
Trabalhador doméstico sem carteira de trabalho assinada	6,9	5,8	8,1	8,4
Conta própria	8,0	4,7	9,7	7,5
Empregador	10,8	6,4	11,9	10,6
Não remunerado	8,3	5,4	10,3	7,9
Trabalhador na produção para o próprio consumo	5,5	4,8	7,1	7,2
Trabalhador na construção para o próprio uso	6,3	6,6	8,9	8,0

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados da Pnad/IBGE.

A comparação entre os anos de 2004 e 2014, tomando os jovens de 18 a 29 anos que estavam ocupados na semana de referência, aponta também que podem existir relações entre a idade em que a pessoa começou a trabalhar e a sua trajetória escolar, inclusive em consonância com as conclusões anteriores de Rocha (2008) e Costanzi (2009). A Tabela 8 apresenta dados sobre a faixa de inserção laboral e a escolaridade média da pessoa. Tanto para os residentes no campo como para os habitantes das áreas urbanas, a menor escolaridade foi registrada em relação aos que começaram a trabalhar com 14 anos ou menos.

Em 2004, os residentes no campo na faixa etária de 18 a 29 anos que tinham começado a trabalhar com 9 anos ou menos tinham uma escolaridade média de 4,9 anos, valor que se elevou, em 2014, para 7,4 anos. No outro extremo, os que experimentaram uma inserção mais tardia nas atividades laborais acumulavam médias de escolarização maiores. Em 2014, considerando aqueles que iniciaram algum ofício entre 20 e 24 anos, a média de escolaridade era de 11,9 anos para os que habitavam as áreas urbanas e de 10,1 anos para os jovens residentes no campo (Tabela 8), o que posiciona esse grupo bem acima da média geral dessa população (8,1 anos).

Tabela 8 – Escolaridade Média da População de 18 a 29 Anos que Trabalhava, por Localização e Faixa de Idade em que Começou a Trabalhar – Brasil – 2004/2014

Faixa de idade em que começou a trabalhar	Escolaridade média			
	2004		2014	
	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Até 9 anos	6,8	4,9	8,5	7,4
10 a 14 anos	8,0	5,2	9,4	7,6
15 a 17 anos	9,3	6,2	10,3	8,6
18 a 19 anos	10,4	8,0	11,0	9,6
20 a 24 anos	11,0	8,6	11,9	10,1
25 a 29 anos	10,8	6,3	12,0	9,3

Fonte: Elaborada pelo autor com base em dados da Pnad/IBGE.

De modo adicional à Tabela 8, o Gráfico 7 apresenta, com mais detalhes, a distribuição dos dados sobre escolaridade média entre os jovens residentes no campo e ocupados, considerando a faixa etária na qual começaram a trabalhar. Entre outros aspectos, é relevante chamar a atenção para o fato de que, quanto mais tardia se dá a inserção em atividades laborais, maior a mediana para a distribuição da escolaridade média. Considerando os que iniciaram suas atividades com menos de 14 anos, a mediana e as demais distribuições quartílicas eram, em 2014, ao redor de 8 anos, ao passo que assumem valores maiores à medida que se amplia a faixa de inserção laboral. Em outra ponta, os jovens que habitavam o campo e que vivenciaram a inserção laboral mais tardia, entre 18 e 29 anos, apresentam uma mediana para a escolaridade média mais elevada, próxima a 11 anos (Gráfico 7).

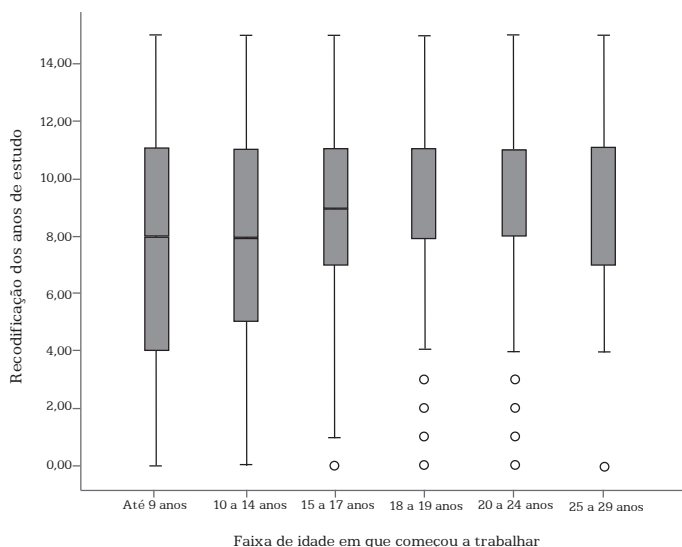


Gráfico 7 – Distribuição da Escolaridade da População de 18 a 29 Anos Residente no Campo, Ocupada na Semana de Referência, por Faixa Etária na qual Começou a Trabalhar – Brasil – 2014

Fonte: Elaborado pelo autor com base em dados da Pnad/IBGE.

Nesse sentido, a idade em que os indivíduos passaram a trabalhar é um aspecto que parece comportar associações com o acesso à educação. Considerando o grupo de 18 a 29 anos residente no campo, é possível notar ainda que indivíduos com ocupação em idades inferiores apresentam escolaridade média menor que aqueles que também trabalhavam, mas passaram a fazê-lo mais tardiamente, sobretudo após os 18 anos de idade. Estudos posteriores precisam ser desenvolvidos para analisar o grau de associação entre variáveis de trabalho, tipo de ocupação e escolaridade entre a população jovem, especificamente aquela que reside em espaços rurais.

Considerações finais

Este estudo buscou explorar algumas comparações entre aspectos de trabalho e escolaridade considerando a juventude rural. A análise das condições educacionais da população jovem do campo denota a existência de desafios para a elevação da escolaridade média e para a garantia de um acesso integral à educação básica, um desafio central a diversos grupos jovens (Santos, 2016).

A inserção precoce no mundo do trabalho parece afetar a trajetória escolar dos sujeitos no campo e tende a se tornar mais problemática à medida que os indivíduos envelhecem sem que tenham terminado a escolarização básica. Em 2014, entre os jovens de 15 a 17 anos residentes no campo, 12,5% não frequentavam a escola e apenas 44,5% frequentavam o ensino médio; já entre aqueles com idade entre 18 e 29 anos, a escolaridade média era de apenas 8,1 anos (Brasil. Inep, 2016).

Conforme a idade avança, as determinações socioeconômicas tornam ainda mais complexas as possibilidades de prosseguimento nos estudos, de modo que os sujeitos passam a lidar, cada vez mais, com imposições da reprodução social familiar e desafios da transição para a vida adulta, quando o trabalho se impõe de forma mais enfática (Rocha, 2008). Como afirmam Machado e Rodrigues (2013, p. 376), problematizando as dinâmicas entre inserção laboral e escolarização de pessoas jovens e adultas de um modo geral, “entre comer e estudar, a opção dos educandos trabalhadores é pelo trabalho, por uma questão de sobrevivência, e se dessa sobrevivência dependem também seus entes familiares essa opção se acentua”. Isso fica patente ao recordarmos que, entre os jovens de 26 a 29 anos no campo, por exemplo, considerando cada grupo de idade especificamente, a média de anos de estudo não passa de 8 (Gráfico 4).

Nesse contexto, a garantia de que os jovens possam concluir a educação básica antes de “serem impostas”, a partir dos 18 anos, as determinações da reprodução social por meio do trabalho, pode constituir um elemento relevante para permanência na escola e ampliação da escolaridade média.

É verdade que a inserção prematura nas atividades laborais sofreu, no período investigado, uma redução entre as populações do campo. No entanto, ela continua sendo maior nas áreas rurais, visto que, em 2014, 27,9% dos jovens do campo com 15 anos de idade já trabalhavam e, entre os com 17 anos, esse percentual era de 41,8%.

Quando se observam comparativamente os jovens do campo entre 15 e 17 anos ocupados e não ocupados, nota-se diferença no percentual dos que frequentam o ensino médio: 38,3% entre os ocupados e 47,7% entre os que não estão ocupados (Gráfico 6). Essa diferença precisa ser considerada ao se analisar as relações entre escolaridade e trabalho, que não se esgotam nessa dimensão, haja vista que a inserção laboral precoce pode predizer também condições de pobreza familiar, características socioculturais, entre outros fenômenos.

A baixa escolaridade que ainda se mantém entre as populações do campo pode se relacionar a condições desiguais de inserção no mundo do trabalho, ainda prematura e marcada por poucas oportunidades formais de emprego, mesmo em um cenário de ampliação produtiva da agricultura. Desse modo, deixar o campo ainda constitui um dos caminhos para a obtenção de melhores oportunidades profissionais e escolares, o que gera dilemas para a juventude rural na atualidade (Castro, 2009). Aqueles que permanecem no campo continuam ostentando baixos índices escolares e subsistindo por meio de trabalhos menos remunerados, o que pode implicar em poucas possibilidades de reverter o quadro de exclusão. Além disso, o tipo de inserção laboral, se em trabalhos mais formais e com maior nível de qualificação e direitos associados, é um fator a se considerar na compreensão da escolaridade entre os jovens.

Tais situações apresentam desafios que derivam das características do campo e de suas configurações territoriais e, de modo concomitante, das estratificações sociais que operam nas áreas rurais (Rocha, 2010). Em que pese a existência de novas configurações para o desenvolvimento rural no Brasil (Veiga, 2006; Favareto, 2014) e a produtividade alcançada pelo setor agrícola nas últimas décadas, os passivos acumulados ao longo do crescimento do País não permitem desconsiderar a existência de relações que fogem da categorização "novo rural". A existência de trabalhos com baixos níveis de formalização e as dificuldades de usufruto da terra, condições seculares da formação agrária brasileira, continuam a conviver com o assim chamado "novo rural". O campo continua se caracterizando como espaço de poucas oportunidades de trabalho e educação, mesmo com grandes mudanças que se efetivaram recentemente sobre sua configuração produtiva.

Estudos posteriores permitirão entender com maior consistência como as variáveis de trabalho e inserção produtiva podem ser fatores associados à baixa escolaridade dos jovens residentes nas áreas rurais e que precisam ser consideradas nas políticas públicas voltadas à inserção e à universalização escolar entre as populações do campo.

Referências bibliográficas

ARENHARDT, L. D.; SOUZA, M. A.; FRANCHI, T. S. O jovem rural e seu olhar sobre o futuro: a busca por melhor condição de vida nos centros

urbanos. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, n. 24, p. 1-12, abr./jun. 2014.

ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L. C. G. (Org.). *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: MEC; UNESCO, 2007.

ATCHOARENA, D.; GASPERINI, L. (Coord.). *Education for rural development: towards new policy responses*. Rome: FAO; Paris: UNESCO, 2003.

BALL, S. J. *Class strategies and the education market: the middle classes and social advantage*. New York: Routledge Falmer, 2003.

BARBOSA, M. L. O. *Desigualdade e desempenho: uma introdução à sociologia da escola brasileira*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009.

BARROS, J. R. M. Prolegômenos: o passado no presente: a visão do economista. In: BUAINAIN, A. M. et al. (Orgs.). *O mundo rural no Brasil do século 21: a formação de um novo padrão agrário e agrícola*. Brasília: Embrapa, 2014. p. 16-22.

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. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 nov. 2010. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE. *Diário Oficial da União*, Brasília, 6 ago. 2013. Seção 1, p. 1.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de base*. Brasília: Inep, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016*. Brasília: Inep, 2016.

BRASIL. Presidência da República. *As desigualdades na escolarização no Brasil: relatório de observação nº 5*. Brasília: Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, 2014.

BUAINAIN, A. M. et al. Sete teses sobre o mundo rural brasileiro. *Revista Política Agrícola*. Brasília, v. 22, n. 2, p. 105-121, abr./jun. 2013.

BUAINAIN, A. M. et al. (Orgs.). *O mundo rural no Brasil do século 21: a formação de um novo padrão agrário e agrícola*. Brasília: Embrapa, 2014.

BUAINAIN, A. M.; DEDECCA, C. (Orgs.). *A nova cara da pobreza rural: desenvolvimento e a questão regional*. Brasília: IICA, 2013. (Série Desenvolvimento Rural Sustentável, v. 17).

CASTRO, E. G. et al. *Os jovens estão indo embora?: juventude rural e a construção de um ator político*. Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica: EDUR, 2009.

COSTANZI, R. N. *Trabalho decente e juventude no Brasil*. Brasília: Organização Internacional do Trabalho, 2009.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS (DIEESE). *O mercado de trabalho assalariado rural brasileiro*. São Paulo, 2014. (Estudos e Pesquisas, n. 74).

FAVARETO, A. A educação nos marcos das transformações do rural contemporâneo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1137-1163, out./dez. 2014.

FORQUIN, J. C. (Org.). *Sociologia da educação: dez anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GASQUES, J. G. et al. Produtividade da agricultura: resultados para o Brasil e estados selecionados. *Revista Política Agrícola*, Brasília, v. 23, n. 3, jul./set. 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo agropecuário 2006: Brasil, grandes regiões e unidades da Federação: segunda apuração*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): microdados 2004*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2014/microdados.shtm>>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD): microdados 2014*.

Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2014/microdados.shtm>>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Notas metodológicas da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)*. 2014. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2014/microdados.shtm>>.

IRVIN, M. J. et al. Relationship of school context to rural youth's educational achievement and aspirations. *Journal of Youth and Adolescence*, New York, v. 9, n. 40, p. 1225-1242, 2011.

KERCKHOFF, A. C. Transition from school to work in comparative perspective. In: HALLINAN, M. T. (Ed.). *Handbook of the sociology of education*. New York: Springer, 2000. p. 453-474.

MACHADO, M. M.; RODRIGUES, M. E. C. Educação de jovens e adultos: relação educação e trabalho. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 373-385, jul./dez. 2013.

MARTINS, J. S. A modernidade do "passado" no meio rural. In: BUAINAIN, A. M. et al. (Orgs.). *O mundo rural no Brasil do século 21: a formação de um novo padrão agrário e agrícola*. Brasília: Embrapa, 2014.

MENEZES, M. A.; STROPASOLAS, V. L.; BARCELLOS, S. B. (Orgs.). *Juventude rural e políticas públicas no Brasil*. Brasília: Presidência da República, 2014.

NERI, M. C.; MELO, L. C. C.; MONTE, S. R. S. *Superação da pobreza e a nova classe média no campo*. Rio de Janeiro: FGV, 2012.

PUNCH, S. Youth transitions and interdependent adult-child relations in rural Bolivia. *Journal of Rural Studies*, New York, v. 18, n. 2, p. 123-133, 2002.

ROCHA, D. F. *Estratificação social e desigualdade de renda na agropecuária brasileira*. 2010. 287 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

ROCHA, S. Pobreza e indigência no Brasil: algumas evidências empíricas com base na PNAD 2004. *Nova Economia*, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 265-299, maio/ago. 2006.

ROCHA, S. A inserção dos jovens no mercado de trabalho. *Cadernos CRH*, Salvador, v. 21, n. 54, p. 533-550, dez. 2008.

SANTOS, R. *Os desafios da Meta 8 do PNE: juventude, raça/cor, renda e territorialidade*. Brasília: Inep, 2016. (PNE em Movimento, 2).

SILVA, P. L. N.; PESSOA, D. G. C.; LILA, M. F. Análise estatística de dados da PNAD: incorporando a estrutura do plano amostral. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 4, p. 659-670, 2002.

SOUZA, M. A. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul./set. 2012.

SOUZA, M. L. A desigualdade do acesso à creche no Brasil considerando características de raça/cor, localização e renda das crianças. *Boletim Na Medida*, Brasília, v. 5, n. 11, p. 5-12, fev. 2017.

STELMACH, B. L. A synthesis of international rural education issues and responses. *Rural Educator*, v. 2, n. 32, p. 32-42, 2011. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=EJ987606>>. Acesso em: 22 set. 2015.

VEIGA, J. E. Nascimento de outra ruralidade. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, v. 20, n. 57, p. 333-353, ago. 2006.

ZAGO, N. Migração rural-urbana, juventude e ensino superior. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 61-78, mar. 2016.

Recebido em 10 de outubro de 2016.

Solicitação de correções em 4 de março de 2017.

Aprovado em 25 de abril de 2017.

A análise do trabalho em didática profissional*

Pierre Pastré¹

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.3368>

Resumo

A didática profissional tem como objetivo analisar o trabalho com vistas à formação de competências. Na origem dessa abordagem, encontram-se duas correntes: a psicologia do trabalho (Faverge, Leplat), que evidenciou a dimensão cognitiva existente em qualquer trabalho; e a psicologia do desenvolvimento (Piaget, Vygotski, Vergnaud), que enfatizou o papel da conceituação na ação. Apresentam-se alguns exemplos de análise do trabalho em didática profissional, mapeando os conceitos pragmáticos que são verdadeiros organizadores da ação, no sentido em que permitem aos atores diagnosticar a situação na qual se encontram. Essa análise só pode ser feita em relação à atividade dos atores; assim, é possível visualizar a estrutura conceitual da situação, mais exatamente a representação que fazem dela.

Palavras-chave: análise do trabalho; didática profissional; conceituação; desenvolvimento cognitivo.

* Texto publicado originalmente na Revue Française de Pédagogie, Lyon, 138, janv./mars 2002. Traduzido por Olivier Allain (Doutor em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina – <http://orcid.org/0000-0001-6670-9037>) e Crislaine Gruber (Doutoranda em Ergonomia pela Universidade Federal de Santa Catarina – <http://orcid.org/0000-0002-7212-1632>).

¹ Professor emérito do Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, França. E-mail: <pastre@cnam.fr> .

Abstract

Work analysis on professional didactics

Professional didactics aims at analyzing work duties for the purpose of gaining competences. In the origins of this approach, there are two trends: work psychology (Faverge, Leplat), which underlines the cognitive dimension existing in every work; developmental psychology (Piaget, Vygotski, Vergnaud), which emphasizes the role of conceptualization in action. This paper offers a few examples of work analysis on professional didactics, tracing the pragmatic concepts that are the real action organizers, in the sense that they enable actors to identify the situation in which they find themselves. This analysis can only be carried from the perspective of the actors' activity; thus, it is possible to reflect on the situation's conceptual structure, or more precisely their representation of it.

Keywords: work analysis; professional didactics; conceptualization; cognitive development.

Résumé

L'analyse du travail en didactique professionnelle

La didactique professionnelle a pour but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences. À l'origine de cette démarche, on trouve la rencontre de deux courants : la psychologie du travail (Faverge, Leplat) a mis en évidence la dimension cognitive existant dans tout travail. La psychologie du développement (Piaget, Vygotski, Vergnaud) insiste sur le rôle de la conceptualisation dans l'action. On présente dans cet article quelques exemples d'analyse du travail en didactique professionnelle, en insistant sur deux points. Il s'agit de repérer des concepts pragmatiques qui sont de véritables organisateurs de l'action, en ce sens qu'ils permettent aux acteurs de faire un diagnostic de la situation dans laquelle ils se trouvent. Or cette analyse ne peut se faire qu'en allant au-delà du travail prescrit: c'est en analysant l'activité des acteurs qu'on peut repérer la structure conceptuelle de la situation, plus exactement la représentation qu'ils s'en font.

Mots-clés: analyse du travail; didactique professionnelle; conceptualisation; développement cognitif.

Ao observar a gênese da didática profissional, verifica-se que a análise do trabalho ocupa nela, desde o início, um lugar central. Isso se

explica, em grande parte, pelas origens históricas dessa nova disciplina. Durante a primeira etapa de seu desenvolvimento, a formação profissional contínua elaborou, prática e teoricamente, uma engenharia de formação profundamente inovadora. A análise do trabalho teve dificuldades para encontrar seu lugar nessa disciplina: a ênfase estava na concepção e na construção de dispositivos de formação. A didática profissional quis, por sua vez, produzir os meios para chegar a uma análise do trabalho efetiva. Para tanto, buscou inspiração no encontro de duas correntes teóricas consideradas profundamente convergentes: a da conceituação da ação, de G. Vergnaud (1992), advinda do movimento piagetiano; e a da psicologia do trabalho de língua francesa (Leplat, 2000), que enfatizou particularmente a dimensão cognitiva da atividade profissional. Mas há outro ponto que convém sublinhar já nesta introdução: em didática profissional, a análise do trabalho responde por um duplo objetivo – construir conteúdos de formação correspondentes à situação profissional de referência e utilizar as situações do trabalho como suporte para a formação de competências. Em suma, conforme indica o título do número 139 da revista *Educação Permanente* (1999), trata-se de *aprender (d)as situações*, no duplo sentido que o “(d)as” atribui à expressão.¹

Convergência de duas correntes teóricas em torno do par situação-atividade

A psicologia do trabalho de língua francesa

A psicologia do trabalho trouxe técnicas e métodos de análise do trabalho à didática profissional e forneceu, sobretudo, uma forma de examinar a dimensão cognitiva da atividade profissional: provavelmente, essa dimensão permitiu que o enxerto funcionasse. Em extensa introdução, são citados três autores cujas concepções convergem com as de Pastré. O primeiro é Faverge, que sustenta que o trabalho é uma conduta pela qual um ator busca se adaptar, por meio de uma abordagem ativa, às características de uma situação. Faverge utiliza pouco o termo atividade, mas a ideia ocupa nele um lugar central. Essa é a razão pela qual *A análise do trabalho* é um livro fundante. Em Faverge, encontra-se pela primeira vez uma análise cognitiva da atividade profissional: trabalhar comporta diagnóstico de situações, resolução de problemas, planejamento e uso de estratégias. (Ombredane; Faverge, 1955).

Leplat (1995, 2000) continua o trabalho de Faverge e desenvolve dois temas. O primeiro, o mais conhecido em seus escritos, busca distinguir e articular aquilo que, no trabalho, tange à tarefa prescrita e à atividade: há sempre mais no trabalho real do que na tarefa prescrita. Isso não quer dizer que todos os operadores sejam de alguma forma rebeldes, sempre tentando fazer as coisas de modo diferente do que fora determinado. Significa que há no trabalho uma parte de criação e de adaptação aos eventos e que o estágio de efetivação do trabalho nunca se reduz ao

¹ Nota dos tradutores: no original em francês “apprendre des situations”.

planejado, ou seja, confrontada com a inesgotável densidade do real, a atividade acaba sempre transbordando a tarefa previamente delineada. O segundo tema desenvolvido por Leplat é muito mais discreto – Nyssen e De Keyser (1993), em um artigo em homenagem ao autor, sublinham isso com bastante refinamento. Leplat não se detém na oposição frontal entre o trabalho prescrito e o trabalho real e introduz um terceiro termo nesse debate, que chama “a estrutura cognitiva da tarefa”. Isso quer dizer que o que vai definir a situação de trabalho não está unicamente relacionado com as modalidades da prescrição, mas inclui também certas dimensões objetivas desse contexto, que vão orientar a atividade. Assim, pode-se dizer que a análise do trabalho desenvolvida por Leplat é organizada em torno do par situação-atividade, situação incluindo a prescrição e a estrutura cognitiva da tarefa e servindo de introdução à análise da atividade, que continua sendo o objetivo.

O terceiro autor, muito próximo da abordagem da didática profissional, é Savoyant (1979), que se inspirou bastante na psicologia soviética do trabalho. Esse autor utiliza uma teoria de Galpérine, que distingue na ação três tipos de operações: execução, controle e orientação. Todo trabalho implica esses três tipos de operações. As duas primeiras, execução e controle, são bem visíveis e têm pouca chance de escapar à análise. Em compensação, a terceira, a orientação, é pouco visível; no entanto, de acordo com o autor, ela constitui o núcleo central da competência. Para um operador, ela consiste em mapear os traços da situação que servirão para guiar sua ação: é a parte propriamente cognitiva da atividade profissional. Um operador pode apoiar-se numa “base de orientação” incompleta, empírica ou racional, e entende-se que as outras operações, as de execução e de controle, serão assim afetadas. A importância dada à orientação permite precisar o sentido do par situação-atividade mencionado. As operações de orientação dependem das características da situação, mais exatamente da maneira como um operador as interpreta. Por outro lado, a orientação realça o primado da dimensão cognitiva na análise do trabalho, não no sentido em que trabalhar seja aplicar conhecimentos a dados, mas no sentido em que trabalhar é selecionar certas dimensões de uma situação para fazer delas elementos organizadores de sua ação. A junção das dimensões cognitiva e situada constitui um aporte preeminente dessa corrente de psicologia do trabalho.

A corrente da conceituação na ação

Observa-se o par situação-atividade a partir de outro caminho, aquele tomado por Vergnaud (1985) para prosseguir com o tema piagetiano da conceituação na ação. Aqui é deixada a análise do trabalho para voltar à psicologia do desenvolvimento, sendo a particularidade de Vergnaud ligar a abordagem desenvolvimental à análise didática. Pastré (1992) em seu estudo acerca da didática profissional buscou saber se o quadro teórico desenvolvido por Vergnaud podia ser aplicado à análise das situações de

trabalho, com o intuito de explicar como se constroem e se desenvolvem competências profissionais. Esse quadro teórico foi elaborado em torno dos conceitos de esquema e de invariante operatório, emprestados de Piaget (1974), porém reinterpretados no quadro de uma teoria das situações. No fundo, os aportes da psicologia do trabalho mencionados tinham o mérito de insistir na dimensão cognitiva do trabalho, mas sem precisar suficientemente em que consistia essa cognição. Com Vergnaud, a cognição se torna conceito na ação: seguindo Piaget, ele lembra que há duas formas do conhecimento, a forma discursiva e predicativa e a forma operatória e enativa, que é geneticamente primeira e que permite compreender como a ação é organizada e como se constroem as competências.

Vergnaud parte de uma ideia simples: para analisar as competências, é preciso analisar a ação eficaz. Ora, esta é organizada. Analisar as competências equivale pois a analisar a organização da ação. A ação eficaz manifesta ao mesmo tempo invariância e regularidade, mas também flexibilidade e capacidades de adaptação às circunstâncias. O conceito de esquema permite dar conta da invariância e da adaptabilidade: a ação é flexivelmente organizada em torno de um núcleo invariante, pois não pode haver organização sem invariância, mas com grande capacidade de se adaptar até certo ponto às variações da situação. Esse esquema é uma organização hierarquizada segundo vários níveis, desde o temporal até o conceitual. A relevância do conceito de esquema está em propor um quadro teórico que trata da organização da ação, insistindo na flexibilidade e nos diferentes níveis hierárquicos que constituirão os apoios para a análise.

Retoma-se alguns instantes o conceito de invariante operatório. Essa é a grande descoberta de Piaget, pois é encontrada aí uma teoria do conceito que se afasta fortemente das teorias habituais, aquelas que tendem a tomar como equivalentes conceitos e conhecimentos. Seria possível aproximar os invariantes operatórios e as categorias definidas por Kant, visto que, em primeiro lugar, não são objetos do pensamento, mas sim ferramentas dele; não são aquilo que se pensa, mas aquilo a partir do que se pensa. São essas ferramentas que permitem ao mesmo tempo elaborar uma representação do mundo e agir sobre ele de forma eficaz. As conservações piagetianas são tipicamente dessa espécie. Elas representam notadamente os ingredientes de uma "física" espontânea, que organiza a representação do mundo do sujeito, mas que, antes de mais nada, serve para organizar sua ação. Esse conceito de invariante operatório permite pensar as relações entre teoria e prática de outro modo: se a conceituação pode ser pensada no coração da ação, como princípio organizador, ela não pode acontecer na forma de uma teoria que viria a guiar essa ação. Essa conceituação só pode ocorrer na forma de um conhecimento em ato, aquele mobilizado, por exemplo, por um ciclista para permanecer em equilíbrio em sua bicicleta ou por um operador de guindaste para utilizar da forma mais correta o comprimento do braço de sua máquina em função da carga a ser levantada.

Se a teoria operatória tivesse parado nesse ponto, não teria sido possível inspirar-se nela para a análise do trabalho, a não ser buscando traços de um estágio alcançado por um sujeito adulto em dado momento

de seu desenvolvimento. Falta de fato para a teoria piagetiana levar em conta as situações e suas características. O modelo teórico piagetiano permaneceu fechado em sua dimensão genética, no sentido em que o desenvolvimento é pensado como um processo maturacional interno. É pouco sensível ao peso das situações, assim como à importância das mediações efetuadas por outrem. No fundo, o desenvolvimento cognitivo em Piaget é o de um sujeito epistêmico, e as aprendizagens concretas são apenas aplicações desse desenvolvimento genético estrutural. Realçando um pouco o traço: na perspectiva piagetiana, o trabalho não é um meio de desenvolvimento; ele pode tão somente fornecer exemplos. É no lugar dado às situações no desenvolvimento que Vergnaud vem operar uma revolução copernicana. Conforme afirmou Brun ([s.d.]), "a teoria dos campos conceituais marca (uma) evolução ao dar um lugar importante às situações nas quais os esquemas se formam e evoluem. *O par esquema-situação é fundador de um processo de aprendizagem por adaptação ativa*". Passa-se assim de uma psicologia genética, que fica marcada por um modelo biológico, a uma psicologia que inclui a mediação de outrem, em particular a didática: a análise das situações com as quais os sujeitos são confrontados e da mediação operada por outrem se torna porta de entrada para uma compreensão do desenvolvimento. Na verdade, a didática das matemáticas não é a profissional: as situações encontradas não têm as mesmas características. Mas Vergnaud (1991), com sua teoria dos campos conceituais, forneceu o elo que faltava para adaptar o quadro teórico da conceituação na ação à didática profissional: um método para analisar uma classe de situações identificando os conceitos a serem mobilizados para resolver os problemas presentes nessa classe específica.

A análise do trabalho em didática profissional

Em relação a situações didáticas clássicas, a análise da organização da ação em quadros profissionais comporta pontos específicos: a importância da prescrição, dos instrumentos e da experiência profissional. A despeito dessas diferenças, o objetivo é identificar os conceitos (os invariantes operatórios representativos de uma classe de situações) que permitem organizar uma ação eficaz.

Os conceitos pragmáticos, organizadores da ação

Parte-se de uma pesquisa efetuada sobre a condução de prensas de injeção em moldagem plástica para operários especializados (Pastré, 1992). O principal resultado foi que os operadores funcionam segundo estratégias que dependem do nível de conceituação da situação feita por eles, que equivale à elaboração do conceito (pragmático) de enchimento.² Este pode ser definido como o estado de equilíbrio e de desequilíbrio entre duas pressões: aquela exercida pela máquina sobre a matéria a ser

² Nota dos tradutores: foi escolhido o termo "enchimento" para traduzir *bourrage*, embora outro tradutor tenha usado "atolamento" no texto *As competências profissionais e seu desenvolvimento*, de Pierre Pastré e Annie Weill-Fassina, publicado em: FALZON, Pierre (Ed.). *Ergonomia*. São Paulo: E. Blucher, 2007.

injetada e aquela recebida dessa matéria. O enchimento não é diretamente observável: seu valor deve ser inferido a partir de um indicador, a existência ou não de um movimento da parte móvel da máquina em um momento preciso do ciclo de fabricação. Quando o enchimento está bom, o regime de funcionamento da máquina é normal; quando está desequilibrado, esse regime fica degradado e gera defeitos nos produtos. Pode-se, portanto, reconstituir o raciocínio de um operador perito da seguinte maneira: ele começa por fazer um diagnóstico da situação, identificando o regime de funcionamento da máquina em um dado momento. Para isso, avalia o valor do enchimento a partir de um indicador, a presença ou a ausência de movimento da parte móvel da máquina. Em função do regime de funcionamento que ele inferiu, adapta as regras de ação características da profissão à situação para corrigir os defeitos nos produtos. Um operador que não conceituou o fenômeno de enchimento não é capaz de fazer esse tipo de diagnóstico: ele apenas aplica as regras da profissão, que conhece bem. Quando o regime de funcionamento da máquina é normal, tudo ocorre bem e sua ação é eficaz. Em compensação, quando o regime está degradado (quando o enchimento não está equilibrado), o operador acaba falhando e não consegue corrigir os defeitos nos produtos. O resultado dessa análise equivale a dizer que o conceito pragmático de enchimento é o elemento central na organização da ação eficaz.

Existem conceitos pragmáticos na maioria das atividades profissionais e podem ser caracterizados de acordo com três propriedades.

Os conceitos pragmáticos servem principalmente para fazer diagnóstico de situação com vistas à ação eficaz. Isso quer dizer que sua função não é descrever objetivamente um estado do mundo, por exemplo, estabelecer relações de determinação existentes entre variáveis. Sua visada não é epistêmica, mas pragmática: analisar uma situação para ter uma ação eficaz. Ora, um diagnóstico de situação não pode se contentar em ser aproximativo ou global: é preciso selecionar aquilo que na situação é verdadeiramente pertinente. Os peritos extraem algumas informações da situação. Frequentemente, eles se concentram em um detalhe, ou pelo menos no que parece ser um detalhe para um novato, indo diretamente ao essencial. A articulação conceito-indicador é fundamental. No caso da pesquisa em moldagem plástica, o movimento da parte móvel da máquina que serve de indicador é um fenômeno difícil de apreender, quase não perceptível para um olho pouco exercitado, e só é observado quando lhe é dado sentido em relação ao conceito de enchimento. A visada pragmática se traduz, portanto, numa dimensão semântica: trata-se de construir relações de significação entre indicadores e variáveis funcionais para poder fazer um diagnóstico da situação.

Pode-se aproximar os conceitos pragmáticos dos cotidianos, tais como os concebe Vygotski. Os conceitos pragmáticos geralmente não são definidos. A concepção de enchimento fornecida foi elaborada evidentemente sob a supervisão de peritos. Mas não são conceitos implícitos: nas oficinas, fala-se em enchimento permanentemente (sem defini-lo). Os antigos os transmitem aos novatos; eles lhes mostram situações em que as máquinas são mal reguladas. Nessa troca cotidiana, há uma articulação permanente

entre o indicador observável e o conceito. Os conceitos pragmáticos possuem assim um duplo *status*: são objeto de troca no âmbito dos saberes de profissão (*métier*), eles pertencem à prescrição em sentido amplo; são transmitidos dos antigos aos novatos, por uma mistura de verbalização e de demonstração, assim como os conceitos cotidianos de Vygotski. Mas a transmissão não basta para chegar ao verdadeiro conceito, é preciso ainda que os conceitos pragmáticos sejam objeto de construção do sujeito – visto que o que é transmitido é uma representação e que ela só se torna conceito graças à atividade construtiva do indivíduo. Tomam-se como prova as diferenças de estratégias entre operadores: todos foram instruídos sobre o enchimento, mas somente aqueles que construíram o conceito podem utilizá-lo para fazer um diagnóstico do regime de funcionamento. Os outros se contentam em aplicar regras de profissão.

Um conceito pragmático é característico de uma situação profissional e nisso se distingue dos conceitos cotidianos de Vygotski. Um conceito pragmático é específico de uma classe de situações bastante delimitada: um operador de prensas de injeção não mobilizará os mesmos conceitos pragmáticos que um operador de torno ou de fresa, tampouco isso ocorrerá com um agricultor cultivando trigo ou milho, um cozinheiro, um médico ou uma assistente social. Ao contrário dos conceitos cotidianos que têm uso muito amplo, os conceitos pragmáticos são, pois, muito específicos às dimensões da situação profissional para a qual eles organizam a ação eficaz. Encontra-se aí o par situação-atividade tal como foi analisado em Vergnaud: é preciso identificar as dimensões características da situação na sua especificidade para compreender como os sujeitos organizam sua ação por meio de uma conceituação mais ou menos profunda. Assim, é possível dizer que os conceitos pragmáticos estão presentes de duas maneiras: na situação, não a título de conceitos, mas de dimensões pertinentes ao real, que se revela indispensável para ter uma ação eficaz; e na representação dos atores (quando estes operam uma conceituação adequada), como princípios de organização da ação eficaz. Um conceito pragmático se torna representativo de um campo profissional, mas também de um tipo de estratégia que um ator é capaz de mobilizar.

Identificação dos conceitos pragmáticos e da análise do trabalho

Apresentou-se até aqui a pesquisa em moldagem plástica por meio de seu resultado: a descoberta do conceito pragmático de enchimento como organizador da ação. Dessa forma, tem-se o seguinte encadeamento: 1) a análise da situação permite identificar o enchimento como a dimensão central; 2) graças à avaliação do enchimento, pode-se distinguir vários regimes de funcionamento da máquina; e 3) quando se passa para a análise da atividade dos atores, constata-se que as diferentes estratégias deles são caracterizadas pela consideração, ou não, do enchimento em sua percepção da situação: ao levá-lo em conta, os operadores podem fazer diagnóstico de regime; caso contrário, eles apenas aplicam as regras de ação da profissão.

Essa apresentação corre o risco de dar lugar a uma ilusão retrospectiva. Na realidade, a importância do enchimento não foi descoberta no estudo objetivo da situação, mas sim quando foi necessário caracterizar a atividade de resolução de problemas de diferentes operadores. Esse ponto merece uma explicação, pois evidencia uma dimensão importante da análise do trabalho em didática profissional. Pode-se dizer que essa análise se fez em dois tempos. O primeiro corresponde àquilo que se chama em ergonomia de análise da tarefa prescrita, o que forneceu três coisas: 1) uma descrição do decorrer da ação, isto é, a sucessão das etapas que caracterizam o ciclo de fabricação; 2) um conjunto de regras de ação, ou regras de profissão, que expressa o que é preciso fazer em função da situação; e 3) uma descrição do conjunto das relações de causalidade entre parâmetros de ação e variáveis de resultado. É verdade que o enchimento teve lugar de destaque nesta última descrição, mas era apenas uma dimensão, embora central, da situação. Somente com a análise da atividade dos atores foi dado ao enchimento o estatuto de organizador da ação, de fonte das diferentes estratégias dos operadores.

Após a análise da tarefa prescrita, decidiu-se construir uma simulação. Elaborou-se um gerador de situações-problema que permitia pôr em cena todo um conjunto de situações simulando a atividade dos operadores: corrigir defeitos que apareciam nos produtos fabricados. Selecionaram-se, sem hipótese pré-concebida, dez situações-problema, que foram submetidas a dez operadores, trabalhando sozinhos e sem ajuda. Com base nos resultados, constatou-se que três situações-problema não tinham o mesmo desempenho que as outras. Para explicar essas diferenças, a análise dessas situações foi retomada, descobrindo-se que a disparidade era explicada pela existência de dois regimes de funcionamento da máquina: um regime normal, correspondendo ao enchimento em equilíbrio; e um "regime compensado", correspondendo a um desequilíbrio no enchimento. Isso permitia verificar as diferentes estratégias dos operadores: aqueles que tinham conceituado o enchimento podiam se apoiar num diagnóstico de regime de funcionamento, o que se determinava pelo padrão característico no encadeamento das operações; eles eram os únicos que dominavam as situações-problema relativas ao regime compensado. Aqueles que não tinham construído o conceito de enchimento não elaboravam um diagnóstico (outro padrão no encadeamento de suas operações); eles tinham grande dificuldade com problemas de regime compensado, o que podia ser traduzido por um fracasso definitivo ou por soluções capengas feitas por meio de tentativas e erros.

Pode-se, pois, dizer que a observação do trabalho procedeu de forma curiosamente retrospectiva: ao buscar compreender os resultados da análise da atividade dos operadores, emitiu-se a hipótese de suas classes de situações e, ao explicar essa diferença, o conceito de enchimento foi retomado. Enquanto a análise da tarefa prescrita só tinha feito do enchimento uma variável entre outras, central sem dúvida, mas não um conceito organizador da ação, a análise da atividade de resolução de

problemas dos operadores permitiu atribuir ao enchimento um estatuto de conceito pragmático. Desse modo, a articulação entre a análise da tarefa prescrita e a da atividade toma forma dialética. Vê-se bem que se está lidando com um verdadeiro par situação-atividade: não se pode compreender a atividade dos operadores se não há conhecimento mínimo da situação e de suas características; mas os elementos desse contexto que serão utilizados para construção dos conceitos pragmáticos só podem ser identificados pela análise da atividade, que leva, retroativamente, a distinguir os elementos da situação que fazem sentido para o sujeito. Há assim uma análise da situação *antes* da análise da atividade: ela consiste em evidenciar os diferentes elementos que caracterizam o cenário. Há também uma análise da situação *após* a análise da atividade: é somente ela que permite identificar os organizadores da ação.

O caso das situações dinâmicas: conceituação epistêmica e conceituação pragmática

Encontrou-se abordagem semelhante na pesquisa conduzida por Samurçay, Plénacoste e Pastré (*apud* Pastré, 1999) sobre a aprendizagem na condução de centrais nucleares em simulador. Há seguramente enormes diferenças entre a condução de uma máquina e a de um sistema dinâmico (para um estudo detalhado, cf. Pastré, 1999); no entanto, existem pelo menos dois pontos comuns: 1) há conceitos organizadores da ação; para os sistemas dinâmicos, esses conceitos são múltiplos e formam uma rede, o que revela uma estrutura conceitual da situação; e 2) há a mesma abordagem de análise do trabalho – mapeamento de estratégias diferentes entre os operadores, quando eles são confrontados com uma situação que lhes traz um problema, e observação de que essas estratégias se fundam na identificação de regimes de funcionamento e repousam sobre um diagnóstico baseado em indicadores. Enfim, a análise dessa atividade de diagnóstico permite ter acesso a conceitos organizadores da ação.

Há, contudo, uma diferença notável entre a aprendizagem da operação de prensas e a da operação de centrais. No primeiro caso, a aprendizagem se deu quase exclusivamente “no fazer”, levando a abordar conceitos “pragmáticos” –construídos para a ação, mas também na ação. Esses conceitos fazem parte de saberes de profissão, os quais representam as boas práticas. Mas seu valor epistemológico não ultrapassa geralmente um empirismo compartilhado pelos profissionais da área. No caso da condução de centrais, em que o cuidado de explicitação e de construção dos conhecimentos foi levado ao extremo, a relação entre conceitos científicos e pragmáticos impõe um problema muito diferente: há necessariamente uma forte articulação entre o modelo epistêmico da instalação e sua transformação pragmática, e é interessante ver como os novatos efetuaram a “pragmatização” de conceitos científicos. Encontra-se aí a distinção proposta entre conceitos e indicadores, com esta particularidade que, para

a condução de centrais, os indicadores não são observáveis sensorialmente (percebidos como movimento, barulho ou odor), mas já são variáveis instrumentalizadas. Assim, variáveis (por exemplo, uma temperatura) vão servir para avaliar outras variáveis mais fundamentais para o diagnóstico, mas não diretamente acessíveis (por exemplo, uma potência). Há, pois, transformação de sistema de conhecimentos (as relações de determinação existentes entre variáveis) em sistema de diagnóstico (uma ou mais variáveis servindo de indicadores para avaliar um equilíbrio de base do sistema), ou seja, há a pragmatização de certos conhecimentos científicos. Pode-se dizer que isso é o que está em jogo na formação em simulador.

Essa aprendizagem vai acontecer no momento em que os novatos forem confrontados, na ação, com certas situações críticas. Eles percebem que nem seus conhecimentos nem a aplicação literal das prescrições são suficientes para escapar da parada de urgência. Os erros observados nos novatos foram de dois tipos: descobrem as coisas tarde demais ou confundem o “sintoma com a doença”, o que serve de indicador e remete a um dos equilíbrios de base. Outra constatação: a repetição pura e simples da ação é pouquíssimo eficiente para construir modelização pragmática. O que é determinante na construção desse modelo é o momento do *debriefing* [exame da situação] – quando se opera a conceituação da situação na sua forma pragmática e os atores descobrem, *a posteriori*, com seus erros, a articulação entre equilíbrios de base, indicadores e regimes de funcionamento. A prova disso é que, após esse momento de *debriefing*, os novatos são confrontados com situações similares e são capazes de dominá-las: eles não correm mais atrás da situação como faziam na primeira vez, estão no ritmo dela. Esse domínio novo é realmente o fruto de uma compreensão que se juntou com a ação e que doravante pode guiá-la. Isso não quer dizer que os novatos não cometam mais erros: a competência de condução comporta múltiplos elementos e não se pode reduzi-la à conceituação da situação. Mas a partir desse momento todos os elementos múltiplos de competência, habilidades, procedimentos e navegação entre as diversas tarefas podem se construir porque estão assentados numa base sólida, num diagnóstico confiável da situação.

Conclusão

Ao término deste artigo, é possível tirar três conclusões concernentes à análise do trabalho em didática profissional. A primeira é a constatação de um movimento convergente entre a evolução da psicologia ergonômica, por um lado, e a evolução da corrente da conceituação na ação, por outro. A psicologia do trabalho esteve sempre muito atenta às características das situações; não se acha nela uma análise do trabalho em geral, só há análise do trabalho situada. Mas a dimensão cognitiva da atividade profissional não deixou de ter um lugar central. Evidentemente, pode-se pensar que a evolução do trabalho moderno não é estranha a esse aspecto

situacional. Ainda assim, colocar as operações de orientação no coração da análise da atividade, como o faz Savoyant, constitui uma abertura decisiva na direção da didática profissional. No movimento de certa forma inverso, todo o trabalho teórico de Vergnaud, que retoma por conta própria as análises piagetianas sobre a forma operatória do conhecimento como organizadora da ação, consiste em ajustar a análise cognitiva às características das situações. Estas não são mais reduzidas ao papel de exemplos ilustrativos do desenvolvimento cognitivo do sujeito, elas são analisadas como tais e é mediante as características encontradas nelas que se pode observar a atividade dos atores. As duas características da análise do trabalho em didática profissional são a cognitiva e a do trabalho situado: é preciso passar pelo estudo da situação para compreender a atividade. Mas é a análise desta que permite identificar os elementos conceituais organizadores que seus atores retêm da situação. O par situação-atividade é o núcleo teórico central da pesquisa.

Segunda conclusão: como observado na introdução da noção de conceito pragmático, a análise evidencia uma dupla função dos conceitos. Primeiro, eles têm função de organização da ação. É inútil voltar ao que foi desenvolvido a respeito do papel do conceito pragmático de enchimento no diagnóstico da situação em moldagem plástica ou a respeito do papel dos equilíbrios de base e da sua avaliação na operação de centrais nucleares. Aborda-se aqui a linha exata do que desenvolveu Vergnaud: o núcleo central de um esquema (organização da ação) é constituído de invariantes operatórios. Mas os conceitos têm também função de generalização: assim que houver conceitualização, escapa-se em parte da singularidade da situação. Não há tantos esquemas quanto há situações. Um esquema cobre uma classe de situações, mais ou menos extensas. Essa função generalizadora dos conceitos é evidente quando se lida com um modelo epistêmico, mas ela é igualmente presente quando se trata de um modelo pragmático. É a razão pela qual, no que concerne ao diagnóstico das situações, pode-se pensar em esboçar a chamada semântica da ação, cujas noções de conceitos organizadores, indicadores e regimes de funcionamento poderiam constituir os primeiros elementos.

Terceira conclusão: a análise do trabalho em didática profissional se assemelha ao espírito de escada.³ Nela, encontra-se o essencial quase sempre *a posteriori*. É inútil tentar fazer coincidir na aprendizagem a ação e sua compreensão. Sempre há um intervalo, que é afinal uma das grandes chances para o pensamento. Pois o que não se consegue fazer no decorrer da ação, pode ser alcançado mais tarde, quando finalmente se compreende o sentido do que é feito e de todos os erros. Isso vale para novatos em situação de aprendizagem ao construírem o modelo pragmático no qual repousará sua capacidade de diagnosticar uma situação. Mas é provável e igualmente válido para o pesquisador: há, como mencionado, uma análise da situação antes da análise da atividade. Tudo acontece como se fosse preciso recorrer à observação do que fizeram efetivamente os operadores, para identificar o que, na situação, faz de fato sentido para

³ Nota dos tradutores: *L'esprit d'escalier* no original; expressão francesa explicada por Pastré na frase subsequente do texto: "encontramos o essencial quase sempre a posteriori".

eles. Daí essa curiosa torção que se opera na análise feita de voltas e reviravoltas, hesitante em aparência, mas que constrói sua inteligência a partir de uma integração progressiva de elementos que só são dados no interior de uma história.

Referências bibliográficas

BRUN, J. *Actes du colloque de Suresnes: qu'est-ce que la pensée ?*. [s.n.: s.l., s.d.].

DE KEYSER, V.; NYSSSEN, A.-S. Les erreurs humaines en anesthésie. *Le Travail humain*, Paris, v. 56, n. 2-3, p. 243-266, 1993.

DE MONTMOLLIN, M. *L'intelligence de la tâche*. Berne: Peter Lang, 1984.

LEPLAT, J. *Erreur humaine, fiabilité humaine dans le travail*. Paris: A. Colin, 1985.

LEPLAT, J. *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie*. Toulouse: Octares, 2000.

OMBREDANE, A.; FAVERGE, J.-M. *L'analyse du travail*. Paris: PUF, 1955.

PASTRÉ, P. Requalification des ouvriers spécialisés et didactique professionnelle. *Education Permanente*, Paris, n. 111, p. 33-54, 1992.

PASTRÉ, P. Le rôle des schèmes et des concepts dans la formation des compétences. *Performances Humaines et Techniques*, n. 71, p. 21-28, 1994.

PASTRÉ, P. La conceptualisation dans l'action: bilan et nouvelles perspectives. *Education Permanente*, Paris, n. 139, p. 13-35, 1999.

PASTRÉ, P.; WEILL-FASSINA, A. As competências profissionais e seu desenvolvimento. In: FALZON, P. (Ed.). *Ergonomia*. São Paulo: Blucher, 2007. cap. 13.

PIAGET, J. *Réussir et comprendre*. Paris: PUF, 1974.

RASMUSSEN, J. *Information processing and human-machine interaction*. Amsterdam: North Holland, 1986.

SAVOYANT, A. Eléments d'un cadre d'analyse de l'activité: quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. *Cahiers de Psychologie*, Paris, n. 22, p. 29-42, 1979.

VERGNAUD, G. Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie Française*, n. 30, p. 248-252, 1985.

VERGNAUD, G. La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, n. 10, p. 132-169, 1991.

VERGNAUD, G. Approches didactiques en formation d'adultes. *Education Permanente*, Paris, n. 111, p. 21-31, 1992.

Recebido em 17 de abril de 2017.

Aprovado em 18 de julho de 2017.

Investigación narrativa con docentes sobre mundos posibles para la educación: la recreación de otros sentidos

Norma Georgina Gutiérrez Serrano^{I, II}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.3404>

- Esta escuela es producto de lo que creo.
- Mira, te voy a contar la historia de nuestra escuela.
- Van intentando borrar nuestra memoria histórica
- y ese es otro asunto que tenemos que recuperar...
- (Maestra Lupita, septiembre y octubre de 2016)

Resumen

Este artículo se desprende de un trabajo más amplio de investigación narrativa con docentes de una escuela rural de educación básica, en México, que tiene por objetivo coproducir, entre docentes e investigadores, un libro sobre la historia de conformación de dicha escuela. Evoca la memoria colectiva por medio de relatos docentes del hacer educativo cotidiano, sobre la construcción del espacio escolar, en escenario rural y en un contexto histórico particular. Como parte de los resultados de esta investigación está la identificación de mundos posibles, que como núcleos temáticos de sentido dentro de los relatos, permiten inspirar y orientar la práctica docente dentro de la escuela. Con entrevistas abiertas a los miembros de la comunidad escolar y la generación de diálogos, se recuperaron los

^I Universidad Nacional Autónoma de México, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. Cuernavaca, Morelos, México
E-mail: <georgtz@correo.crim.unam.mx>; <<https://orcid.org/0000-0001-6938-3554>>.

^{II} Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav), Ciudad de México, Distrito Federal, México.

relatos de la labor profesional de siete docentes, quienes expresaron sus sueños, aspiraciones y acciones educativas con sus estudiantes y la comunidad de padres en relación con las acciones desplegadas por ellos para la construcción del espacio escolar al que pertenecen – por ejemplo, el establecimiento de un comedor escolar, la construcción de los espacios físicos necesarios para la labor educativa (aulas suficientes para cada grado, canchas de juegos, plaza cívica, salones de cómputo) y logro de condiciones de seguridad (barda perimetral, organización de vigilancia y comisiones de seguridad). Los mundos posibles de los docentes se recrean en las formas autogestivas y comunitarias escolares, en fuerte vínculo con la historia y los modos de existencia de su pueblo originario.

Palabras clave: educación rural; investigación narrativa; México.

Abstract

Narrative inquiry with teachers about new possible worlds for education: recreating other senses

This paper stems from a larger body of narrative inquiries with teachers from a basic education rural school in Mexico that aims at co-producing, with teachers and researchers, a book about the formation history of that school. The collective memory is evoked through stories of everyday educational practices regarding the development of the school environment in a particular historical context of a rural setting. Among other things, the inquiry unveiled new possible worlds that, as thematic nuclei of meaning within the stories, inspire and guide teaching practices. Thus, through open interviews and dialogues with members of the school community, it is registered the professional report of seven teachers. In it, they express dreams, aspirations and educational activities carried in the development of their school environment – such as, the construction of a school cafeteria, the provision of an adequate physical infrastructure for educational activities (enough classrooms for each grade, sports courts, a schoolyard, computer rooms), as well as the establishment of security conditions (fences, security crews, security commissions). The educator's new possible worlds are recreated in the self-organizational and communal processes of the school, strongly connected with the history and the way of life of the local population.

Keywords: rural education; narrative inquiry; Mexico.

Resumo***Investigação narrativa com professores sobre mundos possíveis para a educação: a recriação de outros sentidos***

Este artigo é parte de um trabalho mais amplo de investigação narrativa com professores em uma escola rural de educação básica no México que tem por objetivo coproduzir, entre docentes e pesquisadores, um livro sobre a história de formação dessa escola rural. É evocada a memória coletiva mediante os relatos sobre o fazer educativo cotidiano, no tocante à construção de um espaço escolar, no cenário rural e em um contexto histórico particular. Como parte dos resultados dessa investigação está a identificação de mundos possíveis que, como núcleos temáticos de sentido dentro dos relatos, permitem inspirar e orientar a prática docente da escola. Com entrevistas abertas e geração de diálogos com os membros da comunidade escolar, recuperam-se as narrativas de trabalho profissional de sete docentes, que expressam sonhos, aspirações e ações realizadas por eles para a construção do espaço escolar ao qual pertencem – por exemplo, o estabelecimento de um refeitório, a construção de espaços físicos necessários para o trabalho educativo (quantidade de salas de aula para cada ano de ensino, quadra de esportes, praça cívica, sala de informática) e as condições de segurança (cerca, organização de vigilância e comissão de segurança). Os mundos possíveis dos docentes se recriam nas formas autogestivas e comunitárias escolares, com forte vínculo com a história e os modos de existência da população local.

Palavras-chave: educação rural; pesquisa narrativa; México.

Introducción

El acercamiento a los mundos posibles (Bruner, 2009) y el análisis que a partir de los modos de existencia (Latour, 2013) realizan docentes de educación básica en una escuela pública rural en el estado de Morelos, en México, supusieron la consideración de los sueños, la concreción de acciones y el impulso de proyectos educativos de los docentes con los cuales se trabajó un acercamiento desde la historia oral (Schwarzstein, 2001) como construcción colectiva y desde la evocación de la memoria en los relatos que estas maestras y maestros nos narran.

En este caso, la expresión de una construcción colectiva de su pasado, “te voy a contar la historia de nuestra escuelita”, permite una mejor comprensión de sus acciones en el presente, y de los mundos posibles que se construyen. La narración de ciertos hechos en la voz de siete docentes entrevistados, de dos madres de familia y de cinco estudiantes, cada quién con sus palabras y con la propia recreación, llevan a un acercamiento

de *historias comunes* que también dan sustento a una *comunidad de interpretación* (Bruner, 2013, p. 45).

Desde la realización de una investigación narrativa (Blanco, 2011), se trabajó con el diálogo (Luengo, 2014) como herramienta de indagación entre la comunidad escolar formada por maestros, alumnos y padres de familia. Comunidad a la que fue posible acceder a través de diferentes encuentros dentro y fuera del espacio escolar.

Lo que aquí se presenta es producto de una investigación más amplia que tiene por objetivo la coproducción de conocimiento por una comunidad escolar del ámbito rural en México, a partir de metodologías cualitativas y de acciones de colaboración entre actores y la responsable de la investigación.

El tiempo y el espacio de modos de existencia docente

Los docentes de la escuela primaria 17 de Abril de 1869 nos hacen notar en sus narrativas, desde experiencias selectivas, específicas y en situación espacial y temporal, el trabajo de Antonio Bolívar (2004). Sin embargo, en este caso, la singularidad de los relatos está fuertemente atravesada e intrincada por una política educativa nacional, en correspondencia con la política educativa internacional de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la cual se impuso con rapidez a partir del año 2012 y que ha afectado directamente la organización escolar cotidiana y la vida profesional de los profesores de educación básica de México. De eso dan cuenta las narrativas docentes al tiempo que expresan sus sueños, aspiraciones y las acciones y experiencias que generan para lograrlos.

La demanda política por la calidad educativa y la evaluación docente en México

El proceso de aplicación de la política educativa en el siglo XXI se traduce en México en una serie de reformas educativas puestas en marcha por parte de distintos gobiernos federales. Sea el partido de derecha (Partido Acción Nacional), que asumió el poder entre 2006 y 2012, o el partido tradicional de México (Partido Revolucionario Institucional) para el periodo 2012-2018, cada uno de ellos ha impulsado acciones cada vez más contundentes en el camino de atender las políticas neoliberales dictadas por la OCDE en materia de educación.

En el año 2008, el propio Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (único sindicato de maestros con reconocimiento oficial y de afiliación obligatoria), con el apoyo del gobierno federal, impulsa un proyecto educativo a nivel nacional denominado Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) que tenía como eje central la evaluación en las escuelas. Muchas de las metas y acciones que proponía la ACE quedaban sin respaldo constitucional

al atender contra los derechos laborales de los docentes de educación básica. En respuesta a esta reforma, el magisterio que más amplia movilización generó a nivel nacional fue el del estado de Morelos, ubicado junto a la capital metropolitana. El movimiento magisterial no logró sostenerse más allá de un primer año de lucha, pero la ACE tampoco se estableció como tal por su contradicción implícita con los preceptos constitucionales.

En 2012, el presidente de México, al principio de su mandato, establece un *Pacto por México* entre los distintos partidos políticos que integran las cámaras de diputados y senadores. A partir de ello, se realiza una reforma constitucional que eleva a ese rango legislativo la evaluación docente del magisterio nacional. Es la versión profundizada del anterior proyecto fracasado de reforma: la ACE. Con esta nueva reforma, el magisterio queda sujeto a evaluaciones cada cuatro años para poder sostener su plaza y pierde derechos de antigüedad, al tiempo que quedan en riesgo varios aspectos de su seguridad social. La Reforma Educativa (RE) de 2012 constituyó la primera de una cascada de reformas estructurales en los ámbitos laborales, energético, de salud y seguridad social. Ninguna resistencia logró ser tan amplia y continua como la que mostraron los maestros durante la mayor parte del año 2016 por la defensa de sus condiciones de trabajo y por la defensa de la educación pública. Esta resistencia conllevó el ataque policiaco y la muerte de pobladores indígenas en Nochixtlán, Oaxaca, así como la agresión física y la subsecuente hospitalización de maestros heridos, el encarcelamiento de profesores, las amenazas judiciales administrativas, las cuales implicaron el levantamiento de actas administrativas, la retención de sueldos y la persecución y el cese de actividades de algunos maestros. Aunado a ello, se generalizó una amplia campaña mediática de descrédito del profesor de educación básica y de criminalización de la protesta docente.

El amplio movimiento magisterial de resistencia que se levantó contra la RE en el año 2016 ya no contó con la fuerza que el magisterio del estado de Morelos había alcanzado en 2008. Los paros y suspensiones de clase ya no pudieron realizarse en ese estado, como sí se logró en distintos momentos en Chiapas, Guerrero, Michoacán, Oaxaca, Veracruz, la Ciudad de México y otras entidades del norte del país. Los cinco primeros estados se distinguen por contar con un considerable porcentaje de población indígena. No obstante la imposibilidad de amplia protesta en Morelos, algunos maestros morelenses se mantienen con participación política y apoyan al resto del magisterio como miembros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), organización disidente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Dicho apoyo se realiza desde el ejercicio docente en activo y con la escuela funcionando.

El espacio de la memoria colectiva en Alpuyecá, Morelos

Las entrevistas centrales de la investigación fueron realizadas con seis maestras y un docente que pertenecen a la CNTE y que se oponen a la RE.

En sus relatos, dejan ver cómo dicha reforma y sus antecedentes desde 2008 han afectado la forma de contratación y la estabilidad laboral del magisterio. Asimismo, mediante los relatos de estos maestros, se advierten las difíciles condiciones de su actual desempeño.

La memoria colectiva a la que se accede tiene fuerte soporte de grupo en torno de un espacio (Halbwachs, 2004), un tiempo, un hacer, una práctica docente y una territorialidad. Digamos que la objetivación de esta memoria la encontramos en el espacio escolar, en las aulas, en el comedor, en la barda, en la plaza cívica de la escuela y más allá de la escuela: en su calle de entrada, la carretera, el Palacio de Gobierno de Morelos y el zócalo de la municipalidad. Se ancla tanto en acciones del pasado reciente como en espacios físicos y territorios construidos a partir de la gestión escolar y las luchas que van enarbolando.

Memoria colectiva porque los relatos comparten la expresión de un nosotros, de la organización de acciones conjuntas, de los logros compartidos, de las construcciones de espacios comunes y de las elaboraciones de sentido compartidas. Construcciones de significado ético de respeto, autocuidado, reconocimiento, de *justicia retributiva* entre docentes, con los niños y con los padres de familia.

Alpuyeca significa "lugar de agua salada". Es una población del municipio de Xochitepec, en Morelos, con 7811 habitantes en 2015. Sus pobladores son agricultores y comerciantes.

Antes se sembraba mucha jícama. Ahora la traen de Puebla porque como empezaron a vender las tierras y pues ya no hay suficiente agua para sembrar. Mucho se dedican las familias a la venta de nieve.
(Maestra Lupita).

Alpuyeca es un pueblo originario que ya no es considerado como poblado indígena, pero que conserva las formas de organización por usos y costumbres y por toma de decisiones en asamblea comunitaria.

La escuela primaria a la cual se adscriben los maestros que integran este estudio adquirió su nombre por la fecha de fundación política del estado de Morelos. Se llama 17 de Abril de 1869. La escuela abrió sus puertas en el año 2011. Está ubicada en un terreno de superficie irregular en medio del campo, terreno que fue donado por la Asamblea Comunitaria de Alpuyeca. La escuela cuenta con seis salones, una dirección, un comedor, una plaza cívica de usos múltiples, una barda perimetral, y durante el trabajo de campo de la investigación, estuvieron en construcción dos aulas más, una para medios y otro salón de clases.

El plantel inició como escuela multigrado (con niños de diferente grado que estudian juntos en un salón y con un solo maestro) con 80 niños y tres maestras. Actualmente, cuenta con los seis grados, con un docente por grado para un total de 146 estudiantes.

Se recabaron los testimonios de siete maestros formados en diferentes instituciones educativas de la región: tres Escuelas Normales para maestros y dos universidades.

Otros relatos fueron aportados por estudiantes de sexto grado y madres de familia que apoyan en el comedor escolar.

Coproducción de conocimiento y narrativas: el inicio de los encuentros

Desde la realización de una investigación narrativa que apuesta por la reflexión experiencial sobre la realidad y piensa al diálogo, no como una herramienta, sino como una forma de generación y cogeneración de conocimientos (Blanco, 2011; Arnaus, 1995), este trabajo se propuso favorecer los encuentros necesarios para la realización de diálogos generadores de conocimiento sobre las experiencias escolares dentro de una comunidad rural.

Aquí también considero oportuno resaltar que la aproximación teórico-metodológica en la investigación narrativa se encuentra en unidad en la misma orientación de la forma de trabajar teórica y metodológicamente con el diálogo

La dialógica se localiza en la unidad del ser, en los sistemas complejos, en la organización activa, en los fenómenos organizados, en la dinámica misma de lo vivo. Por ejemplo, en la relación entre cultura y naturaleza, orden y desorden, individuo y sociedad, local y global, vida y muerte, unidad y diversidad, sujeto y objeto... (Luengo, 2014, p.117).

Esta visión se ha ido construyendo a lo largo de mi trabajo académico con las narrativas, para distintos proyectos de investigación bajo mi responsabilidad y también dentro de programas de formación de posgrado en pedagogía que impartí dentro de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Con algunas colegas hemos iniciado un intercambio de experiencias en este ámbito de indagación y hemos logrado aprendizajes mutuos. Uno de esos intercambios consistió en la reflexión sobre una mirada autoetnográfica (Street, 2015; López, 2010) de nuestro hacer en investigación, mirada con la cual se posibilita la visualización del investigador como participante activo de este hacer (Gutiérrez Serrano, 2011) o como actor-actriz. La investigación narrativa y dicha mirada autoetnográfica son dos ejes analíticos en los que sustenté el estudio sobre los mundos posibles y modos de existencia de docentes en Alpuyeca.

Otro eje de análisis se desprende de una línea de investigación que inicié en el año 2006 con la intención de identificar la producción, circulación, recreación y resguardo de conocimientos y saberes comunitarios valiosos para el escenario escolar.¹ De dichas publicaciones, la elaboración de un material con relatos e ilustraciones de los alumnos de una escuela primaria de una zona rural se convirtió en un motor para el desarrollo de proyectos parecidos (Gutiérrez Serrano, 2010, 2011; Zamora, 2017).

Con el interés de continuar con esta labor de materializar el trabajo escolar de alumnos y docentes en una obra editorial como espacio de objetivación de conocimientos y saberes cotidianos, coproducción y

¹ Investigación realizada entre 2006 y 2008, con financiamiento del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y de la Subsecretaría de Educación Básica.

circulación de otros conocimientos educativos, es que comencé con el proyecto de investigación en la escuela primaria de Alpuyecá. Este objetivo inicial y el interés por el uso de las narrativas como forma de investigación sobre las construcciones intersubjetivas de coproducir conocimiento se conjuntaron con la problemática que supone la RE para los docentes en México y su relación con el acontecer escolar cotidiano. En este marco, lo que aquí expongo corresponde a una primera fase de la investigación en la cual me guíé por las siguientes preguntas sobre el tiempo y el espacio de los modos de existencia de docentes: ¿Cuáles son los mundos posibles en el imaginario de aquel docente que está inconforme y rechaza la política educativa del país? ¿Qué modos de existencia se construyen en el hacer cotidiano de una escuela de nueva creación en una zona rural? Ambas preguntas estuvieron presentes a lo largo del trabajo de investigación y se acompañaron de otra serie de preguntas que iban surgiendo en el hacer mismo de este trabajo: ¿qué deseas o sueñas para la educación pública en México y para la escuela en la que trabajas? Esa fue mi primera pregunta para iniciar el diálogo.

Tantas cosas. Que todos los niños vayan a la escuela sin hambre. Que tengan su barriguita llena para que puedan estudiar, aprender... Que en la escuela hubiera un comedor fue mi sueño. Yo antes decía que si no traían la tarea, se quedarían sin recreo para hacerla. ¡Pero no, imagínate que muchos de ellos no cenan y tampoco desayunan! ¿Cuántas horas pasan sin alimento?...está comprobado que el cerebro necesita de alimento, de descanso y, bueno, ¿cómo descansar y aprender si tienes hambre? (Maestra Lupita).

Esta respuesta de gran valor y llena de sensatez me sorprendió a pesar de la justeza que encerraban las palabras de Lupita. ¿Podemos esperar, desear, imaginar algo así en el sistema educativo en el país o para una escuela rural? ¿Es la educación o la escuela un espacio de atención a una necesidad humana tan básica? No externé estas dudas, pero en los encuentros y diálogos que continuaron me di cuenta de que era un sueño no solo posible, sino incluso un sueño ya realizado. Que era un esfuerzo colectivo de docentes, padres de familia y alumnos. La escuela cuenta con un comedor instalado con el esfuerzo de la comunidad escolar que no solo garantiza alimento y convivencia, sino que además supone un espacio que articula conocimientos escolares como el apego al *plato del buen comer*, tema a desarrollar dentro de la currícula escolar. Un espacio de convivencia que permite rotar la responsabilidad de "llevar las cuentas" entre niños de diferentes grados escolares, una actividad que permite organizar y distribuir tareas de limpieza y cuidado entre alumnos y padres de familia. En general, se trata de un espacio de formación para el cuidado de sí (Yurén, 2008) a través del deseo de incidir en las prácticas alimenticias de la comunidad escolar y las familias que la conforman.

Entonces, la primera fase de la investigación en curso ya no era solamente sobre los mundos posibles de maestras que se oponían a la RE, sino también sobre la concreción de dichos mundos y de cómo estos se habían logrado.

Logré un primer encuentro con tres de las maestras de la escuela en una noche de “plantón” (protesta pacífica de espera continua) en las afueras del Palacio de Gobierno del Estado de Morelos. Primero expliqué a Lupita mi intención de conocer el proyecto de esta escuela, a partir de las narraciones docentes, respecto de los mundos posibles que para educación se imaginan. Lo que obtuve de inicio fue un escucha atenta, con cabeza ladeada, mirada penetrante y ceño fruncido, que me hicieron por momentos dudar del efecto de mis palabras. Una vez que empezaba la narración por parte de Lupita, su voz se encendía, la mirada brillaba, la sonrisa asomaba con un gran entusiasmo, lo que a mi modo de sentir, suponía que la maestra había empatizado con mi propuesta. Entonces me sentí en confianza para expresarles mi deseo de visitar la escuela.

Que no te entendieron mucho, pero que como yo les pedí te escucharan, pues que estaban de acuerdo en que fueras a su escuela. Me dijo Jose, quien, como maestro, había sido mi contacto con las docentes.

Los múltiples encuentros y diálogos que se sucedieron en la escuela con los distintos docentes posibilitaron ricas conversaciones y pequeñas convivencias con intercambios constantes y relatos asombrosos para mí.

Los siguientes párrafos muestran los modos de existencia que enfrentan los docentes de esta escuela, los mundos posibles que se prefiguran, la forma y acciones con las cuales han logrado ir concretando estos mundos posibles en los espacios escolares.

Ingreso y promociones dentro del sector

Ándale, ve, son plazas de nueva creación aquí en Alpuyecá, le decía yo a Lupita. Cuando son escuelas de nueva creación nadie las quiere. Es más trabajo, vas a empezar de cero, no conoces, generalmente llegan los niños que no quieren en otras escuelas. Me dijo Lupita: “Escogí esa, ¿nos vamos a aventar, Carmen? Nada más hay para dos maestras”, y sí nos aventamos.

Cuando nos entregaron la escuela el 19 de agosto del 2011, nos dimos cuenta de que en los reportes de evaluación las observaciones eran: no cumple con tareas, tiene mala conducta, falta mucho a clases, tiene problemas en casa, no trae el uniforme, pega mucho. Las faltas tremendas. Solo un niño que traía 9.2 y nada más nos volteábamos a ver Lupita y yo. Mucha gente no confió porque estaba acostumbrada a tener un maestro por grado y nosotras íbamos a atender (niños) de tres grados al mismo tiempo. (Maestra Carmelita).

Las precarias condiciones de la escuela en sus inicios están presentes en todos los relatos docentes. Este fue un núcleo de sentido porque de ellos se desprende parte de la justificación de las acciones impulsadas como escuela.

¿Que cómo empecé en la docencia? En ese entonces, ya 15 años atrás, para tener plaza de maestro te ubicaban por escalafón. Mis compañeras y yo habíamos tenido las calificaciones más altas en la Normal de Guerrero, el Centro Regional de Educación Normal, y entonces yo tenía la oportunidad de escoger y ya me pude venir con una plaza a Morelos, de donde soy originaria. (Maestra Carmelita).

Me enamoré de Morelos. (Maestra Ana).

Desde 2008 ya no se asignaban las plazas a quienes egresaran de normales. Se empezaron a hacer exámenes para que licenciados con cualquier formación profesional obtuvieran una plaza.

Salí de la normal en el 2009 y empecé a hacer exámenes de oposición para plaza de maestro en Guerrero, pero no hubo examen para mi especialidad en primaria y entonces hice uno para telesecundaria y así tener oportunidad de una plaza y resultó que como no era de mi perfil, pues no lo pasé. Luego intenté en Estado de México y tampoco había para primaria, hasta que lo hice aquí en Morelos y ya aquí, luego de interinatos, pude tener la plaza. . . viene una tanda de cambios y te mandan a donde ellos quieren, "a donde se requiere el servicio", así lo hacen llamar. Me dijeron: "Es una escuela nueva, no tiene nada, absolutamente nada, vas a llegar a trabajar mucho". Me dijeron compañeros que eran maestros y estaban en la asignación de lugares, que era una comunidad muy difícil, muy luchadora y conflictiva. No me importó, dije que yo quería estar aquí. De por sí Morelos me enamoró, y Alpuyeca especialmente. (Maestra Ana).

Todo el equipo docente se identifica con el espacio escolar en cuya construcción participa, ya sea por agrado a la geografía del lugar, por la pertenencia previa a la población o por la comunidad docente que conforman.

Una directora para la escuela y una escuela para la directora. (Maestra Carmelita).

Entré al examen para promoverme para directora con el objetivo de que no rompieran nuestro proyecto escolar. (Maestra Carmelita).

Antes había directores, eras directora y generabas derechos con una clave 21. Ahora con la Reforma, eres "encargada de información", le llaman.

Entonces Carmelita hace el examen de ascenso para promoverse a directora (encargada de la información), pasa el examen con muy buenos resultados. Fue la número uno para elegir escuela y se promueve, pero malamente, la hacen renunciar a su clave de maestra y entonces ahora queda sometida a evaluación cada dos años y está con el alma en un hilo. Además, en el IEBEM (Instituto de Educación Básica en el Estado de Morelos) nos dijeron que Carmelita no podía ser directora de nuestra escuela por ser escuela multigrado.

Preguntamos: ¿qué tenemos que hacer para que seamos escuela completa? "Pues tienen que tener seis maestros", le dijimos: "mándanos dos maestros" y bla, bla, bla, que "no se podía".

Juntamos a las señoras y nos vinimos como con cincuenta señoras. Después de dos horas de discutir, logramos [que se asignaran] dos maestros más, al día siguiente, apareció la escuela como una opción para cargo de directora en la plataforma y Carmelita fue la primera en elegir la escuela para ser nuestra directora.

Pero la autoridad sostenía que "no se podía", entonces esta reforma se la van a encajar a quien se deje. (Maestra Lupita).

Para los docentes, la transformación de su escuela multigrado en una completa por tener seis grados, bajo la dirección de una compañera

del equipo docente, constituye un hito en la historia de este plantel. La memoria colectiva de esta comunidad escolar lo refiere como un gran logro, producto de la preparación académica docente que se tiene y de la acción colectiva con los pobladores de la comunidad. Este hecho constituyó un nodo o núcleo temático de las narraciones.

Leslie: una ilusión muy grande

La maestra Leslie estudió en la universidad del estado y egresó en 2008. En 2016 logró incorporarse a la escuela. Ella compartió lo siguiente:

Para mí era una ilusión muy grande entrar a una escuela federal, porque se veía muy difícil la situación de las plazas. Se veía muy lejana esa oportunidad y, más aún, estar en mi comunidad.

Yo conocía a las maestras de aquí desde antes, las admiraba, me gustaba cómo trabajaban porque mis sobrinos entraron aquí... yo veía la escuela y era mi ilusión trabajar en este equipo. (Maestra Leslie).

Ser originario de la comunidad en la que se ubica la escuela claramente fortalece el sentido de pertenencia a esta, sin embargo, este breve relato también muestra que los docentes son percibidos como un equipo de trabajo y que esa fue la imagen que lograron proyectar en pocos años de labor y consolidación de su proyecto escolar.

La formación docente

Para Lupita, la escuela normal marca a las maestras.

No es lo mismo con los compañeros de formación profesional universitaria. La normal te forma pa' (sic) ser maestro. La formación es una parte importante en la norma... como maestro formado ahí tienes las posibilidades de abrir el abanico político y no quedarte solamente con lo académico.

Sin embargo, la maestra Pilar considera que:

[...] mi vocación yo la vine a encontrar aquí, en la normal (de Amilcingo), yo sabía que iba a ser maestra y era como seguir a mis papás, toda mi familia es de maestros y yo pues, no sentía que fuera por gusto, la vocación la encontré aquí con el trabajo que realizo, la forma en que nos llevamos entre los maestros, cómo nos apoyamos. . . . por ejemplo, si vemos que hay algún problema, alguna cosa con un chiquito, pues lo auxiliamos, no como en otras escuelas en las que los docentes no se meten porque no son sus alumnos.

En el caso de la maestra Ana, se expresa la consideración de una formación política:

Estudié en la Escuela Normal de Tierra Caliente, en Guerrero, una escuela pequeña, con mucho trabajo, una escuela fuera de serie, no es como Amilcingo, no tiene vida política. Prácticamente me vine a formar aquí en Morelos, con vida política y de cierto activismo. En esa normal de Guerrero no había chance de hacer cosas de activista.

Para la maestra Leslie, el haber estudiado en la universidad no es lo mismo.

Estar aquí es totalmente diferente...

Son docentes por formación inicial en normales porque admiraban la profesión y se formaron espacios universitarios para llegar a ser docentes, también porque vienen de familias de docentes y se convirtió en una tradición familiar. Se identifican con su modo de existencia profesional y consideran haber profundizado su formación en el propio ejercicio docente dentro de esta escuela. En todos estos casos hay fuertes sentidos de pertenencia que se reavivan y reconstruyen con el trabajo en colectivo.

Un proyecto escolar diferente

De la autobiografía de una niña de sexto grado:

Mi escuela primaria es una escuela totalmente diferente a las demás, por su ambiente y por su gente es un ambiente muy excepcional. No hay palabras para definirla. Se vive de todo, hay trabajo, lucha y superación. Así podría seguir y seguir y no acabaría.

Estas líneas son una proyección de la autoimagen que la comunidad escolar ha logrado construir, en la cual el trabajo se vive ligado a la lucha política.

En esta escuela me siento muy bien... Las compañeras somos todas unidas, siempre nos estamos apoyando. Aquí te hablan para ir de paseo y para resolver los problemas entre todos... la idea es cuidarnos entre todos. (Maestra Leslie).

Al inicio me dio mucho nervio. A medida que fui conociendo a mis compañeras, el nivel de organización que empezamos a manejar era de acuerdo con las necesidades de una escuela, pero no de una escuela cualquiera, sino de una escuela digna. Vi la capacidad de organización que podíamos tener y podíamos tener una gran escuela, no una escuela cualquiera, sino una escuela digna. (Maestra Ana).

La escuela tiene barda perimetral como nosotros quisimos, porque querían hacerla con muro ciego. Nosotros queríamos que los niños vieran hacia fuera y los papás hacia adentro. No queremos una escuela encerrada. Una barda que nos dé seguridad, pero que también les deje a los niños correr por el espacio libremente sin preocupaciones. (Maestra Lupita).

Aquí se trabaja bajo el principio de justicia retributiva. A ver si hiciste algo mal, si perjudicaste en algo. Por ejemplo, tiraste o rompiste algo

por empujar o salir corriendo, no hay un castigo. Algo tiene el chiquito que hacer para reparar el daño. Te toca cooperar con algo más de lo que tienes asignado, barrer, o limpiar o... nos ponemos de acuerdo. (Hortensia).

Incluso los problemas que tú traes, aquí se te olvidan. Aquí te olvidas del mundo... Me gusta estar en el comedor porque los niños te preguntan, el hecho de que les sirvan la comida a los niños es padre ver sus caritas. Son aprendizajes todo el tiempo. (Maestra Pilar).

Pienso al escuchar a Pilar que también a mí me gusta venir y que también a mí se me olvidan los problemas que tengo cuando llego a la escuela "17 de abril". (Georgina).

La construcción de este proyecto escolar tiene a la convivencia como una de sus más notables fortalezas, con la cual aflora el agrado y el bienestar dentro de esta comunidad.

La construcción de nuestra escuela: un trabajo colectivo

Esta escuela es producto de lo que creo. Mira, te voy a contar la historia de nuestra escolita. Llega una empresa que es Cepsa (empresa que construye todos los prefabricados para las carreteras) y se quiere instalar en el pueblo, para que les permitieran establecerse, los comuneros les piden la construcción de una escuela. Los canijos nos sacan el acuerdo y después de tres años construyen tres aulitas y un baño y nos dicen: "Orale, ahí está la escuela". (Maestra Lupita).

Cuando llegué había dos maestras, mucho lodo, nada más los tres saloncitos que se ve de blanco con azul y dos baños y nada más. No había barda, bodega, nada y muuucho bosque alrededor, demasiada maleza y piedras. Empezamos a trabajar, a hacer faenas con los padres de familia. (Maestra Ana).

Para terminar de construir la escuela, para tener salones, comedor, barda perimetral, trajimos a los niños a tomar clases en el Palacio de Gobierno (en Cuernavaca), tomamos la Presidencia Municipal de Alpuyecá. Para hacernos de los libros tomamos la carretera, pusimos un maskin (cinta adhesiva) de un kilómetro, dijimos "nos vamos a quitar de aquí cuando hayamos llenado este kilómetro de libros". La gente iba a dejar sus libros, los niños se sentaban en la carretera a leer los libros. Había entre los papás de los niños payasos que iban vestidos de payasos y animaban a la gente a llevar libros, era una experiencia maravillosa. . . por eso es que tenemos un librero con libros, de ese kilómetro de libros. (Maestra Lupita).

Al responsable del recurso federal para la construcción de la barda de la escuela le dijeron:

Mire, como nos sobró dinero de la barda, entonces queremos otras dos aulas, una de ellas didáctica. Como Ud. bien dice que el recurso ya estaba etiquetado para la barda de esta escuela, pues entonces no se lo pueden llevar (el dinero que sobró), ese recurso se usa para esta escuela porque ya venía etiquetado para aquí, ¿o no? (Maestra Lupita).

Sobre los padres de familia

Aquí los papás son muy colaborativos. Se acercan, te preguntan en qué te pueden ayudar y qué hacer para que sus niños tengan un mejor aprendizaje... yo creo que todo parte del trabajo colectivo. Eso ayuda para la mejora de la escuela y para el aprendizaje colaborativo. (Maestra Pilar).

Las mamás vinieron al Congreso del Estado a exigir que se construyera la barda y eso nos ayudó mucho, salieron en los medios. Entonces ya nos hicieron caso.

Nosotros [junto] con las mamás, dijimos: caramba, no puede ser que nuestros niños coman así en el lodo prácticamente, mientras que estos políticos se sientan a tragar en lo más selecto, no es posible que nosotros comamos así, que somos los que generamos la riqueza, somos los que sostenemos este país. Las mamás tomaron la presidencia municipal cuatro horas y les dijo el presidente municipal: "Mañana llevan al topógrafo", dijeron las mamás: "¿Ese es el topógrafo?", lo agarraron y lo subieron a un camión y junto con el presidente municipal y ahí nos vamos y tenemos un comedor como pocas escuelas lo tienen en Morelos. Súper grande y acondicionado. (Maestra Lupita).

Si el hijo de alguien no requería del comedor, de todos modos se les pedía colaborar.

Aquí es cómo cocinamos para todos, no solo para sus propios hijos... intentamos que entendieran que era trabajo colectivo. Nos reunimos con los papás cada mes y revisamos qué ha habido en el comedor y nosotras explicamos los gastos. Para que las señoras no crean que es un negocio. Y hay tres señoras que nos apoyan todo el año haciendo los alimentos. (Maestra Lupita).

El hecho de que desde el inicio se involucrara a todas las mamás les permitió conocer la demanda del comedor, sirvió para reconocer la cantidad de trabajo que representa estar ahí.

La escuela está en un cerro y nos la dieron sin barda. Entonces diseñamos estrategias de guardia comunitaria, con las mamás había una guardia todos los días ahí. Había un grupito de niños que tenían un silbato y silbaban cuando se metía una vaca, cuando la pelota se iba para la calle y los niños corrían a juntarse. (Maestra Lupita).

Los relatos anteriores dan cuenta de las acciones docentes llevadas a cabo en colectivo con alumnos y padres de familia. Dan cuenta también de las construcciones conjuntas de sentido que se han ido materializando en la edificación de espacios. Son también la realización de sueños y de un fuerte sentido de pertenencia que pasa por la apropiación de dichos espacios y de las luchas sociales y escolares con las cuales se lograron construir sentidos múltiples distribuidos en distintas acciones e integrados por quienes narran en la convicción del trabajo en colaboración, en el restablecimiento y fortalecimiento de los vínculos comunitarios y en la puesta en marcha de la acción colectiva y política.

Mundos posibles

Llegamos tres maestras ahí, Carmelita, Ana y yo. ¿Te imaginas que si no creyéramos que era posible, que si no creyéramos que es posible otro mundo, tuviéramos lo que tenemos? Todo esto es porque creemos que puede ser posible y eso nace de una necesidad.

Si de estas generaciones hay unos cinco estudiantes que se van con otra cosa, que escriben como esta chiquita, que quieren seguir adelante, que se apoyan y ayudan y entienden la importancia de ello, pues ya con eso se hizo mucho... y se puede seguir haciendo mucho para transformar...

Si no, ¿para qué estamos aquí? Así le dije a mi supervisor que entró con la RE, ahora apenas. Un joven de 29 años egresado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Él dice que en este país ya no hay nada que hacer. Le dije: "No, se equivoca, pero eso con la experiencia, el tiempo se lo va a enseñar... a mí usted no me va a creer". (Maestra Lupita).

Vi la capacidad de organización que podíamos tener, podíamos tener una gran escuela. (Maestra Ana).

Mira, mi deseo sería que todos los niños que fueran a la escuela pudieran tener comida en su barriguita, que cada escuela tuviera un comedor.

Hay chicos que si no fuera por el comedor, comerían muy mal en su casa.

Yo soy la responsable de la cocina, hago el menú. La maestra Anita maneja su camioneta y nos trae todos los domingos a las 5 de la mañana al mercado de Cuernavaca, para que nos salga más barato.

Hemos levantado este proyecto. El 23 de mayo hicimos un homenaje grande a don Rubén Jaramillo. La supervisora nos dijo que no era un héroe reconocido por la Secretaría. La maestra Carmelita nos indicó en dónde del plan de estudios íbamos a meter el tema. Armamos la ruta de mejora, primer año descripción, segundo año cuentos, tercer año cartas, quinto año obras teatrales, sexto ensayo y todo se hizo sobre el tema de Rubén Jaramillo.

...Nos han querido separar, maestros, niños y padres de familia, la educación es un fenómeno que va relacionado de tal forma que, si te falta uno, se rompe. Los resultados de este mundo posible, que nosotros planteamos, tienen que ver con la relación de estas tres fuerzas contra esta fuerza del sistema. Se tiene que entender que es contra ellos, ellos tienen claro que es contra nosotros, nosotros tenemos que entender que es contra ellos, para tener respuesta a la ofensiva, no solo poner el lomo para defendernos, ya lo hemos conseguido así, y esta es la posibilidad que planteamos.

Hoy veníamos comentando que si no nos aferramos a nuestro proyecto, no tenemos de otra. (Maestra Lupita).

Los mundos posibles que se reflejan en los extractos de las narrativas anteriores dejan ver que se han convertido en construcciones o coconstrucciones de realidad, que son la materialización u objetivación del imaginario colectivo escolar y comunitario en el cual los actores son los docentes y alumnos, tanto como los padres de familia. Son mundos posibles

que se funden con el deseo, el afecto, las identificaciones profesionales y gremiales, con profundos sentidos de pertenencia y prácticas de apropiación social y colectiva de los espacios y las dinámicas escolares. Son mundos posibles que se generan desde los modos de existencia, desde las formas colectivas de organización política, productiva y social de la población comunitaria que, a la vez, están logrando construir nuevas formas de existencia. Así, lo invisible, lo improbable, lo aparentemente imposible, como sustancia inherente de un mundo posible, a decir de Jorge Galindo (1994), se convierte en otro modo de existencia. Modos de existencia que se hacen realidad de la mano de los afectos, las emociones, los compromisos, el bienestar en el ejercicio de la docencia, el orgullo y la satisfacción, de reconocimiento y el autorreconocimiento. Una labor docente que expresa no solo la apropiación social y colectiva del proyecto escolar, sino también la participación directa en su construcción, en la oportunidad para el encuentro, el diálogo y la acción colectiva de la que participan docentes tanto como alumnos y padres de familia, tal como se puede leer en las anteriores narraciones.

En el cierre de la reflexión, las siguientes conclusiones

Las narraciones de los deseos y aspiraciones de los docentes, los mundos posibles en la escuela rural 17 de Abril de 1869, se desbordaron y llevaron a las construcciones colectivas que han materializado estos mundos en nuevas formas de existencia. Así también se llegó a otros lugares de fuerte presencia como la construcción de la memoria colectiva de un proyecto escolar del que se han apropiado los integrantes de esta escuela.

Los relatos de maestras de Morelos fueron expresados en distintos momentos y escenarios, son historias sobre su hacer cotidiano, de los sentidos que otorgan a la actividad docente, de las experiencias más significativas que recuperan para el relato, de la manifestación de sus preocupaciones, emociones, imágenes y de construcciones o expresiones de imaginarios colectivos, tanto como de la expresión de sus deseos (Larrauri, 2014).

En específico, fue posible ubicar rasgos de la memoria colectiva en acciones que expresan el trabajo vivo que se recrea en lo simbólico, en lo físico y en lo material. Particularmente, como núcleos o nudos temáticos de los relatos, la construcción colectiva de espacios escolares y en las formas de realización pedagógica y escolar, como fue su idea de recuperar para la memoria la lucha de Rubén Jaramillo o de armar una ofrenda dedicada a Julio César Mondragón, normalista de Ayotzinapa, o marchar en un desfile con leyendas en sus camisetas de "Todos somos Ayotzinapa".

Así, sus acciones docentes se funden en el acontecer cotidiano de la escuela tanto como en el trabajo de resistencia política que se da en el ámbito laboral al cual pertenecen.

Son docentes que a diario cumplen su oficio profesional en el salón de clase y que, como trabajadoras, cooperan con la organización técnica de su

escuela. También son docentes que gritan consignas por la defensa de la educación pública, enarbolan banderas con demandas laborales y jurídicas y se pronuncian por proyectos educativos alternativos.

Asimismo, puedo reconocer que este acercamiento a los mundos posibles se interesó de manera particular por las formas de relación y negociación en las que se apoyan los aprendizajes en un enfoque cercano a la historia oral en educación (Benabida, 2007). El tipo de acciones señaladas con anterioridad, reflejan un trabajo de fuerte y continua negociación de significados entre la comunidad escolar y las autoridades municipales y estatales. Sin embargo, quizá lo más sobresaliente para fines del presente trabajo sea el énfasis que se pone en la organización con base en las acciones colectivas, en la colaboración, en los acuerdos y en el respeto y cuidado de los padres de familia y demás actores de la comunidad en la que está ubicada la escuela, en resumen, en lo que se refiere a construcciones de significado ético de respeto, autocuidado, reconocimiento, *justicia retributiva* entre docentes, con los niños y con los padres de familia.

Una postura en relación íntima con los usos y costumbres de un pueblo originario que suele reunirse y acordar en asamblea comunitaria.

En tal ambiente social y colectivo de colaboración y apoyo es posible suponer un aprendizaje social en el cual la educación tiene lugar dentro y fuera de la escuela en diálogo e intercambio constante en el encuentro comunitario.

Esto puede ser otra forma de conceptualizar el aprendizaje social como aquel que deviene de un encuentro (Najmanovich, 2016) que se basa y posibilita el reconocimiento mutuo. Un encuentro de y para el diálogo a partir del cual logra la recreación, la resignificación y la elaboración de los sentidos colectivos y, por tanto, sentidos y significados histórico-culturales.

Bibliografía

ARNAUS, R. Voces que cuentan y voces que interpretan: reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En: LAROSSA, J. et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995. p. 61-78.

BENABIDA, L. *Historia oral, relatos y memorias*. Buenos Aires: Maipue, 2007.

BLANCO, M. La investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Revista Argumentos*, Ciudad de México, v. 24, n. 67, p. 134-167, sept./dic. 2011.

BOLIVAR, A. Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Ciudad de México, v. 19, n. 62, p. 711-734, 2004.

BRUNER, J. *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa, 2009.

BRUNER, J. *La educación, puerta de entrada a la cultura*. Madrid: Antonio Machado, 2013.

GALINDO, J. *Desde la cultura y más allá de la cultura: notas sobre algunas reflexiones metodológicas*, en *Metodología y Cultura*. Ciudad de México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 1994.

GUTIÉRREZ SERRANO, N. G. Repensar la relación investigador – sujeto: pautas para resignificar la investigación educativa. *Revista de Educación*, Mar del Plata, n. 2, p. 13-38, mayo/agosto 2011.

GUTIÉRREZ SERRANO, N. G. (Coord.). *Relatos, conocimientos y aprendizaje en torno al cultivo del Maíz en Tepoztlán, Morelos*. Ciudad de México: Juan Pablos Editor; UNAM, 2010.

HALBWACHS, M. *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2004.

LARRAURI, M. *El deseo según Deleuze*. Alzira: Tándem, 2014.

LATOUR, B. *Investigación sobre los modos de existencia: una antropología de los modernos*. Buenos Aires: Paidós, 2013.

LÓPEZ, O. *Que nuestras vidas hablen: historias de maestros y maestras indígenas Teneck y Nahuas de San Luis Potosí*. Ciudad de México: Colegio de San Luis, 2010. (Colección Investigaciones).

LUENGO, E. *El conocimiento de lo social: principios para pensar la complejidad*. Guadalajara: ITESO, 2014.

NAJMANOVICH, D. El cambio educativo: del control disciplinario al encuentro comunitario. En: FINOCCHIO, S.; NAJMANOVICH, D.; WARSCHAUER, M. (Coord.). *Diversos mundos en el mundo de la escuela*. Buenos Aires: Gedisa, 2016.

SCHWARZSTEIN, D. Historia oral, memoria e historias traumáticas. *Historia Oral*, v. 4, p. 73-83, jun. 2001.

STREET, S. Las narrativas reconfiguradoras de la investigación dialógica y transdisciplinaria como los patrones que (nos) conectan. En: STREET, S. (Coord.). *Trayectos y vínculos de la investigación dialógica y transdisciplinaria: narrativas de una experiencia*. Cuernavaca: UNAM, 2015. p. 25-34.

YURÉN, T. *Aprender a aprender y a convivir, fundamentos teóricos de una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes*. Ciudad de México: Casa Juan Pablos, 2008.

ZAMORA, D. *La red de participación infantil para el fortalecimiento de la apropiación socioeducativa: una experiencia escolar en contextos de ruralidad en México y Colombia*. 2017. 224 f. Tesis (Maestría en Trabajo Social) – Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, 2017.

Recebido em 8 de junho de 2017.

Solicitação de correções em 21 de julho de 2017.

Aprovado em 18 de setembro de 2017.

Edward P. Thompson e a pesquisa em educação: a formação de professores em questão

Marilia Marques Mira^{I, II}

Elisângela Zarpelon Aksenen^{III, IV}

Lilian Costa Castex^{V, VI}

Cátia Corrêa Michalovicz^{VII, VIII}

^I Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, Paraná, Brasil. *E-mail:* <marilia_mmira@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-0173-6055>>.

^{II} Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, Paraná, Brasil.

^{III} Secretaria Estadual de Educação do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. *E-mail:* <elisangela.aksenen@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-4811-4061>>.

^{IV} Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, Paraná, Brasil.

^V Secretaria Municipal da Educação de Curitiba, Curitiba, Paraná, Brasil. *E-mail:* <liliancostacastex@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-5163-878X>>.

^{VI} Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, Paraná, Brasil.

^{VII} Prefeitura Municipal de Joinville, Joinville, Santa Catarina, Brasil. *E-mail:* <pgcatia@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-8756-763X>>.

^{VIII} Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, Paraná, Brasil.

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2975>

Resumo

Este artigo objetiva sistematizar contribuições de Edward Thompson às pesquisas educacionais, especialmente as relacionadas à formação de professores. Baseia-se nas proposições da lógica histórica e nas categorias experiência, cultura e classe social, buscando inferir relações e contribuições para o tema em questão. A análise teórica baseou-se em algumas obras de Thompson, em diálogo com outros autores que o tomam como referência. Os resultados apontam a relevância do referencial thompsoniano, sobretudo por salientar que a construção do conhecimento ocorre no diálogo entre teoria e empiria, conduzido pela lógica histórica. Considerando as três categorias analisadas, pode-se conceber a docência como uma construção dialética fundamentada nas experiências vividas na trajetória escolar e profissional docente, em confronto com as contradições presentes na realidade escolar. Nesse contexto, destaca-se a importância de avaliar de que forma as políticas educacionais se materializam no chão da escola, com base em valores, cultura e ideologia vigentes. A pesquisa sobre formação de

professores, ao se utilizar desse referencial, pode trazer novas contribuições a esse campo, seja pela valorização do professor como sujeito produtor de saberes e conhecimentos, seja pela compreensão da escola como espaço de formação docente.

Palavras-chave: formação de professores; dialética; cultura; experiência; classe social.

Abstract

Edward P. Thompson and the research on education: teacher training in question

This paper aims to systematize Edward Thompson's inputs to educational research, particularly those related to teacher training. It is based on the propositions of historical logic and the categories of experience, culture and social class, seeking to infer relations and contributions to the theme. The theoretical analysis is grounded on some of Thompson's works, in dialogue with other authors who reference him. The results indicate the relevance of Thompson's referential, especially for emphasizing that the construction of knowledge takes place in the dialogue between theory and empirical evidence, led by historical logic. Considering the three analyzed categories, teaching is observed as a dialectical construction grounded on school experiences and on the teacher's professional trajectory, while conflicting with the contradictions of the reality in school. In this respect, it stands out the importance of evaluating the way in which educational policies are implemented in school, considering current values, culture and ideology. Research on teacher training, using this referential, may bring new contributions to this field, either through the appreciation of the teacher as a knowledge producer, or through the understanding of the school as a space for teacher training.

Keywords: teacher training; dialectics; culture; experience; social class.

Introdução

Este artigo sistematiza contribuições do historiador inglês Edward Palmer Thompson relacionadas ao conceito de experiência – articulada à cultura e à classe social – e descreve como essa concepção se tornou referencial teórico em pesquisas educacionais, especialmente quando se referem à formação de professores. Trata-se, portanto, de um estudo teórico baseado nas contribuições de Thompson para a pesquisa

em educação e que investiga como a lógica histórica e a categoria de experiência auxiliam a pesquisa sobre formação de professores. Para tanto, consideramos como principais referenciais as obras *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser* (1981) e *A formação da classe operária inglesa* (1987). Dialogamos, também, com estudos desenvolvidos por pesquisadores que tomam o autor como referência, por exemplo, Bertucci, Faria Filho e Oliveira (2010); Hostins (2004); Martins (2006); Martins (1998, 2012); e Müller e Moraes (2008).

Para compreender o conceito de experiência na perspectiva da dialética e da lógica histórica, é necessário conhecer o historiador britânico Edward Thompson, bem como os questionamentos e as reflexões expressas em suas obras. Sua biografia é marcada pela íntima ligação entre história estudada e história vivida (Fortes; Negro; Fontes, 2001).

Thompson nasceu na cidade de Oxford, na Inglaterra, no dia 3 de fevereiro de 1924, em uma família de missionários metodistas, o que lhe possibilitou o contato com religião, diversidade cultural e marginalização, as quais podem ter influenciado a constituição de suas convicções. Aos 17 anos, filiou-se ao Partido Comunista Britânico, com o qual rompeu somente em 1956. Formou-se em história na Universidade de Cambridge, em 1946. No interior da universidade, constituiu um núcleo de pensamento e estudos chamado Marxistas Humanistas, integrado por Christopher Hill, Raymond Willians, Raphael Samuel, John Saville, Eric Hobsbawm, Dorothy Thompson, entre outros. A convivência com esse grupo de intelectuais despertou nele o desejo de se tornar um historiador da classe operária.

Thompson não fez carreira acadêmica tradicional, mas lecionou como professor convidado em diversas universidades. Aos 24 anos, foi admitido na Universidade de Leeds, onde atuou como docente em cursos não acadêmicos (cursos de extensão), cujas aulas eram frequentadas por homens e mulheres comuns, trabalhadores de diversos ofícios. De acordo com Bertucci, Faria Filho e Oliveira (2010, p. 13), ele “teve na educação de trabalhadores adultos a sua forma privilegiada de inserção no âmbito propriamente educacional”.

Em seus cursos, destacava-se o apreço pelo debate, em especial sobre o mundo do trabalho. Por esse motivo, conseguiu romper com a tradição das aulas expositivas e com a posição passiva dos alunos, utilizando a experiência de vida deles como poderoso recurso didático. Desse modo, suscitou neles curiosidade e gosto pela história e pela literatura, evidenciado por depoimentos de ex-alunos que, a partir das aulas, conseguiram se sentir como partícipes da história. (Fortes; Negro; Fontes, 2001).

Durante sua vida, ou foi militante ativo de partido político ou estava inserido em espaços organizativos, experiências que contribuíram significativamente para sua produção intelectual. É autor de importantes obras, nas quais alia uma escrita contundente e incisiva às polêmicas geradas, entre outras questões, pela forma de abordar os temas pesquisados. Suas obras tratam não apenas sobre o movimento operário inglês, mas também mostram o caráter ativo da cultura popular, com base em uma perspectiva denominada posteriormente “história vista de baixo”.¹ Entre essas obras, destacam-se *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma*

¹ Perspectiva teórica divergente da história tradicional, em que a ênfase dos estudos era centrada em personalidades relevantes e não nos anônimos da história.

crítica ao pensamento de Althusser (1981); A formação da classe operária inglesa (1987), considerada sua obra-prima; *Senhores e caçadores (1987); Costumes em comum (1998); e Os românticos (2002)*.

Thompson faleceu na cidade de Worcester, Inglaterra, no dia 28 de agosto de 1993.

Thompson e a dialética

Thompson trouxe contribuições valiosas que têm implicações para as pesquisas em ciências sociais e humanas, tendo como base a dialética materialista da história. Dialogou com referenciais marxistas sob a perspectiva “do entendimento da natureza provisória e exploratória de toda teoria, e da abertura de espírito com que se deve abordar todo conhecimento” (Thompson, 1981, p. 186). Parafraseando o autor, pode-se dizer que a dialética não deve ser tomada como modelo ou lei fixa e imutável e não pode ser registrada nem aprendida apenas teoricamente, mas sim de forma crítica e dentro da própria prática. Essa forma de abordar o conhecimento estabelece relações com uma concepção de pesquisa em que os resultados são concebidos como limitados, provisórios, incompletos, pois se referem a um conhecimento em desenvolvimento.

Um dos princípios básicos da análise de Thompson consiste na habilidade em articular a teoria a processos diferentes e em constante mudança. Para Müller e Moraes (2008, p. 4), “o método e as categorias propostas por Thompson questionam as abordagens ortodoxas de pesquisa das relações sociais e dos mecanismos de interação humana”, permitindo relacionar aspirações políticas a processos históricos com base na valorização da práxis humana, integrando práticas, experiências, aspirações e valores da classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, Hostins (2004, p. 2-3) situa Thompson “no grupo dos pensadores de tradição marxista que, nos seus estudos, sublinham a primazia da ontologia na constituição e compreensão do processo histórico”. Refere-se, assim, às reflexões que o autor faz sobre a lógica histórica, apontando os princípios que norteiam o estudo de fenômenos em movimento, como eventos históricos. Destaca tanto a compreensão de que categorias e conceitos do materialismo histórico precisam ser compreendidos como categorias históricas, considerando que a realidade não é passível de representação conceitual estática, quanto a importância do diálogo entre conceitos e evidências da realidade.

Para Thompson, era impensável uma teoria distanciada da análise permanente das evidências da realidade. O autor questionava aqueles que concebem a existência de uma teoria irretocável, com regras perfeitas e conceitos imutáveis, que considera desvio ou peculiaridade tudo o que não se enquadra nela (Bertucci; Faria Filho; Oliveira, 2010).

Nessa direção, o autor considera que a organização teórica em sua complexidade e as determinações dos objetos da realidade mantêm diálogo permanente e afirma que o conhecimento não pode

ser adquirido a partir de um golpe de vista teórico: ele se desenvolve tanto na teoria quanto na prática. Para Thompson, o objeto real é epistemologicamente inerte, mas isso não significa que seja também sociológica ou ideologicamente inerte.

[...] o real não está "lá fora" e o pensamento dentro do silencioso auditório de conferências de nossas cabeças, "aqui dentro". Pensamento e ser habitam um único espaço, que somos nós mesmos. Mesmo quando pensamos, também temos fome e ódio, adoecemos ou amamos, e a consciência está misturada ao ser; mesmo ao contemplarmos o "real", sentimos a nossa própria realidade palpável. De tal modo que os problemas que as "matérias primas" apresentam ao pensamento consistem, com frequência, exatamente em suas qualidades muito ativas, indicativas e invasoras. Porque o diálogo entre a consciência e o ser torna-se cada vez mais complexo, inclusive atinge imediatamente uma *ordem* diferente de complexidade, que apresenta uma ordem diferente de problemas epistemológicos quando a consciência crítica está atuando sobre uma matéria-prima feita de seu próprio material: artefatos intelectuais, relações sociais, o fato histórico. (Thompson, 1981, p. 27, grifos do autor).

Se concebermos a realidade histórico-social como um objeto passivo no processo de conhecimento, na espera de ser integrada pela teoria, "a história torna-se uma história sem sujeitos, uma vez que os indivíduos também são convidados a se acomodar em esquemas teóricos acabados" (Martins, 2006, p. 123). Ao valorizar a experiência, a importância do agir humano, Thompson critica o determinismo das abordagens ortodoxas, que põem em segundo plano o papel dos sujeitos na realidade histórico-social. Para ele, trata-se de homens e mulheres que, nas relações com a vida material, tendo em vista suas determinações, vivenciam experiências ao mesmo tempo em que tomam consciência delas.

Nesse sentido, Thompson não desconsidera a centralidade do modo de produção para a compreensão materialista da história, mas privilegia, em suas análises, as relações entre cultura, normas, valores e ideologias sob os quais esse modo de produção se organiza.

Os valores não são "pensados", nem "chamados"; são vividos e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem as nossas ideias. São as normas, regras, expectativas etc. necessárias e aprendidas (e "aprendidas" no sentimento) no "*habitus*" de viver; e aprendidas, em primeiro lugar, na família, no trabalho e na comunidade imediata. Sem esse aprendizado a vida social não poderia ser mantida e toda produção cessaria. (Thompson, 1981, p. 194, grifos do autor).

Assim, de acordo com o autor, a análise dos fenômenos sociais e culturais, por meio das evidências da realidade, precisa considerar tanto as suas particularidades quanto o modo como se expressam em determinadas condições materiais, produzidas historicamente.

Na defesa de um método de investigação adequado aos materiais históricos, Thompson propõe a lógica histórica com base em oito proposições, as quais sintetizamos para os fins deste estudo:

O objeto do conhecimento histórico são os fatos com existência real, que só podem se tornar cognoscíveis considerando métodos históricos.

O conhecimento histórico é provisório, incompleto e seletivo, porém não inverídico ou limitado nem definido por perguntas feitas à evidência e conceitos que embasam tais questionamentos.

A evidência histórica, por sua vez, tem determinadas propriedades. As perguntas feitas podem ser de qualquer natureza, porém, apenas algumas serão adequadas. Logo, são falsas todas as teorias que não estiverem de acordo com as determinações da evidência.

Pergunta e resposta são reciprocamente determinantes, somente podendo ser compreendidas dialogicamente.

A realidade que constitui nosso presente não pode ser modificada e se tornará passado um dia. Na busca por compreender o passado, selecionam-se evidências, às quais são feitas perguntas que diferem conforme as preocupações de cada época, de cada geração. Porém é necessário entender que esse passado é constituído pela soma unitária do comportamento humano, repleto de relações. "A historiografia pode falsificar ou não entender, mas não pode modificar, em nenhum grau, o *status* ontológico do passado" (Thompson, 1981, p. 51). O conhecimento histórico se dá com base em evidências; o historiador pode remeter-se ao significado do passado para ele, manifestando julgamento, porém, deve esclarecer que tal conduta não se baseia em procedimentos científicos, mas em escolha de valores. Não é a realidade passada que se modifica, mas o significado que damos a ela.

Nessa proposição, o autor se refere a significativas questões metodológicas, situando a pesquisa histórica como sucessão de acontecimentos, o que, por sua vez, "acarreta noções de causação, de contradição, de mediação e de organização (por vezes estruturação) sistemática da vida social, política, econômica e intelectual" (Thompson, 1981, p. 53). Para ele, a dialética do conhecimento histórico é constituída na medida em que uma tese é colocada em relação com suas antíteses e, como resultado, o próprio conhecimento histórico é constituído.

O materialismo histórico difere de outras tendências interpretativas das evidências históricas devido a categorias, hipóteses e procedimentos adotados. No entanto, o materialismo histórico é o terreno comum a todas as práticas marxistas, que se preocupam com as manifestações – passadas e presentes – do objeto humano real. Nessa perspectiva, a crítica de Thompson se refere à teoria considerada capaz de conhecer o objeto por si mesma, sem o confronto com as evidências da realidade.

O autor aponta sua fundamental restrição à epistemologia althusseriana, assim como a alguns estruturalismos ou sistemas funcionais que tentam superar a disciplina histórica. Defende que categorias e conceitos do materialismo histórico precisam ser compreendidos enquanto categorias históricas e reforça que o objetivo é reconstituir e compreender a realidade, seu objeto de estudo.

Tendo em vista o exposto, a análise de Thompson sobre o processo de produção de conhecimento, explicitado pelas proposições da lógica

histórica, permite afirmar a importância da relação entre teoria e empiria nesse processo, de modo que não se pode delegar à primeira estatuto de superioridade, concebendo-a como verdade que deve guiar a ação dos homens. Nesse sentido, consideramos importante reafirmar que a busca pela produção de conhecimentos por meio da pesquisa se apresenta como desafio e tem a intenção de alcançar o conhecimento objetivo (que só é possível no diálogo entre teoria e evidências), mas com a certeza de que esse conhecimento é sempre provisório e limitado.

Contribuições de Thompson para a pesquisa em formação de professores

Refletir acerca das contribuições de Thompson para a pesquisa no campo da formação de professores implica explicitar as principais categorias exploradas pelo autor – experiência, cultura e classe social –, buscando estabelecer relações com o tema em questão. Thompson não se refere a esse tema, porém, com base em suas ideias, é possível inferir algumas contribuições, considerando também estudos já realizados por pesquisadores que tomam suas obras como referencial teórico-metodológico.

Experiência é um conceito chave nos estudos empreendidos pelo autor, que a compreende como “resposta mental e emocional, seja de um indivíduo ou de um grupo social, a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento”. (Thompson, 1981, p. 15). Nessa perspectiva, não considera que a experiência produz saberes de senso comum ou que estejam contaminados ideologicamente. Para ele, a experiência surge, no ser social, junto com o pensamento, pois homens e mulheres, como seres racionais, ao agirem sobre a realidade, refletem sobre o que acontece a eles e à própria realidade.

O autor afirma que é por meio do diálogo entre ser social e consciência social que se origina a experiência, a qual não é apenas determinada (guiada) pela teoria. À medida que exerce pressões sobre a sociedade, a experiência oferece novos dados para serem lidos e interpretados, ou seja, também determina a produção de novos conhecimentos, que, uma vez concebidos fora dos procedimentos acadêmicos, não podem ser desconsiderados.

Ao estabelecer distinção entre experiência vivida e experiência percebida, o autor afirma que os fatos que originam a experiência vivida não penetram como reflexos na experiência percebida, e sim dão origem à experiência transformada, modificada, a qual é determinante na medida em que traz novas questões para reflexão. Isso significa dizer que os sujeitos da história não são completamente autônomos, livres, mas

[...] pessoas que experimentam suas situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida “tratam” essa experiência em sua consciência e sua cultura [...] das mais complexas maneiras (sim, “relativamente autônomas”) e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada. (Thompson, 1981, p. 182).

Nessa perspectiva, de acordo com o autor, a história não é predeterminada, ela se faz nas relações sociais, considerando experiências vividas e compartilhadas, que não podem ser compreendidas aprioristicamente. Essa forma de conceber a experiência e o papel de homens e de mulheres no processo histórico-social permite superar uma visão determinista, que concebe a escola (e seus profissionais) como mero objeto que apenas reproduz a ideologia vigente. Para Thompson (1987b, p. 278), “nenhuma ideologia é inteiramente absorvida por seus partidários: na prática, ela multiplica-se de diversas maneiras sob o julgamento dos impulsos e das experiências”.

Quais as implicações dessas considerações para a pesquisa no campo da formação de professores? Ao conceber a experiência com base no diálogo entre ser social e consciência social, entendemos que ela se afirma como práxis, que se dá nas relações sociais. Assim, do mesmo modo que a história não permite a reprodução de experiências idênticas, a educação, enquanto fenômeno histórico, também implica essa compreensão.

Sob essa interpretação, a relação pedagógica é considerada relação social, que se dá em determinado contexto histórico e permite distintas possibilidades de realização do processo ensino-aprendizagem, concebendo-a com base em uma perspectiva de causalidade complexa.² Dessa forma, a análise do processo de formação dos professores precisa valorizar seus múltiplos determinantes, ou seja, fatores externos e internos à escola que interferem na prática pedagógica. Na pesquisa sobre formação docente, significa tomar como eixo epistemológico a teoria enquanto expressão da prática, considerando que o professor não é apenas determinado pelas circunstâncias externas, mas, nos espaços de contradição da práxis docente, busca possibilidades de ação e toma iniciativas para superar desafios e dificuldades que enfrenta na realização de seu trabalho (Martins, 2012). Assim a autora explica a relação teoria-prática fundamentando-se no eixo epistemológico citado:

Trata-se de um processo de conhecimento que tem a prática como elemento básico, fazendo a mediação entre a realidade e o pensamento. Ou seja, enquanto nos modelos usuais trabalha-se com dois elementos: realidade/pensamento, esse modelo trabalha com três níveis, quais sejam: realidade, ação sobre a realidade e pensamento decorrente dessa ação prática. Entre a realidade e o pensamento se introduz um elemento intermediário que é a ação prática sobre a realidade, dela decorrendo a teoria, não como essência, não como verdade que vai guiar a prática, mas como expressão de uma relação, de uma ação prática sobre a realidade que pode indicar caminhos para novas práticas, nunca guiá-las. (Martins, 1998, p. 166).

O conceito thompsoniano de experiência é relevante porque, dialeticamente, permite que se destaque a importância dos saberes da experiência dos professores na valorização dos sujeitos e suas práticas sociais no processo de formação docente. Isso significa, também, conceber os professores, trabalhadores da educação, como sujeitos de suas ações que, em meio às iniciativas que desenvolvem, com base em relações que

² Em oposição aos modelos de causalidade simples (relação linear entre causa e efeito), no modelo de causalidade complexa, a ação humana é concebida de forma específica, mais autônoma, com base na ideia de que o campo de determinação “consegue apenas delimitar a amplitude de ação do determinado e não sua forma de realização [...]”, que se constitui um campo aberto de possibilidades. (Santos, 1998 *apud* Martins, 1998, p. 12).

estabelecem entre si e com outros profissionais e nas condições objetivas de trabalho no interior das escolas produzem saberes e conhecimentos que precisam ser considerados.

Nessa perspectiva, importa acrescentar duas questões: i) a compreensão de que é nesse processo, em meio às práticas realizadas e às relações estabelecidas com outros profissionais, no contexto de trabalho, que os professores constroem sua identidade como profissionais da educação, com base em experiências vividas e refletidas, envolvendo valores, crenças e atitudes; ii) a importância de considerar a complexidade dos saberes que se constituem nesse processo, tendo em vista que a prática profissional não pode ser pensada como *locus* de aplicação de teorias ou saberes advindos de outros espaços de produção do saber, como as universidades, mas como espaço-tempo em que os professores (re)elaboram seus saberes – de forma complexa e situacional, considerando as condições objetivas de trabalho. Esse entendimento implica levar em conta que a escola também é espaço de produção de conhecimentos (e conseqüentemente espaço de formação docente), ou seja, a produção do conhecimento não se dá apenas na direção da academia para a escola.

Assim, com base na lógica histórica proposta por Thompson, articulada ao conceito de experiência e às suas considerações sobre a produção do conhecimento, podemos pensar a formação de professores sob outra perspectiva, que implica superar a ideia de uma teoria pedagógica ideal, de caráter prescritivo, que deveria ser aplicada nas salas de aula pelos professores. Sob essa ótica, os processos formativos ocorrem fundamentando-se em uma visão aplicacionista da teoria, e a análise das ações docentes acaba sendo efetivada, buscando-se explicitar faltas, distanciamentos e equívocos em relação a essa teoria, o que desconsidera, muitas vezes, outros elementos determinantes da prática escolar.

Em relação ao conceito de cultura, as reflexões de Thompson a associam à experiência, uma vez que os dois termos lhe são caros para explicar a realidade histórica. Ele afirma: “introduzimos um termo ‘cultura’ que, em sua origem ‘antropológica’ [...] e que em sua definição e desenvolvimento subsequente dentro do conhecimento histórico, não estava à disposição de Marx” (Thompson, 1981, p. 182). Justifica que a experiência e a cultura podem explicar por que os sujeitos não vivenciam suas experiências apenas no âmbito do pensamento, como ideias, mas as experimentam como sentimento e lidam culturalmente com elas.

Desse modo, o autor atribui à cultura importância dentro de uma perspectiva histórica, considerando os contextos sociais dentro dos quais os termos foram elaborados. Entendida como lugar de transmissão de habilidades e produção de sensibilidades, sempre perpassada pela noção de reciprocidade, a cultura possibilita reinvenção e também perspectiva de conformação.

Autores como Bertucci, Faria Filho e Oliveira (2010), fundamentados nos estudos de Thompson, entendem que a cultura deve ser apreendida e pode dotar o sujeito de sensibilidades e habilidades para inserção no mundo

social. Nessa perspectiva, a escolarização envolveria “uma ação mais ou menos deliberada de educação das sensibilidades, valores e habilidades características do sujeito educado” (Bertucci; Faria Filho; Oliveira, 2010, p. 52). Para eles, estudar a escolarização com base nos pressupostos desse autor significa

[...] levar em consideração o movimento interno de cada unidade escolar analisada em relação ao contexto social que extrapola os seus muros, relacionado, por sua vez, com uma lógica de sistema que preside a organização escolar em termos locais, nacionais e internacionais. Ao mesmo tempo, precisaria reportar-se à história de vida e profissional dos diferentes sujeitos que se relacionam no interior daquelas culturas, bem como às motivações individuais, de grupos (corporação de professores, por exemplo) e às finalidades socioculturais que movimentam as nossas sociedades na escolarização. (Bertucci; Faria Filho; Oliveira, 2010, p. 69).

Os autores entendem as culturas escolares como processos vivos que precisam estar encarnados nos sujeitos que as fazem, pensam e sentem, considerando esses indivíduos inseridos em grupos ou classes, diante dos quais e com os quais constroem a sua história. Nesse sentido, ao discutirem o conceito de cultura em Thompson e sua relação com a escolarização, destacam que “as culturas escolares não são passíveis de reforma, de mudanças e intervenções bruscas, justamente porque precisam ser construídas (e reconstruídas) nas experiências e nas práticas escolares.” (Bertucci; Faria Filho; Oliveira, 2010, p. 57).

Da mesma forma, discutir as implicações desse entendimento para a formação docente significa refletir sobre as reformas propostas pelas políticas educacionais e o impacto delas no cotidiano escolar, especificamente no trabalho dos professores. Consideramos que toda mudança na política educacional que visa a alguma alteração no contexto escolar precisa levar em conta a forma como as propostas se materializam no chão da escola, na medida em que a implementação depende muito da cultura profissional existente nesse contexto, ou seja, quem são e como pensam e agem os professores e os demais profissionais que ali atuam.

Nessa direção, podemos considerar que há uma relação dialética entre políticas educacionais expressas na legislação e práticas cotidianas (costumes, cultura) e, nesse caso, práticas escolares: as práticas vão gradativamente sendo alteradas em função da legislação, mas esta também sofre influência das práticas existentes, na medida em que as pessoas agem sobre a realidade (Thompson, 1998). Desse modo, a legislação pode trazer pistas ou indícios de práticas que podem ser implementadas no decorrer do tempo, embora a forma como cada sociedade lida com a lei seja distinta. Da mesma forma, as experiências individuais e coletivas são apropriadas e reelaboradas considerando a legislação.

Em relação ao conceito de classe social, Thompson salienta, sobretudo, os aspectos acerca da composição, forma de ser e agir da classe, ressaltando o caráter histórico e processual. Além desse conceito, trata de outras definições centrais para o escopo do marxismo, como luta de classes e consciência de classe.

Na obra *A formação da classe operária inglesa*, Thompson desenvolve a tese de que o ponto crucial para que os trabalhadores se transformassem em classe foram a própria experiência e a ação coletiva dos grupos de operários em oposição à burguesia inglesa. Para ele, diferentemente de Althusser e outros estruturalistas, classe não é um fenômeno que separa os indivíduos em grupos estáticos conforme posição na cadeia de produção. Ao contrário, é “um fenômeno histórico, que unifica uma série de acontecimentos díspares e aparentemente desconectados, tanto da matéria-prima da experiência como na consciência” (Thompson, 1987a, p. 9).

Ao tratar da definição de classe, o autor não desvencilha o foco dos conceitos de experiência e historicidade, uma vez que a noção de relação histórica é subjacente ao conceito de classe. Para Thompson (1987a, p. 10), a classe se estabelece quando “alguns homens, como resultado de experiências comuns (herdadas ou partilhadas), sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus”. Sendo assim, a experiência de classe parece ser determinada, em parte, pelas relações de produção, as quais não se apresentam de modo estático.

A perspectiva apresentada pelo autor difere de uma visão ortodoxa de classe, uma vez que quebra o binômio meio de produção-trabalhador, inserindo o conceito de experiência nessa definição. Não há, para ele, como entender classe sem considerar as experiências individuais e coletivas dos trabalhadores. Em suas palavras, a “classe se delinea segundo o modo como homens e mulheres vivem suas relações de produção e segundo a experiência de suas situações determinadas, no interior do ‘conjunto de suas relações sociais’[...]”. (Thompson, 1977).

Nesse sentido, o conceito de consciência de classe surge e se define como a forma pela qual as experiências do trabalhador são elaboradas em termos culturais: a experiência é determinada pelos meios de produção, a consciência de classe não, já que é fundamental para a própria classe. A consciência de classe responderia por pautas comuns de valores, por uma suposta cultura comum, mas também, e sobremaneira, por um conjunto de disposições para ação coletiva ou para se agir por solidariedade aos demais trabalhadores.

Para Thompson, a consciência de classe é sempre a forma como as experiências são tratadas em termos culturais, como elas se encontram enraizadas em tradições, ideias e no sistema de valores. Além disso, o autor afirma que classe e consciência de classe precisam ser consideradas conjuntamente, ou seja, não podem ser concebidas como entidades separadas.

Dessa maneira, é no curso do processo de luta de classes – outro conceito trabalhado pelo autor – que as pessoas “descobrem a si mesmas como uma classe, vindo, pois, a fazer a descoberta da sua consciência de classe. Classe e consciência de classe são sempre o último e não o primeiro degrau de um processo histórico real” (Thompson, 1977). A cultura, nessa acepção, é considerada elemento conflitivo e arena de lutas de classes.

Na perspectiva dos estudos de Thompson, discutir o trabalho dos professores enquanto classe implica entender a consciência de classe nesse grupo de profissionais, assim como a luta de classes que os envolve e se estabelece na sociedade nesse momento histórico. Nesse sentido, em conformidade com o autor, buscamos dialogar diretamente com a noção de experiência, uma vez que ele mesmo problematizou as condições históricas de se constituir enquanto classe trabalhadora. A ênfase era dada às experiências que constituíam a trajetória dos próprios trabalhadores, compreendendo o passado como base da reconstrução de práticas sociais (que podem ser transformadoras) no presente.

Merece destaque, também relacionada ao conceito de classe, a ideia de formação como "fazer-se" (*making*), conceito desenvolvido pelo autor em seu livro *A formação da classe operária inglesa* (1987). Para Thompson, as classes sociais não possuem um papel histórico preestabelecido, elas se fazem e se constituem como classe justamente no processo. Nesse sentido, explicita-se, em sua obra, a formação do indivíduo como autoformação, expressão de uma vontade autodeterminada, em oposição à ideia de formação como treinamento, modelagem ou tutelação (Bertucci; Faria Filho; Oliveira, 2010). Consideramos essa uma ideia-chave em Thompson, pois exige (re)pensar a formação docente, sob uma ótica de autorreflexão, de um fazer-se continuamente na profissão, concebendo o sujeito professor como ponto de partida e de chegada do processo formativo, valorizando suas experiências, saberes e conhecimentos produzidos no enfrentamento das contradições inerentes à sua prática pedagógica no contexto da escola onde atua.

Ainda, com base na abordagem de Thompson, entendendo os professores enquanto classe trabalhadora, mais um elemento pode ser trazido à discussão no que se refere aos conceitos de classe e experiência: a experiência docente como processo de formação de identidades, processo por meio do qual os sujeitos se constituem possuidores de uma identidade própria, forjada, também, na experiência de classe. Para Vidal e Vianna (2010, p. 3), essa experiência coletiva se dá na cultura, nas instituições de formação docente, no cotidiano escolar e em suas relações sociais, nos percursos de escolarização do sujeito, entre outros.

Considerações finais

Este artigo sistematizou algumas contribuições do historiador inglês Edward Palmer Thompson às pesquisas educacionais, em especial para o campo da formação de professores. Para isso, situamos as ideias do autor com base na perspectiva dialética de pesquisa e exploramos conceitos fundamentais, como experiência, cultura e classe social, os quais estão intrinsecamente ligados aos estudos desenvolvidos por ele.

Consideramos que Thompson deixou importantes contribuições teórico-metodológicas, conforme apontamos. Destacou-se não somente pelo intelecto ou talento, mas principalmente pela maneira de escrever

a história, em que se utilizou de formas diferentes de compreender as evidências, admitiu possibilidades, descobriu fontes alternativas, deu atenção àqueles até então esquecidos e, especialmente, traçou o embate entre teoria e empiria – conceito e evidência – para a produção de conhecimentos, implicando outra forma de conceber a pesquisa na área das ciências humanas e sociais.

Embora, inicialmente, tais postulados tenham sido relacionados pelo autor aos fatos históricos, eles podem ser ampliados para os demais fatos sociais – no caso, educação e formação de professores. Thompson explicita questões sociais e metodológicas importantes para um pesquisador da educação, entre as quais destacamos a importância de olhar para a diversidade de fontes que estão no interior da escola e trabalhar com elas de modo contextualizado, levando em conta as pessoas que as produzem, compreendidas enquanto classe trabalhadora, assim como os meandros que constituem o sistema educacional, considerando seus múltiplos determinantes.

As reflexões de Thompson sobre os conceitos de experiência, cultura e classe social permitem conceber docência e formação do professor como experiência coletiva, construída na interação dialética entre a trajetória escolar e profissional do sujeito, sem desconsiderar as relações que estabelece com outros profissionais no contexto das condições objetivas do trabalho docente propriamente dito.

Consideramos que, com base no referencial thompsoniano, é possível compreender as relações entre os processos socioeconômicos e educacionais em uma dinâmica de causalidade complexa, enquanto campo amplo de possibilidades nas formas de realização da prática e da produção dos saberes dela decorrentes. Significa, também, considerar as inter-relações entre as proposições da legislação educacional e a cultura escolar, permeada de valores, ideologias e costumes dos diferentes profissionais que atuam no interior de cada uma das escolas, com características em comum e peculiaridades. Nesse contexto, os professores – compreendidos como sujeitos – realizam ações e tomam iniciativas que são, ao mesmo tempo, determinadas e determinantes. Ou seja, os determinantes impõem limites às ações docentes, mas os professores criam distintas possibilidades de realização, a partir do enfrentamento das contradições inerentes ao espaço de atuação desses profissionais. Isso implica, também, compreender a prática docente em suas distintas dimensões (políticas, culturais, sociológicas etc.) e considerar a escola espaço de produção de conhecimentos e, como tal, espaço de formação docente.

Tendo em vista o exposto, consideramos o eixo epistemológico da teoria como expressão da prática uma importante contribuição para as pesquisas em educação, o que possibilita ressignificar o campo da formação de professores. Nessa perspectiva, destacamos a relevância de mais investigações que possam trazer à discussão desafios e contradições enfrentadas no contexto escolar pelos professores em seu processo de se constituírem como classe trabalhadora e de construírem sua identidade como profissionais da educação.

Referências bibliográficas

BERTUCCI, L. M.; FARIA FILHO, L. M.; OLIVEIRA, M. A. T. Formação como fazer-se, um legado thompsoniano: contribuições para a educação. In: BERTUCCI, L. M.; FARIA FILHO, L. M.; OLIVEIRA, M. A. T. *Edward P. Thompson: história e formação*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. p. 66-93.

FORTES, A.; NEGRO, A. L.; FONTES, P. Peculiaridades de E. P. Thompson. In: THOMPSON, E. P. *As peculiaridades dos ingleses e outros textos*. Organização de Sergio Silva e Antonio Luigi Negro. Campinas: Ed. da Unicamp, 2001. p. 21-57

HOSTINS, R. C. L. O pesquisador e a lógica histórica: contribuições do historiador E. P. Thompson para a pesquisa em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2004.

MARTINS, P. L. O. *A didática e as contradições da prática*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998.

MARTINS, P. L. O. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Lições de didática*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 75-100.

MARTINS, S. A. As contribuições teórico-metodológicas de E. P. Thompson: experiência e cultura. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 113-126, ago./dez. 2006.

MÜLLER, R. G.; MORAES, M. C. M. Pesquisa social e lógica histórica: a atualidade de E. P. Thompson. In: CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA, 6., 2008, Lisboa. *Anais...* Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia, 2008.

SANTOS, O. J. Prefácio. In: MARTINS, P. L. O. *A didática e as contradições da prática*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1998.

THOMPSON, E. P. *Algumas observações sobre classe e "falsa consciência"*. 1977. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/thompson/1977/mes/classe.htm>>. Acesso em: 4 ago. 2015.

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa: a árvore da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a. v. 1.

THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa: a maldição de Adão*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b. v. 2.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VIDAL, D. G.; VIANNA, C. Experiência coletiva docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

Recebido em 6 de outubro de 2016.

Solicitação de correções em 13 de abril de 2017.

Aprovado em 18 de abril de 2017.

Didática e docência no ensino superior

Giseli Barreto da Cruz^{I, II}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2931>

Resumo

Este artigo objetiva discutir a relação entre didática e docência no ensino superior, considerando três frentes analíticas: conceitual, contextual e investigativa. Na perspectiva conceitual, procura esboçar ângulos epistemológicos que estruturam a didática e o lugar que ocupa na base de conhecimento profissional docente; na contextual, delinea o cenário de produção sobre a docência do ensino superior no Brasil; e, na investigativa, apresenta resultados de duas pesquisas sobre a formação em didática de futuros professores, sendo uma na visão de professores do ensino superior e outra na visão de estudantes de cursos de licenciatura. A análise é realizada em interlocução com autores de referência da base de conhecimento profissional docente a fim de sustentar a ideia-chave de que o domínio da didática é potente para constituir expressão-síntese do conhecimento especializado do professor para ensinar em qualquer nível, inclusive na educação superior.

Palavras-chave: didática; docência; ensino superior.

^I Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. *E-mail:* <cruz.giseli@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-5581-427X>>.

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

Abstract

Didactics and teaching in higher education

This paper discusses the relation between didactics and teaching in higher education, considering three analytical approaches: conceptual, contextual and investigative. On the conceptual perspective, it drafts epistemological angles that structure didactics and its place in the professional knowledge base for teaching; on the contextual perspective, it outlines the production scenario on higher education teaching in Brazil; and on the investigative perspective, it presents results of two researches on the training in didactics for future teachers, one from the higher education professors' point of view and the other from the point of view of students in the university teacher-training courses. The analysis promotes a dialogue among reference authors in the professional knowledge base for teaching, aiming to sustain the key idea that the mastery of didactics is potent to constitute a synthesis expression of the educator's specialized knowledge, in order to teach at any level, including higher education.

Keywords: didactics; teaching; higher education.

Introdução

Este artigo propõe discutir a relação entre didática e docência no ensino superior (DES), considerando três frentes analíticas. A primeira delas, de natureza conceitual, refere-se à compreensão de didática esboçada e defendida neste estudo. Quais são os conceitos que a estruturam e o lugar que ocupa na base de conhecimento profissional docente? Enfrentar esse questionamento representa condição para afirmar a didática no ensino superior. Sem esse aporte, como argumentar a favor da especialidade da docência? A segunda frente analítica, de natureza contextual, ocupa-se de apresentar sinteticamente as discussões sobre DES, destacando seus principais desafios. A terceira e última frente, de natureza investigativa, tem como ênfase resultados de duas pesquisas sobre a formação em didática de futuros docentes, sendo uma na visão de formadores de professores no ensino superior e outra na visão de estudantes de cursos de licenciatura. As pesquisas em questão, ao investigarem a formação para a docência no âmbito de cursos universitários, oferecem pistas sobre o caminho a ser percorrido para enfrentar a complexidade que cerca a docência no ensino superior.

Didática e docência: traços conceituais

Nesta seção, esboça-se quadro conceitual sobre a didática e sua relação intrínseca com a docência. Sendo esta última o processo desenvolvido por

quem assume a função de professor, cabe discutir o que é próprio desse processo, em especial no que se refere ao conhecimento de base para desenvolvê-lo. Qual é a dimensão da didática nessa relação?

Esse campo compreende um domínio de conhecimento investigativo, disciplinar e profissional sobre o processo ensino-aprendizagem, que envolve o trabalho de sujeitos cognoscentes (professores e alunos) acerca do objeto cognoscível (conhecimento) em contextos situados, visando à formação humana. Dito de outro modo, são responsabilidade exclusiva da didática¹ as teorizações e fundamentações conceituais e procedimentais sobre a relação entre professores e alunos em torno do conhecimento em situações determinadas de ensinar e aprender. Assim, a didática, na condição de campo de produção de conhecimento sobre o ensino, cria saberes fundamentais para a formação e a prática profissional de professores, razão pela qual ela se esboça como disciplina de cursos de licenciatura, responsáveis pela formação de professores, e se manifesta no ato de ensinar.

Ensinar requer uma variada e complexa articulação de saberes passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas. Esses conhecimentos são requeridos porque na atividade docente há inúmeros fatores implicados, por exemplo, a forma como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, articula diferentes saberes no seu ato de ensinar e age diante do inesperado e do desconhecido.

Nesse sentido, considerando as discussões sobre a base de conhecimento profissional docente, sustenta-se a premissa de que o ofício de ensinar exige o domínio do conteúdo, mas não somente. As sistematizações sobre o conhecimento que um professor deve possuir para ensinar focalizam vários saberes, sendo um deles ligado à especificidade didática. Porém, ainda assim, a síntese desses saberes representa o que a própria didática é, envolve e faz.

Para tanto, será apresentado resumo dos quadros tipológicos de três autores – Tardif (2002), Gauthier (1998) e Shulman (1987) –, com o propósito de demarcar a centralidade da didática na sua relação com a docência.

Tardif (2002) discute os saberes dos professores no trabalho, argumentando a favor da perspectiva de que o conhecimento é uma construção coletiva porque é partilhado por um grupo de agentes, sustentando-se por meio de um sistema educativo que o cria, utiliza-o e legitima-o, e decorre de práticas sociais. Dessa forma, é incongruente pensar saber docente, o qual é diverso, plural, temporal e não provém de uma única fonte, dissociado do trabalho dos professores. O quadro tipológico de Tardif (2002) faz referência a quatro saberes: i) formação profissional, conhecimentos sustentados pelos aportes das ciências da educação; ii) disciplinares, relacionados aos conteúdos das áreas de ensino; iii) curriculares, socialmente produzidos e que passam por uma seleção da instituição de ensino que os transforma em programas nos quais o professor deve aprender e aplicar aos seus alunos; iv) experienciais, mais diretamente constitutivos da cultura docente em ação.

¹ Diversas áreas e campos de conhecimento, como a história, a psicologia, a sociologia, a linguística, podem se ocupar do estudo sobre a sala de aula, o professor e o aluno, o ensino e a aprendizagem. Todavia, o objeto dessas áreas não se delinea em torno dessa demanda investigativa e propositiva, diferentemente da didática, que se constitui precisamente sobre isso.

Do mesmo modo que Tardif, Gauthier (1998) defende o ensino como a mobilização de vários saberes, que formam uma espécie de reservatório, do qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de situações concretas de trabalho. Esse reservatório contém saberes: i) disciplinares; ii) curriculares; iii) das ciências da educação; iv) da tradição pedagógica; v) experienciais; vi) da ação pedagógica. Os *disciplinares* correspondem aos conhecimentos que se encontram à disposição dos professores com base em cada disciplina. O *curricular* está relacionado à forma como a escola e as demais instituições envolvidas no processo educativo selecionam e organizam os conteúdos das disciplinas. Entretanto, ao ensinar, o professor transforma, escolhe e recorta o currículo. É possível dizer que esse saber funciona como guia, e não conhecimento essencial. O *das ciências da educação* compreende os saberes que envolvem questões profissionais específicas, que servem de pano de fundo para o professor e membros da categoria – por exemplo, questões relacionadas a sistema escolar, conselho escolar, sindicato, carga horária, ou seja, referentes à instituição de ensino, próprias do trabalho de gestão educacional. O *da tradição pedagógica* corresponde às noções preconcebidas do que representa a escola e o ato de ensinar. Marcado pela tradição, esse conhecimento poderá apresentar fragilidades validadas ou não pelo saber experiencial e o da ação pedagógica. O *experiencial*, como o próprio nome sugere, está ligado à experiência do professor. De acordo com o autor, o docente “[...] realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo” (Gauthier, 1998, p. 33). O *da ação pedagógica* é “o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula” (Gauthier, 1998, p. 33). Gauthier defende que o saber da ação pedagógica deve ser explicitado por meio de pesquisas, pois é de suma importância para a profissionalização do ensino, visto que constitui um dos fundamentos da identidade profissional do professor. Ao evidenciar tais saberes, o autor sinaliza duas dimensões: uma epistemológica, no que se refere à natureza deles; e outra política, no que diz respeito ao êxito de um grupo social, ao delimitar um território que apresente o saber peculiar à determinada profissão.

Voltando-se para Shulman (1987), verifica-se que a base de conhecimentos docente envolve sete tipos específicos: i) do conteúdo da matéria a ser ensinada; ii) de pedagogia geral (conhecimentos produzidos por estudiosos da educação, sobretudo considerando princípios e estratégias de gestão e organização da classe para além do âmbito do sujeito); iii) do currículo, com especial domínio dos materiais e programas que servem como ferramentas para o ofício docente; iv) da especificidade pedagógica do conteúdo; v) dos alunos e de suas características; vi) dos contextos educativos, que vão desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, da gestão e do financiamento dos distritos escolares até o caráter das comunidades e culturas; vii) dos objetivos, metas e valores educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Os estudos de Shulman (1987) evidenciam que o ensino começa com um ato da razão, continua com um processo de raciocínio, culmina com o desempenho e, então, reflete-se mais sobre ele, até que todo o processo se inicie novamente. Desse modo, o ensino é tido como compreensão e raciocínio, transformação e reflexão. Trata-se de processo de raciocínio pedagógico que torna potente a base de conhecimento profissional, no sentido em que age na articulação desses saberes, assim como na sua evocação para a ação, por meio de um movimento integrado de compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão, resultante da análise sistemática do ensino.

A base sustentada por Shulman (1987) pode ser categorizada em três grandes frentes de conhecimento presentes no desenvolvimento cognitivo do professor: *subject knowledge matter* (conhecimento do conteúdo da matéria ensinada); *pedagogical knowledge matter* (conhecimento pedagógico da matéria); e *curricular knowledge* (conhecimento curricular). O primeiro diz respeito ao entendimento do professor acerca da estrutura da disciplina, sobre como ele organiza cognitivamente a matéria que será objeto de ensino. Essa compreensão requer ir além dos fatos e conceitos intrínsecos à disciplina e pressupõe observar as formas pelas quais os princípios fundamentais de uma área estão organizados. No tocante ao conhecimento pedagógico da matéria, prevalecem os modos de formular e trabalhar o conteúdo de maneira a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. O conhecimento curricular se relaciona à capacidade de reconhecer o currículo como o conjunto de programas elaborados para o ensino de determinados assuntos em um dado nível, bem como a variedade de materiais didáticos disponíveis referentes àqueles programas.

Um olhar comparativo dos saberes citados pelos autores mencionados (Tardif, 2002; Gauthier, 1998; Shulman, 1987) permite notar que três fontes de conhecimento encontram assento em três categorizações: a fonte do conhecimento a ser ensinado ou a dos saberes disciplinares; a referente ao currículo; e a relacionada ao conhecimento da pedagogia ou das ciências da educação – nesse caso, conhecimento pedagógico geral para Shulman (1987), das ciências da educação para Gauthier (1998) e de formação profissional para Tardif (2002).

Nessa direção, é de se esperar que um professor, seja ele da educação básica ou do ensino superior, diante da responsabilidade profissional de ensinar determinados conhecimentos aos seus alunos, questione-se não apenas sobre o que ele próprio sabe acerca desse conhecimento (conteúdo), mas, acima de tudo, sobre a forma de agir pedagogicamente para que seus alunos desenvolvam sua própria compreensão desse conteúdo. Esse movimento de reflexão, que envolve tomada de decisão sobre como ensinar, denominado por Shulman (1987) de raciocínio pedagógico, integra o processo ensino-aprendizagem, objeto da didática, reforçando a tese de que os saberes mobilizados pelo professor para lecionar, ainda que originários de diferentes fontes, articulam-se invariavelmente com a própria didática.

Para ensinar, o professor necessita acionar a sua base de conhecimentos a fim de fazer escolhas e desenvolver ações visando a promover a aprendizagem de seus alunos. Logo, ensinar é um processo que requer escolhas adequadamente fundamentadas. Trata-se do trabalho especializado que especifica a docência, como defende Roldão (2007). Para essa autora, a função de ensinar é socioprática, porém o saber que envolve é teorizador, compósito e interpretativo. A ação de ensinar é inteligente e fundada em um domínio seguro do conhecimento, que emerge de vários saberes formais e do experiencial. Assim sendo, o professor precisa mobilizar todo tipo de saber que possui, transformando-o em ato de ensinar enquanto construção de um processo de aprendizagem de outros e por outros. Nesse processo reside o que lhe é próprio, o ato de ensinar – que caracteriza a docência e, conseqüentemente, é alvo de investimento para sua profissionalidade.

Ora, sendo a didática o domínio de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem e sendo o ensino a ação que especifica a função docente, os saberes que o professor possui, mobiliza, transforma e recria, a partir de nova compreensão, para ensinar e fazer o aluno aprender é a didática em si. Nesse sentido, esse campo, mais do que aquilo que faz o professor para ensinar, representa também a própria base de fundamentos acerca do que ele reflete, analisa, compara, escolhe, decide, propõe, implementa, avalia e registra para ensinar, constituindo-se, portanto, em síntese da sua base de conhecimento profissional e expressão objetiva de seu raciocínio pedagógico.

Uma vez esboçados os principais traços conceituais que fundamentam a compreensão acerca da didática e da docência, cabe questionar como essa relação se manifesta no contexto do ensino superior.

Docência no ensino superior: traços contextuais

Os estudos sobre docência no ensino superior no Brasil são relativamente recentes, ganhando maior visibilidade com as publicações de Cunha (1998; 1999; 2006; 2007; 2008; 2010); Castanho e Castanho (2001); Anastasiou (2001); Masetto (2001); Pimenta e Anastasiou (2002); e Almeida (2012).

Cunha (2010) coordena um grupo de pesquisa sobre formação de professores, ensino e avaliação que se dedica, de modo preferencial, à educação superior. Seus estudos, em um primeiro momento, apontaram a necessidade de revitalização das formas de ensinar nesse nível, destacando práticas curriculares consideradas inovadoras e desenvolvendo teorizações sobre a base dos saberes docentes, na tentativa de romper com o paradigma dominante de ensino na modernidade. Em fase subsequente, foi incorporada a necessidade de analisar os efeitos das políticas externas no ensino superior, com especial atenção à avaliação. Logo a problemática da formação para a docência universitária se manifestou, levando a investigação de trajetórias e lugares de formação da docência universitária e problematizando a falta de regulação e o conseqüente “não lugar” da formação desse professor.

Castanho e Castanho (2001) organizaram uma coletânea de temas e textos em metodologia do ensino superior, com a participação de autores com vasta experiência na área, dentre os quais, Kuenzer, Chizzotti, Severino, Veiga, Anastasiou, Wachowicz, Masetto e Placco. O livro, diante da qualidade dos textos e da abordagem sobre metodologia voltada especificamente para o ensino superior, tornou-se peça-chave dos cursos sobre DES que emergiram nos anos 2000, no âmbito da pós-graduação *lato sensu*, como meio de atenuar a ausência de formação específica para esse nível de ensino. Nessa coletânea, Anastasiou apresenta panorama da metodologia de ensino na universidade brasileira e Mazzetto, uma série de reflexões e sugestões práticas sobre atividades pedagógicas na sala de aula universitária.

Pimenta e Anastasiou (2002) oferecem contribuição singular para a área ao sistematizarem, na obra intitulada *Docência no ensino superior*, princípios postulares da identidade profissional, enfocando: as exigências atuais para o exercício da profissão e suas condições de trabalho; os aspectos históricos da universidade brasileira que forjaram um modelo de professor; a natureza do trabalho docente determinada em grande medida por modelos de conhecimento científico; e a proposição, de natureza didática, de superar cada vez mais a ideia de ensino centrado na exposição do professor para dar lugar a ideia de “ensinagem”, compreendida como “processo compartilhado de trabalhar os conhecimentos, no qual concorrem conteúdo, forma de ensinar e resultados mutuamente dependentes” (Pimenta; Anastasiou, 2002, p. 214).

Almeida (2012) faz avançar a produção de conhecimento da área na medida em que parte das discussões sobre as transformações ocorridas na universidade contemporânea e da necessidade de formação pedagógica dos professores do ensino superior para enfrentar a responsabilidade institucional de garantir a valorização e as possibilidades formativas por meio de ações políticas de gestão. Sem o interesse do docente e as condições oferecidas pela instituição onde realiza seu trabalho, o desenvolvimento profissional estará comprometido.

A análise das produções desses autores permite elencar alguns traços que contextualizam a DES. O primeiro refere-se ao fato de que o ensino superior no Brasil, porque objetiva a formação para diferentes carreiras, tem requerido o protagonismo de profissionais e especialistas para dirigir o processo de transmissão e assimilação dos conteúdos necessários ao domínio do corpo conceitual de cada área. Nessa esteira, a docência universitária tem sido fortemente marcada pela ciência moderna e sua ênfase na racionalidade técnica, que eleva o peso do conhecimento específico da área e subalterniza a importância da formação pedagógica. Segundo Cunha (2010), a docência universitária afirmou-se com base nos saberes dos campos profissionais e científicos dos professores que, mediante as representações tradicionais de suas trajetórias, consolidavam um modo de ensinar. A autoridade destes, respaldada por uma hierarquia inquestionável nas instituições, legitimava a cultura estabelecida.

O segundo traço contextual, em decorrência do anterior, diz respeito à ausência de legislação específica sobre a formação para a DES. De acordo com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, e o Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, que regulamenta o sistema federal de ensino, a formação desse professor deve ocorrer no âmbito dos cursos de pós-graduação, *lato sensu* ou *stricto sensu*, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Via de regra, o mestrado e o doutorado em determinada área vêm consolidando-se como o *locus* de formação do professor do ensino superior, em grande medida pela formação em pesquisa e especializada e por conta do dispositivo de que as instituições de ensino superior tenham o mínimo de um terço de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto sensu*. Nessa perspectiva, não é difícil depreender que a formação específica para o ensino, processo constitutivo da docência, não encontra lugar nesse percurso. O professor do ensino superior é catedrático, especialista de uma área e pesquisador, sem, necessariamente, contar com processo formativo específico para ser docente.

O terceiro traço contextual relaciona-se à identidade. Como se tornar professor no ensino superior? A socialização profissional desse docente ocorre de forma intuitiva, replicadora do que seus mestres fizeram e da sua experiência de aluno. Sem contar a condição híbrida que permeia sua identidade, posto que ser professor decorre de ser determinado profissional, especialista e pesquisador.

Esses traços contextuais confirmam a necessidade de afirmar a importância da formação em didática para o exercício da DES, visto que, com base em Roldão (2007), o docente profissional é aquele que ensina não apenas porque possui o conhecimento, mas porque sabe ensinar. É ser especialista da complexa capacidade de transformar o saber curricular mediado por um saber científico, por um domínio técnico-didático rigoroso, por uma postura meta-analítica, de questionamento intelectual da ação, de interpretação permanente e realimentação contínua, para que o aluno aprenda de forma contextualizada e com significado.

Didática no ensino superior: traços de pesquisa

Com o propósito de discutir o lugar da didática no ensino superior, apresentam-se os principais resultados de um programa integrado de pesquisa, constituído de três estudos. Dois deles já estão concluídos e seus resultados serão expostos nesta seção, enquanto o terceiro se encontra em desenvolvimento. O foco da investigação reside nos cursos de licenciatura, visto que se espera que nesses cursos, responsáveis pela formação de professores para a educação básica, identifiquem-se, entre os docentes, menos dissociação entre o que Shulman (1987) designa de *subject knowledge matter* (conhecimento do conteúdo da matéria ensinada), *pedagogical knowledge matter* (conhecimento pedagógico da matéria) e *curricular knowledge* (conhecimento curricular) e, em consequência, uma presença mais firme da didática.

O primeiro estudo centrou-se na investigação sobre concepções e práticas didáticas de formadores de professores (2009-2012); o segundo, sobre a didática e o aprendizado da docência no processo de constituição identitária de futuros professores (2012-2015); e o terceiro voltou-se para concepções e práticas didáticas de egressos de cursos de licenciatura (2015-2018). O que se compreende sobre didática e o que se faz com ela representam o norte da pesquisa, considerando a visão de professores dos cursos de licenciatura (primeiro estudo); de estudantes concluintes desses cursos (segundo estudo); e de professores da educação básica (terceiro estudo).

Concepções e práticas didáticas de formadores de professores

O estudo 1 “Concepções e práticas didáticas de formadores de professores” discute o que prevalece como didática nos cursos de formação de docentes, na perspectiva do formador. Teoricamente, fundamentou-se no pressuposto de que o ensino requer ação especializada do professor (Roldão, 2007), constituindo-se, portanto, em ofício de saberes (Gauthier, 1998) que pode ser trabalhado na formação docente por meio de diferentes perspectivas ou sentidos. Considerando o que elaboram Cochran-Smith e Lytle (1999), qual sentido tem sustentado o ensino de didática? Conhecimento *para* a prática, que se forja na visão aplicacionista, com forte distinção entre teoria e prática? Conhecimento *na* prática, com ênfase na ação e na reflexão? Ou conhecimento *da* prática, que se constrói pela investigação? Qual tem sido o papel do professor formador nesse percurso (André *et al.*, 2010; Zeichner, 2009)?

Nessa direção, tratou de investigar professores de didática de cursos de licenciatura de três universidades sediadas no estado do Rio de Janeiro (uma pública federal, uma pública estadual e uma privada), no intuito de saber sobre quem são os formadores, o que lecionam e como ensinam didática, a fim de analisar concepções e práticas que fundamentam esse campo em cursos de licenciatura e reconhecer os significados atribuídos pelo formador ao ensino da didática para o conhecimento profissional do docente em formação. Foram entrevistados 40 professores das três universidades selecionadas, realizados quatro grupos de discussão e observadas 30 aulas, sendo dez de um professor de cada instituição. O conteúdo das entrevistas e dos grupos de discussão, após transcrito na íntegra, foi organizado em quadros descritivos estruturados com base em três eixos: Quem são os professores que ensinam didática nos cursos de licenciatura? O que se ensina nesse campo? O que prevalece no desenvolvimento das aulas de didática? O mesmo procedimento foi utilizado em relação aos registros das observações. De posse dos quadros descritivos, empreendeu-se, então, a verificação dos aspectos preponderantes no que toca às concepções e práticas didáticas dos formadores investigados. O cotejamento dos dados construídos permite tecer algumas conclusões, organizadas em três ênfases, conforme relatadas a seguir.

Quem são esses professores? Quais são seus processos formativos? Entende-se que a identidade profissional do formador precisa favorecer na interação com a aprendizagem docente para mediar esses efeitos nos alunos, futuros professores. Do grupo de 40 participantes da pesquisa, 18 são da universidade federal, 9 da estadual e 13 da privada; 30 são mulheres e 10 são homens. Boa parte provém de escola pública e de formação superior em universidades federais e estaduais e muitos têm experiência como professores da educação básica. Na universidade federal predominam aqueles que estão iniciando carreira na instituição, na condição de efetivos; na universidade estadual prevalecem os professores temporários, na condição de substitutos; e, na universidade privada, os professores são contratados como horistas. Do grupo de investigados, existem aqueles que não reúnem experiência na educação básica e vários que estão iniciando a carreira na condição de professor universitário. Nem todos que dão aula de didática escolheram a disciplina por afinidade, porém por adequação ao concurso público ou em atendimento às exigências da instituição. As motivações para atuar como formadores de professores no âmbito desse campo se manifestaram em decorrência da experiência de trabalho na escola básica, da continuidade dos estudos no mestrado e no doutorado, da possibilidade de enfrentar um concurso de acesso à carreira docente na universidade pública e da falta de visibilidade de outra disciplina com mais aderência para atuação. Um aspecto, em especial, ganha relevância na análise dos dados: a didática não foi escolhida por ser campo investigativo desses professores, mas por conta da experiência como docente e dos conhecimentos disciplinar e pedagógico reunidos. Dessa forma, o perfil deixa ver a necessidade de investigar mais apuradamente as implicações, na formação de professores, da atuação de formadores que não assumem a didática como objeto de suas investigações, que não reúnem experiência como professores da educação básica e que se encontram no ciclo inicial de sua carreira acadêmica. Para Zeichner (2009, p. 25), "é necessário mais pesquisas que investiguem as conseqüências de quem está lecionando um determinado componente do curso". De modo mais específico, ao focalizar a necessidade de estudos que relacionem as características, a formação, a aprendizagem e a prática dos professores, o autor aponta diretamente para o aspecto em questão. Zeichner (2009, p. 19) defende que "precisamos saber como as características dos professores e os cursos de formação docente e seus componentes interagem com a aprendizagem docente para mediar esses efeitos nos alunos".

O que se ensina em didática? Na universidade privada, a didática não é disciplina, mas unidade temática que integra o ementário da disciplina ciências da educação II. Nas universidades públicas pesquisadas, ela tem o *status* de disciplina e divide-se em geral e específicas. As didáticas específicas na universidade pública estadual recebem designações diferentes. A convergência de dados referentes às entrevistas e aos grupos de discussão realizados nas três universidades evidencia que a tendência de trabalhar vários temas ligados à identidade profissional do professor,

dada a complexidade que cerca esse ofício na escola de hoje, é bastante recorrente. Nessa direção, manifesta-se uma abordagem permeada de articulações com os conhecimentos da história, da filosofia, da sociologia, da psicologia e da antropologia da educação, para, então, chegar ao núcleo estruturante da didática, o processo de ensinar e aprender. Nessa esteira predomina, entre os investigados, a tendência de ensinar aspectos teóricos que fundamentam as práticas; a relação educação e sociedade; o estabelecimento escolar e o trabalho docente; as abordagens de ensino (tradicional, escolanovista, tecnicista e progressista, esta com ênfase nas pedagogias libertária, libertadora e crítico-social dos conteúdos); as teorias de currículo; as questões sobre identidade, profissionalidade e saberes docentes; e os componentes da prática pedagógica com atenção especial para planejamento pedagógico e avaliação do ensino e da aprendizagem. Nota-se que a constituição do campo da didática no Brasil não é um conhecimento de domínio de boa parte dos entrevistados, sobretudo daqueles que atuam com a didática específica. Manifesta-se o receio em relação ao ensino da didática prescritiva, com predomínio de técnicas; porém a problematização de Candau (1983) acerca da didática instrumental e da fundamental parece não fazer parte do idioma pedagógico dos entrevistados. Ensinar a docência se coloca como grande desafio para os formadores.

Como ocorre a mediação do ensino nas aulas de didática? Assume-se aqui a perspectiva de que o objeto desse campo diz respeito ao processo de compreensão, problematização e proposição acerca do ensino, produzindo conhecimento sobre e para este. Trata-se de oportunizar ao professor em formação e em atuação condições para propor formas de mediação da prática pedagógica, fundamentadas por concepções que permitam situar a função social de tais mediações – é o como fazer (mediação) articulado ao por que fazer (intencionalidade pedagógica). Nessa direção, a dissociação entre forma e conteúdo constitui questão de enfrentamento da didática a ser trabalhada nos cursos de formação. Reside nesse aspecto um dos desafios apontados pelos professores investigados. Como lidar com a problemática que cerca a relação forma/conteúdo no ensino da didática, sem que esta seja desconsiderada? Os dados da pesquisa revelam que os professores buscam ensinar didática de forma ativa, envolvendo trabalho do professor, do aluno, do aluno com aluno e do professor com os alunos; dão prioridade aos trabalhos coletivos, ao diálogo e às trocas de experiências; enfatizam a reflexão e a crítica, fazendo com que o ensino de didática se pautasse pela leitura de textos, debates, levantamento de questões e construções de sínteses; refletem o ensino mediante situações práticas, seminários, aulas expositivas e leitura de textos em sala de aula, sempre priorizando a participação dos alunos. Ainda assim, os investigados se mostraram insatisfeitos com o processo, alegando que ensinar requer diversas mobilizações para identificar se o aluno está, de fato, aprendendo e de forma eficaz, corroborando as problematizações de Roldão (2007) e de Gauthier (1998).

A didática e o aprendizado da docência no processo de constituição identitária de futuros professores

O estudo 2 objetiva analisar conhecimentos sobre a docência construídos por meio do estudo de didática por futuros professores, concluintes de cursos de licenciatura, assim como compreender as consequências da disciplina para o processo de constituição dos saberes profissionais docentes, mais detidamente no que se refere ao que faz o professor formador, em didática, para ensinar a docência. Do mesmo modo que o primeiro estudo, ancorou-se teoricamente em Roldão (2007), Gauthier (1998) e Cochran-Smith e Lytle (1999), mas também encontrou em Shulman (1987), ao tratar do conhecimento profissional docente, importante sustentação. O campo empírico foi constituído de 14 cursos de licenciatura de uma universidade pública federal localizada no estado do Rio de Janeiro. Os sujeitos foram os estudantes desses cursos que concluíram cerca de 70% das disciplinas que integram a organização curricular. Esse percentual foi estabelecido para que fossem alcançados alunos que cursaram no mínimo uma das disciplinas referentes ao estudo de didática. Para a obtenção dos dados, foi aplicado questionário por meio da ferramenta *Survey Monkey* e realizaram-se quatro grupos de discussão. Participaram da pesquisa 827 estudantes, sendo que 429 responderam o questionário na sua integralidade. A organização das informações para fins de construção dos dados foi feita em etapas. Inicialmente, foram construídas 14 sinopses das respostas obtidas com o questionário, sendo uma para cada um dos cursos de licenciatura estudados. Em prosseguimento, foram feitos quadros descritivos para cada um dos cursos com base nos três eixos analíticos previamente definidos: O que se ensina em didática? Como se ensina em didática? Que nível de importância se atribui ao papel do professor formador? Mediante os 14 quadros descritivos, construiu-se um quadro final de consolidação de todas as respostas, por meio do qual foi possível depreender as recorrências. A etapa final foi dedicada à análise do conteúdo dos quatro grupos de discussão que, depois de transcrito, passou por processo de organização das falas considerando os eixos orientadores.

Sobre o que se ensina em didática, os dados apontam que dos temas trabalhados sobressaem: 1) teorias educacionais e o contexto sócio-histórico, político, econômico e filosófico das práticas pedagógicas, sendo o primeiro tema mais indicado por cinco cursos, o segundo mais indicado por dois e o terceiro mais indicado por um curso; 2) a constituição do campo da didática visto como tempo/espaço de reflexão/ação sobre o processo ensino-aprendizagem, sendo o primeiro tema mais indicado por quatro cursos, o segundo mais indicado por dois e o terceiro mais indicado também por dois cursos; 3) planejamento curricular e planejamento do ensino, sendo o primeiro tema mais indicado por quatro cursos e o segundo mais indicado por cinco, dos 14 cursos investigados; 4) avaliação do ensino, segunda maior indicação de quatro cursos e terceira maior de dois; 5) métodos e técnicas de ensino, sendo o terceiro tema com maior indicação de dois cursos. O olhar sobre as três primeiras indicações de temas mais

trabalhados, segundo relataram os estudantes, mostra um equilíbrio entre temas de fundamentos da didática e aqueles com ênfase na prática didática. De modo geral, os temas abordados na disciplina estão relacionados aos aspectos sociais, políticos e históricos da didática, sem deixar de contemplar assuntos clássicos da área, como planejamento e avaliação do ensino e da aprendizagem. Quanto ao último temário – métodos e técnicas de ensino –, ele aparece pouco. A didática é um domínio de conhecimento que envolve as metodologias de ensino, mas não se subordina nem se circunscreve apenas em torno delas. As metodologias representam a dimensão mais objetiva do ensino em si. Como ensinar de acordo com uma concepção de ensino? Como desenvolver propostas de ensino-aprendizagem? As metodologias constroem o caminho a ser percorrido para fazer aprender alguma coisa a alguém (Roldão, 2007). Longe de prescrição, de tecnicismo, é um conhecimento importante e necessário ao professor para o exercício de sua função. Parece que esse compromisso da didática não tem sido suficientemente enfrentado. Essa constatação confirma a necessidade de a base de conhecimento profissional docente (Shulman, 1987) ser considerada de modo mais explícito e específico na formação inicial, constituindo-se em síntese do conhecimento didático, visto que essa base, em sua integralidade, não desconsidera a importância desse saber.

Sobre como se ensina em didática, o cruzamento dos dados de cada curso evidencia a centralidade do texto nas estratégias observadas. O ensino envolve necessariamente o estudo de um ou mais textos. Considerando as estratégias mais apontadas pelos licenciandos, constata-se que: 1) discussão sobre o conteúdo do texto é a mais recorrente nas aulas de didática, visto que foi a primeira mais indicada de 11 dos 14 cursos e a segunda mais indicada de dois deles; 2) leitura de texto vem logo em seguida como primeira indicação de dois cursos, segunda indicação de três e terceira indicação de três; 3) discussão temática com texto recebeu sete indicações, sendo a segunda estratégia mais indicada por dois cursos e a terceira mais indicada por cinco; 4) uma alternativa ao trabalho com texto é a exposição do professor, com cinco indicações; 5) trabalho em pequenos grupos recebeu quatro indicações, sendo a segunda estratégia mais indicada por dois cursos e a terceira mais indicada por outros dois. Como se pode depreender, mais uma vez as convergências estão notadamente centradas no uso de textos. De uma maneira ou de outra, o texto está sempre presente, seja de modo central ou periférico como se supõe quanto à exposição dos alunos e dos professores sobre o tema da aula e aos seminários, ambas as estratégias também muito citadas. Destaca-se que, além do uso de textos, apenas os seminários foram apontados por todos os licenciandos como estratégias de ensino recorrentes, inclusive sendo muito criticados no curso de Pedagogia pela quantidade excessiva e pela forma deturpada de seu desenvolvimento. É nítido que, diferentemente do relativo equilíbrio observado entre os temas ensinados, o como ensinar é algo comum, sem o necessário investimento na diversificação de atividades que contribuem para o processo de aprender. Considerando a necessidade de as aulas de didática favorecerem o desenvolvimento do conhecimento pedagógico e

do conhecimento didático do conteúdo, de que maneira “se ensina como ensinar” nessas aulas para além de ler e discutir sobre o que se leu? Segundo Shulman (1987), o conhecimento pedagógico se distingue por repousar na interseção de conteúdos diversos e da pedagogia, na capacidade que um professor tem de transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas que sejam pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptação às variações de habilidade e contexto apresentadas pelos alunos. Já o conhecimento didático do conteúdo consiste nos modos de formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos, incluindo analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações. Trata-se, portanto, de um saber necessário ao domínio do professor para a realização de seu ofício.

Sobre o papel do formador, não há contestação por parte dos licenciandos quanto à sua importância. Os participantes da pesquisa de todos os cursos aprovaram a atuação dos formadores, evidenciando que: 1) no contexto de cinco licenciaturas, os formadores receberam mais de 90% de aprovação; 2) em outras cinco, entre 80% e 90%; 3) em três cursos, entre 70% e 79%; 4) em apenas um, 60%. Ainda que a maior parte dos licenciandos reconheça a influência do formador (média de 90%), isso não implica necessariamente consenso – haja vista a licenciatura em Física, na qual esse percentual é de 60% – e não representa uma visão estritamente positiva da prática docente dos formadores. De modo geral, os dados indicam que os licenciandos reconhecem a influência dos seus formadores nas suas futuras práticas docentes a despeito da qualidade que atribuem a essas práticas. A maior parte dos respondentes se afiliou à ideia de que a influência do formador está no que se quer ou não replicar: um modelo para o bem ou para o mal, mesmo que seja no sentido de “nunca fazer isso”. Esse aspecto que comunga sentimentos tão antagônicos explicita algumas contradições. Por exemplo, os licenciandos de Filosofia foram muito críticos quanto aos seus formadores, mas ao falarem da influência deles revelaram majoritariamente aspectos positivos das práticas de seus professores. Isso se observou de modo contrário na Pedagogia, em que os licenciandos elogiaram muito seus docentes, mas quando questionados sobre a influência destes seguiram a mesma ideia de *modelo para o bem ou para mal*, no qual acentuaram críticas aos fazeres de seus formadores. Esse resultado exige problematizar como o saber da ação pedagógica (Gauthier, 1998) vem elaborando-se e dando-se a conhecer por meio dos formadores quando ensinam.

A análise sobre o que prevalece como didática nos cursos de formação de professores e seus efeitos para o processo de constituição profissional de futuros docentes evidencia que o ensino de didática se estrutura em torno de temas que fundamentam esse ofício, ficando sob a responsabilidade da didática (geral) as teorizações sobre o ensino. Quanto ao processo de ensino em si, no que toca à sua objetivação na sala de aula, e considerando a particularidade disciplinar, a responsabilidade maior é das didáticas específicas. Os participantes as consideram mais contributivas para sua formação de professor, com exceção dos estudantes do curso de Pedagogia.

Nesse aspecto, os dados da pesquisa manifestaram diferença entre os licenciandos desse curso e os dos demais. A pedagogia, dada sua abrangência e responsabilidade de formar o professor para a educação infantil (creche e pré-escola), o professor alfabetizador é aquele que ensina língua portuguesa, matemática, ciências da natureza, história e geografia, entre outros componentes curriculares, sofre mais agudamente as limitações da formação disciplinar. Para esses licenciandos, as didáticas específicas ficaram muito aquém do que eles necessitam para sua base de conhecimento profissional docente. Sobre os tipos prevalentes de mediações que permeiam o ensino de didática nos cursos de licenciatura investigados, não houve diferenças significativas quanto ao que correntemente acontece nas salas de aula do ensino superior. As aulas de didática, na visão dos licenciandos investigados, não aparecem como referenciais de relação entre conteúdo e método. Os alunos reconhecem a importância da didática para sua formação de professor, mas contestam a falta de referenciais práticos no que tange aos temas trabalhados. Nessa perspectiva, o papel do formador se mostra um diferencial; para muitos, é ele que faz valer a pena ou não a disciplina. A dimensão prática, tão questionada, surge do modo pelo qual o formador planeja, organiza e propõe as atividades e avalia, problematiza e relaciona os temas. O papel do professor formador é cada vez mais relevado no ensino de didática, visto que ele é parâmetro de constituição de identidade docente para seus licenciandos, seja porque ensina sabendo as razões pelas quais ensina ou não, o que se revelará como “modelo às avessas”. Esse quadro evidencia que o ensino da didática ainda tem alguns desafios a serem assumidos e enfrentados no intuito de favorecer o aprendizado da docência.

Para concluir

No decorrer deste texto, três traços – conceituais, contextuais e de pesquisa – ajudaram a entrelaçar a argumentação sobre a relação entre didática e docência no ensino superior. Conceitualmente, parte-se da compreensão de que a didática constitui campo investigativo, disciplinar e profissional sobre o ensino, produzindo saberes essenciais para a formação e a prática de professores de todos os níveis, incluindo o ensino superior.

Contextualmente, entretanto, a DES parece abdicar de uma formação específica em didática, posto que a atuação de seus professores considera primordialmente o domínio do corpo conceitual de cada área sem preocupação com a formação pedagógica. Do ponto de vista legal, não há legislação específica sobre a formação pedagógica para a DES, reforçando o sentido prevalente de que o professor do ensino superior é catedrático, especialista de uma área e pesquisador, o que por si só lhe outorga a condição de ser também um professor. Nesse sentido, a identidade profissional do docente do ensino superior é em geral hibridizada, com fortes marcas da formação e do exercício profissional que ancora sua docência.

Investigativamente, apresentam-se resultados de duas pesquisas sobre a formação em didática de futuros professores, sendo uma na visão de docentes do ensino superior e outra na visão de estudantes de cursos de licenciatura, no intuito de demonstrar o estado atual do ensino de didática na formação de professores, na perspectiva do professor formador – aquele que atua na formação docente para a educação básica, no contexto do ensino superior. Esses estudos ajudam a compreender a complexidade do trabalho do professor para ensinar, na sua própria perspectiva e na de seus alunos, o que exige cada vez mais investimento na mobilização de saberes de modo a superar a dissociação entre conhecimento do conteúdo da matéria ensinada (*subject knowledge matter*), conhecimento pedagógico da matéria (*pedagogical knowledge matter*) e conhecimento curricular (*curricular knowledge*).

Assim, ressalta-se que, sendo o ensino uma ação especializada exercida pelo professor, envolvendo uma base de conhecimentos e, por isso, exigindo formação específica, e sendo a didática o domínio de conhecimento responsável pelo processo ensino-aprendizagem, a DES, pelo contexto em que se apresenta e pelo que as investigações indicam, não pode se abster de exigir a formação em didática para seu exercício. Mais do que um preparatório sobre métodos e técnicas, faz mister reconhecer a necessidade de que para ensinar não é suficiente saber o conteúdo, mas também as razões pelas quais se ensina de determinada forma. Nesse sentido, o domínio da didática é potente para se constituir em expressão-síntese do conhecimento especializado do professor para ensinar em qualquer nível, inclusive na educação superior.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, M. I. *Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais*. São Paulo: Cortez, 2012.

ANASTASIOU, L. G. C. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001. p. 57-70.

ANDRÉ, M.E.D.A.et al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

BRASIL. Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de

dezembro de 1996, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 abr. 1997. Seção 1, p. 7534.

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. Seção 1, p. 27833.

CANDAU, V. M. F. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1983.

CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, v. 24, n. 1, p. 249-305, mar. 1999.

CUNHA, M. I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 1998.

CUNHA, M. I. Trabalho docente e ensino superior: In: RAYS, O. *Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas*. Porto Alegre: Sulina, 1999. p. 213-225.

CUNHA, M. I. (Org.). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

CUNHA, M. I. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas: Papirus, 2007.

CUNHA, M. I. (Org.). Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. *Revista Educação Unisinos*, São Leopoldo, v. 12, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2008.

CUNHA, M. I. (Org.). *Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Unijuí, 1998.

MASETTO, M. Atividades pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001. p. 83-102.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-181, jan./abr. 2007.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

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

ZEICHNER, K. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009.

Recebido em 10 de setembro de 2016.

Solicitação de correções em 20 de março de 2017.

Aprovado em 20 de abril de 2017.

Por uma didática mediada pela sensibilidade: no caminho de um ser professor

Maria Candida Varone de Moraes Capecchi^{I, II}

Vivili Maria Silva Gomes^{III, IV}

Marissel Marques^{V, VI}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2895>

Resumo

Este artigo analisa aulas da componente curricular didática, comum a cursos de licenciatura de uma universidade federal, como forma de investigar ações formativas que vêm sendo realizadas pelas autoras em aulas de graduação. A componente curricular aqui analisada visa problematizar as concepções dos estudantes acerca do *ser professor* por meio de discussões em sala de aula fundamentadas em teóricos da área, de modo a despertar nos discentes uma postura professoral que, além do saber e do fazer docentes, intelectualmente apreendidos, seja impregnada por elementos sensíveis, ampliando seus repertórios de representações para atuação profissional. Busca-se, assim, promover uma discussão sobre caminhos possíveis na formação inicial de professores que ultrapassem a ideia de profissional técnico-reflexivo-crítico e contemplem a sensibilidade como parte do processo. Os dados analisados mostraram que as interações ocorridas em aula, pautadas por elementos artísticos, levaram ao desenvolvimento de um respeito mútuo entre os participantes e promoveram uma educação para

^I Universidade Federal do ABC (UFABC), Santo André, São Paulo, Brasil. *E-mail:* <candcapecchi@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-2614-7206>>.

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

^{III} Universidade Federal do ABC (UFABC), Santo André, São Paulo, Brasil. *E-mail:* <vivilee.gomes@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-2285-0201>>.

^{IV} Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

^V Universidade Federal do Tocantins (UFT), Tocantinópolis, Tocantins, Brasil. *E-mail:* <marissel.marques@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-6097-9455>>.

^{VI} Mestre em Ensino, História e Filosofia das Ciências e Matemática pela Universidade Federal do ABC (UFABC), Santo André, São Paulo, Brasil.

a autonomia. Foi notoriamente evidenciado um rompimento com alguns dispositivos de controle dos corpos, que vinham imbuídos em uma atitude inicialmente passiva dos estudantes diante da relação pedagógica. Dessa forma, foi possível identificar meios para fomentar nos futuros professores o vislumbrar de novas possibilidades de interpretação e intervenção nos processos educativos.

Palavras-chave: formação inicial de professor; didática; professor reflexivo.

Abstract

For a didactics mediated by sensitivity: on the way to become a teacher

This paper analyzes didactics lessons, standard for teacher-training courses in a federal university, as a tool to investigate training activities performed by the authors in higher education classes. The curricular component here analyzed aims to problematize student's conceptions about teaching via in-class discussions based on theorists in the field. Therefore, it seeks to stimulate in students a teacher behavior that, beyond the knowledges related to teaching, intellectually taught, is steeped in sensitivity, broadening their repertoire of concepts to be employed in their professional performance. Thus, it intends to initiate a debate on possible paths to follow in the initial education of teachers surpassing the idea of a technical-reflective-critical professional and contemplating sensitivity as part of the process. Analyzed data shows that in-class interactions, supported by artistic elements, led to mutual respect among participants and promoted an education for autonomy. Notably, there was a departure from some systems of control over bodies that permeated the initially passive demeanor of the students in face of pedagogical interactions. Ergo, it was possible to identify means to instigate in future teachers an urge for new possibilities to interpret and intervene in the educational procedures.

Keywords: initial education of teachers; didactics; reflective teacher.

Introdução

Ao longo de sua formação, o licenciando entra em contato com saberes específicos de sua área de conhecimento e com saberes pedagógicos. Além disso, entre os saberes inerentes ao ser professor, podem-se destacar aqueles adquiridos no exercício da profissão. São vários os estudos que se referem a esses saberes, assim como àqueles construídos ao longo de

toda a trajetória percorrida pelos professores ainda como alunos e ao peso que representam no exercício da profissão. Considerando a complexidade do trabalho pedagógico e a necessidade de integração dos diversos saberes que constituem a profissão docente – os quais estão envolvidos na coordenação de ações em sala de aula e também além desses limites –, torna-se premente romper com o isolamento docente por meio de uma perspectiva interdisciplinar, propiciando o envolvimento com múltiplos olhares referenciais que atuem no sentido do aprender com o diferente, de compartilhar o similar e preservar o que lhe é próprio: um processo de (res)significar o singular a partir, e por meio, do plural. Esse caminho, contido na agenda proposta por Candau (*apud* André; Cruz, 2012), tem sido trilhado pelas autoras deste artigo, ao se dedicarem à docência da didática nos cursos de licenciatura nos quais atuam.

Neste texto, é apresentado o relato de um bloco de aulas da componente curricular didática, comum a cinco cursos de licenciatura de uma universidade, como forma de exemplificar ações formativas que vêm sendo realizadas pelas autoras em suas aulas de graduação. Partindo de uma concepção de professor como profissional crítico-reflexivo (Freire, 1996; Contreras, 2012), essa componente curricular visa, principalmente, à problematização das concepções dos estudantes acerca do ser professor, concepções essas construídas ao longo de suas trajetórias como alunos e de suas vivências em programas de inserção à docência existentes na universidade, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Para fomentar as discussões em sala de aula, são realizadas leituras de textos de referência sobre os temas: trajetória histórica da didática; natureza do trabalho docente e profissionalização; relação pedagógica; teorias sobre ensino e aprendizagem; recursos e modalidades didáticas e avaliação. Essas leituras são acompanhadas de atividades envolvendo formas de expressão para além do verbal, com base em uma concepção de formação de professores pautada no desenvolvimento da sensibilidade, de modo a ultrapassar o tratamento estritamente técnico da relação pedagógica. Como pesquisadoras, essa concepção nos leva a proposições que objetivam despertar nos discentes uma postura professoral que, além do saber e do fazer docentes intelectualmente apreendidos, seja impregnada por elementos sensíveis, de maneira a ampliar seus repertórios de representações para a atuação profissional. Busca-se, assim, apresentar à comunidade de pesquisa essa iniciativa a fim de proporcionar uma discussão sobre caminhos possíveis na formação inicial de professores.

A formação inicial de professores: algumas perspectivas

Uma formação de professores que procura evidenciar as escolhas, mais do que o fornecimento de instrumentos prontos, visa promover nos envolvidos uma atitude reflexiva, de tomada de consciência de seus saberes e valores em relação à profissão. Nóvoa (1992, p. 16) afirma que a identidade do professor “é um lugar de lutas e conflitos, é um lugar de construção de maneiras de ser e de estar”. A construção da identidade necessita de tempo

para acomodar inovações, assimilar mudanças e (re)pensar a prática, num processo de autoconsciência sobre ações docentes e motivações para essas ações. Para o professor, porém, muitas vezes cercado de uma imagem de *especialista infalível* (Contreras, 2012), o caráter de inacabamento que se encontra por trás dessa ideia nem sempre é bem aceito.

Durante muito tempo, a formação de professores foi baseada no modelo denominado *racionalidade técnica* (Schön, 2000), em que o contato com a prática da profissão era realizado apenas nos anos finais de formação, após toda uma carga de teorias pedagógicas e de conteúdos específicos de determinada área de conhecimento. A racionalidade técnica tem como principal característica definir a prática do profissional da educação como instrumental, no sentido de aplicar certos conhecimentos teóricos e práticos baseados nos procedimentos de pesquisa científica: “é instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados” (Schön *apud* Contreras, 2012, p. 101). Assim sendo, traz em si uma ideia de neutralidade do professor diante de sua prática, que é constituída pela utilização racional das ferramentas a ele disponibilizadas nos cursos de formação, de modo a otimizar recursos e tempo para alcançar os resultados esperados.

Essa concepção vem sendo criticada há anos por pesquisadores da área de educação, que reconhecem cada vez mais o importante papel tanto da trajetória escolar do professor como aluno e de sua prática profissional quanto das dimensões de seu saber profissional. Dessa forma, há a valorização dos saberes dos professores que são constituídos durante sua atuação nas instituições de ensino e a necessidade de reconhecimento e potencialização dessa faceta da profissão (Tardif, 2014; Perrenoud, 1999), assim como de seus conhecimentos tácitos estabelecidos em toda a sua trajetória educacional.

É importante proporcionar, tanto na formação inicial quanto na continuada, oportunidades para que futuros professores e professores em serviço reflitam e expressem sobre o sentido que o *ser professor* tem em suas vidas, conscientizando-se de seus saberes, valores, angústias e anseios (Pimenta, 2005). Alarcão (2011) afirma que a concepção de professor reflexivo está pautada “na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (Alarcão, 2011, p. 44).

A criatividade e a consciência são elementos indispensáveis para o desenvolvimento da personalidade e da capacitação para autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal, portanto, fundamentais na construção do conhecimento educacional. Para isso, a educação deve considerar todas as potencialidades do indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. Schön (2000) chama o domínio desse complexo conjunto de saberes de *talento artístico*.

Compreender a educação como uma ação social, cultural e política implica reconhecer a autonomia e a emancipação como requisitos necessários para uma consciência do mundo e uma consciência de si, inscritas também no âmbito ético. A formação de professores deve

proporcionar condições para que licenciandos e profissionais reflitam sobre seus saberes e os significados destes para si.

Pensar acerca do significado da profissão para si e de todas as suas representações possibilita a licenciandos e professores a realização de escolhas conscientes, assumindo uma postura de autoria de seu processo profissional. Esse é o princípio que norteia as aulas aqui descritas, inspiradas em alguns pressupostos básicos de Paulo Freire para a caracterização de um educador. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire (1996) destaca que o professor, denominado por ele progressista, que visa ao desenvolvimento da autonomia de seus educandos, reconhece que não há docência sem discência, que ensinar não é transferir conhecimentos e que é uma especificidade humana.

Reconhecer que não há docência sem discência implica reconhecer que o ensino-aprendizagem intencional só acontece quando se estabelece uma relação pedagógica entre professor, alunos e conhecimentos. Para que essa relação de fato aconteça, é necessária a constituição de um campo intensivo em que todos os envolvidos estejam em conexão, promovendo a emancipação do educador e do educando e potencializando ambos para a geração de novos conhecimentos. Nesse sentido, o estabelecimento da relação pedagógica professor-alunos-conhecimento deve proporcionar um encontro no qual diferentes indivíduos possam se expressar para ampliar suas formas de pensar, rompendo com a mera reprodução de saberes.

É importante destacar algumas ideias que Freire (1996) defende de forma recorrente em seu livro, a noção de inacabamento do ser humano e a importância de que se reconheça condicionado, mas não determinado. Cada ser humano se compõe com forças históricas que o condicionam, porém, não o determinam, uma vez que é possível construir outras composições. É preciso criar condições para que novas composições sejam vislumbradas e experimentadas. Para tanto, mais uma vez, mostra-se necessária a criação de espaços de expressão de ideias que não sejam condicionados a um único recorte da realidade e que envolvam, além da racionalidade, a sensibilidade dos envolvidos.

Outro ponto a ser destacado em Paulo Freire é a coerência entre o dizer e o ser:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha *prática* discursando sobre a *Teoria* da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas, políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar de *construção* do conhecimento, criticando a sua *extensão*, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. (Freire, 1996, p. 52-53).

Essas considerações apontam para um universo de possibilidades de trabalhos que podem efetivamente contribuir para uma formação mais crítica e sensível de professores, capazes de fazer suas escolhas pautando-se em suas convicções e na realidade escolar.

O caminho proposto pelas autoras deste trabalho e realizado na componente curricular aqui descrita para fomentar a criticidade e a sensibilidade dos professores em formação inicial é a ampliação dos espaços e linguagens para diferentes formas de expressão do pensar e do sentir dos envolvidos.

Deixando um pouco de lado um modelo racional ou cerebral de aprender – que passa pelo tratamento daquilo que é ou pode ser, de alguma forma, palpável ou visível – e considerando aquilo que não o é – ou seja, que se constitui em elementos invisíveis ou sensíveis, que muitas vezes mais afetam o processo que os primeiros –, as docentes formadoras e autoras deste artigo se aventuram por atalhos que adentram a imaginação dos discentes. Trazem à tona, por meio do estímulo às expressividades de seus estudantes, revelações gnosiológicas a respeito das temáticas tratadas e referenciadas nos textos estudados, de forma a contemplar possibilidades de aprendizagem na diversidade, na tentativa de busca de um *pensar certo* pedagógico.

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum. O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente. (Freire, 1996, p. 32-33).

Essa busca do *pensar certo* proposto por Paulo Freire pode ser abordada tanto do ponto de vista do professor em relação aos saberes de seus alunos quanto do ponto de vista do formador em relação aos saberes dos licenciandos e, também, de cada um dos envolvidos em relação a si mesmo, sejam os licenciandos ou os formadores de professores. Acreditamos que essa dimensão de refletir sobre si próprio e suas concepções, à luz de teorias de referência, é que vai desencadear todo o processo de construção de uma postura docente crítica, reflexiva e sensível. Fazer essa autoanálise, porém, não é algo simples. Hubert Godard (2006), ao falar sobre o trabalho de Lygia Clark com objetos relacionais, lembra que:

[...] frequentemente, a história da percepção vai fazer com que, pouco a pouco, eu não possa mais reinventar os objetos do mundo, minha projeção vá associá-los sempre da mesma maneira. Ou seja, vejo sempre a mesma coisa, sempre através do filtro da minha história. (Godard, 2006, p. 73)

Para romper esse olhar estático e aparentemente imutável, faz-se necessário olhar a mesma coisa com outros olhos ou sob outro ângulo, ou seja, desnaturalizar o que é tido no mundo como natural (Freire, 1996, 1997).

Ao lembrar que não nos comunicamos apenas pela linguagem falada, mas por muitas outras linguagens que, mesmo sendo culturalmente aprendidas, antecedem a fala e estão corporificadas ou impressas no ser do aprendente, sendo uma forma de comunicação primordial, às vezes principal, as formadoras e autoras deste trabalho se valem de múltiplas linguagens em suas aulas nos cursos de licenciatura em que atuam, na busca da construção de uma relação empática e acolhedora, que possa desencadear a construção do conhecimento pedagógico do futuro professor no âmbito individual em meio ao social, representado pelo coletivo da turma.

A compreensão das temáticas trazidas para a sala de aula e dos textos que delas tratam se revela em diversas linguagens. Traduz-se passando pela imaginação e na produção de imagens mentais que se transformam em imagens visuais, como símbolos, ícones, esquemas, diagramas, mapas, desenhos, poemas, vídeos, filmes ou movimentos que transitam pela mídia corporal, tanto no nível microscópico dos fluxos energéticos e materiais intracelulares como no macroscópico, seja num simples gesto como um piscar de olhos, numa escultura corporal ou em jogos cênicos criados de forma improvisada em grupos ou coletivamente.

Em relação aos jogos cênicos ou teatrais, dos quais as docentes se apropriam em vários momentos do trabalho em sala de aula, o roteiro inicial proposto aos estudantes funciona como uma regra para o "jogo" do encontro pedagógico, um recurso para estabelecer o repertório comum ao grupo e desencadear o processo, um parâmetro que gradativamente se dilui e dá lugar à espontaneidade e à expressão da vontade coletiva. Segundo Koudela (2011, p. 48-49):

[...] A relação autoritária percebe a regra como lei. Na instituição lúdica, a regra pressupõe processo de interação. O sentido de cooperação leva ao declínio do misticismo da regra quando ela não aparece como lei exterior, mas como o resultado de uma decisão livre porque mutuamente consentida. Evidentemente, cooperação e respeito mútuo são formas de equilíbrio ideais, que só se realizam através de conflito e exercício de democracia. O consentimento mútuo, o acordo de grupo determina as possibilidades de variação da regra.

Ainda sobre a proposição de jogos cênicos na formação de professores, podemos destacar a referência que Schön (2000) faz à realização de jogos de encenação como uma maneira eficiente para refletir sobre o conhecimento tácito e proporcionar uma efetiva fronteira entre a improvisação e os momentos da vida que nos surpreendem. Em suas palavras:

Uma dramatização é um jogo improvisado no qual os participantes aprendem a descobrir propriedades de uma situação interpessoal e a refletir-na-ação sobre suas respostas intuitivas a ela. Na improvisação,

seja ela musical ou dramática, os participantes podem conduzir experimentos imediatos nos quais, tendo-se em vista que a improvisação tende a levar à execução, as fronteiras entre os mundos real e virtual possam tornar-se indefinidas. (Schön, 2000, p. 69).

Assim sendo, na prática relatada neste artigo, os leitores poderão identificar vários momentos em que jogos de dramatização e trabalhos de aquecimento corporal provenientes do campo das artes do corpo são empregados em sala de aula pelas formadoras de professores. O trabalho com esses recursos visa fomentar tanto momentos de tomada de consciência dos estudantes acerca de suas representações sobre os saberes docentes quanto momentos de aprofundamento teórico, em que a discussão de textos selecionados é estimulada por meio de *leituras sensíveis*.

Entendemos por leitura sensível de um texto aquela que possibilita romper com conservas culturais, permitindo a exploração de diferentes formas de interpretar e expressar essa interpretação entre todos os envolvidos. Cassiano Quilici (2005), quando fala sobre o teatro do silêncio, afirma que:

[...] a linguagem corporal é mais permeável às “pulsões”, memórias e experiências pouco acessíveis à consciência. O discurso do corpo pode se estruturar a partir desse terreno movediço, trazendo à tona o que não encontra espaço na lógica linear do discurso verbal. (Quilici, 2005, p. 71)

Fazendo uma transposição do teatro para a situação de leitura de um texto de referencial teórico, procuramos estimular a sensibilidade dos envolvidos a fim de que possam se abrir para uma *experimentação* desse texto por meio de diversas formas de expressão para além da verbal. Abre-se espaço para o reconhecimento, na formação inicial, da dimensão existencial dos saberes docentes, já identificada nos estudos de Tardif sobre os saberes da experiência na profissão:

[...] um professor ‘não pensa somente com a cabeça’, mas ‘com a vida’, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas. Em suma, ele pensa a partir de sua história de vida não somente intelectual, no sentido rigoroso do termo, mas também emocional, afetivo, pessoal e interpessoal. [...] O professor não é somente ‘um sujeito epistêmico’ que se coloca diante do mundo numa relação estrita de conhecimento, que ‘processa’ informações extraídas do ‘objeto’ (um contexto, uma situação, pessoas, etc.) através do sistema cognitivo [...] [ele é] um ‘ser-no-mundo’ [...] Uma pessoa completa com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo [...] (Tardif, 2014, p. 103-104).

A abertura desse espaço visa não somente ao reconhecimento dessa dimensão, mas também ao estímulo a uma postura reflexiva diante dela e de seu peso nas tomadas de decisões do professor acerca do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, além do incentivo ao trabalho com

formas de expressão diversas e elementos artísticos no curso de formação inicial aqui descrito, também são realizadas rodas de conversa ao longo de todo o processo, como será exposto adiante.

A componente curricular didática

A didática, como ciência pedagógica, vem desenvolvendo-se teoricamente ao longo da história sob diferentes concepções acerca de seu papel nos processos de ensino-aprendizagem. Nessa trajetória histórica, podem-se destacar, de acordo com Libâneo (2010), ao menos três fases: uma em que predomina uma didática de caráter geral, que remete a Comênio e Herbart; outra em que esse caráter é colocado em questão, dados os avanços no desenvolvimento de didáticas disciplinares, voltadas à abordagem das especificidades epistemológicas de cada área de conhecimento que se deseja ensinar; e uma terceira fase, em que se procura conciliar as duas vertentes anteriores, considerando que, além das especificidades de cada área de conhecimento, existem aspectos de caráter geral que permeiam quaisquer atividades de ensino.

É fundamental destacar o valor das transformações pelas quais a didática passou ao longo de sua trajetória histórica – de um período cujo foco era restrito à técnica dissociada do conteúdo a uma fase de perda de identidade diante das demandas epistemológicas de cada área –, que trouxeram à tona uma necessidade de revisão de seu papel na formação de professores, desencadeando no reconhecimento de seu caráter emancipatório, o qual transcende dicotomias como forma/contéudo e teoria/prática em direção à valorização da práxis pedagógica.

Luckesi (2013, p. 27-28) compreende “o educador como um sujeito, que, conjuntamente com outros sujeitos, constrói, em seu agir, um projeto histórico de desenvolvimento do povo que se traduz em um projeto pedagógico”. Sua ação pedagógica é ideologizada e necessita de opções teóricas explícitas e conscientes, bem como de paixão e comprometimento. Em síntese, afirma que formar o educador

seria criar condições para que o sujeito se prepare filosófica, científica, técnica e afetivamente para o tipo de ação que vai exercer. Para tanto, serão necessárias não só aprendizagens cognitivas sobre os diversos campos de conhecimento que o auxiliem no desempenho do seu papel, mas – especialmente – o desenvolvimento de uma atitude, dialeticamente crítica, sobre o mundo e sua prática educacional. O educador nunca estará definitivamente “pronto”, formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia a dia, na meditação teórica sobre sua prática. (Luckesi, 2013, p. 28-29).

Com base nessas considerações, é importante explicar o contexto de realização da componente curricular cujas aulas são analisadas neste artigo. Essa componente é obrigatória para todos os cursos de licenciatura da universidade em que é ministrada e de opção limitada para os demais

curso de graduação. Isso possibilita que, em uma mesma sala de aula, encontrem-se estudantes com interesses por áreas de conhecimento diversas e com diferentes imagens sobre a área de educação e a profissão de professor. Essa heterogeneidade, que, num primeiro olhar, poderia ser considerada um obstáculo ao desenvolvimento do conteúdo de uma didática de caráter geral, é tomada pelas docentes como riqueza, uma vez que pode proporcionar a criação de um espaço de convivência fértil para a construção de significados, em que contribuições individuais diversas podem se mesclar ao conhecimento epistemologicamente construído.

Dessa forma, a proposta das docentes na didática como componente curricular enquadra-se dentro da terceira vertente citada por Libâneo (2010), tendo como meta proporcionar elementos para que estudantes de diferentes áreas de conhecimento possam reconhecer suas representações acerca do que é *ser professor* e refletir sobre os diversos significados da profissão docente ao longo da história, à luz de referenciais teóricos, por meio da criação de espaços em que a afetividade e a colaboração sejam reconhecidas e fomentadas.

É fundamental considerar que a criação desses espaços de afetividade e colaboração envolve trocas entre docente e discentes e depende da construção de vínculos de convivência que incitem a reflexão e a expressividade. Para alcançar esse objetivo, as docentes optam pelo uso de recursos provenientes do universo artístico, como jogos de improvisação teatral, esculturas corporais, música, poesia, dança, imagens, entre outros. O trabalho com tais recursos vem mostrando que estimular a expressividade, verbal e não verbal, entre os estudantes possibilita uma experiência inédita para a construção de conteúdos programáticos nessa componente curricular. O uso do corpo como recurso expressivo não verbal foi a prática mais desafiadora. Porém, ao ser introduzido de forma gradativa e sistemática nas aulas, proporcionou uma perceptível mudança na postura dos estudantes, tornando-os cada vez mais livres para improvisar.

Em todas as aulas, os conteúdos de referência eram discutidos por meio de atividades lúdicas em processo de autogestão dos estudantes, vivências pessoais, sempre com suporte da professora e da mestrande que acompanhava as aulas, uma das autoras deste trabalho. De certo modo, foi possível confrontar visões preconcebidas com novas visões sobre a atuação de um professor. Para alguns temas, era solicitado aos participantes da componente curricular que formulassem reflexões individuais, o que visava aprofundar o processo iniciado em sala.

Consideramos que as práticas artísticas exerceram um *combate* direto aos diversos dispositivos de controle do corpo e do exercício dos discursos e saberes da sociedade disciplinar, rompendo com a docilidade e criando condições para que cada sujeito expressasse sua individualidade e conquistasse a sua liberdade (Foucault, 2014).

Exemplos de ações realizadas e sua repercussão no comportamento dos estudantes são descritos a seguir.

Algumas ações

A docente da componente curricular levava para a sala de aula um címbalo, normalmente utilizado em práticas de meditação, relaxamento, terapias e *feng shui*, com o intuito de acalmar e concentrar a mente. Era usado na aula para informar o início de uma atividade, na maioria das vezes, para abrir rodas de conversa.

O controle do tempo é um fator disciplinador (Foucault, 2014; Gerald, 2016). Para todas as atividades, estipulava-se uma previsão de tempo. Mas, na verdade, cada pessoa e também os grupos faziam uso do tempo livremente, dispunham do tempo necessário para articular a apresentação das suas ideias. Assim ocorreu em todos os encontros da componente curricular, todas as aulas tinham um tempo para as trocas de ideias. Algumas para falar sobre a atividade feita em casa, outras para fazer a interpretação das apresentações de cenas e vídeos utilizados. O controle do tempo – que não era exatamente um controle, mas uma solicitação para não desviar do assunto – era feito pelos próprios estudantes. A docente, desde a primeira roda de conversa, escreveu em folhas de sulfite coloridas que circulavam a roda a palavra “foco”, e, ora ou outra, alguém levantava a folha dizendo “foco”. Nas últimas aulas, em situações conflituosas proporcionadas pelos debates nos seminários, um estudante levantou uma folha qualquer e a imaginação da turma ajudou a entender que se pedia “foco”.

Outro exemplo de prática que exerceu um *combate* aos dispositivos de controle foi o trabalho corporal com a exploração de movimento por meio da música e da dança, ações muito presentes nas dinâmicas corporais utilizadas por artistas antes de entrarem em cena. Em sala de aula, essas práticas eram empregadas em momentos que antecederiam atividades de criação propostas sobre textos teóricos, normalmente realizadas em grupos. É importante destacar que tínhamos na sala uma estudante com sistema motor dos membros inferiores parcialmente comprometido, que necessitava de um andador para se locomover e para ficar em pé. Essa estudante relatou que se sentia livre nas atividades corporais propostas. Na sala, as várias vozes diziam que, no último dia de aula, existia uma cumplicidade entre todos os que dividiram situações inusitadas com essas dinâmicas, porque tiveram que trabalhar em equipe com pessoas inicialmente estranhas para produção de encenações. Além do espaço para trocas de ideias nas rodas de conversa, as quais, mesmo divergentes, não afetavam o sentimento de pertencimento e liberdade para se expressar. Isso vai ao encontro da afirmação de Koudela (2011, p. 48) sobre jogos teatrais: “quando um indivíduo percebe que não existe a imposição de modelos ou critérios de julgamento e que o esquema é claro, ele deixa de lado o medo de se expor (subjetivismo) e participa da ação conjunta”.

Nesse ponto, é importante ressaltar que o estabelecimento e a manutenção da relação pedagógica é um dos maiores desafios enfrentados pelo professor para que seu papel seja alcançado em sala de aula. A relação pedagógica e a compreensão dos diversos fatores envolvidos

em sua constituição são temas inerentes ao ensino de didática, e é fundamental que se tenha clareza de que a dissociação forma-conteúdo não tem o menor sentido quando um formador objetiva fomentar uma postura ativa, reflexiva, questionadora e comprometida em seus alunos, futuros professores. Sendo assim, podemos relacionar as observações dos estudantes citadas anteriormente, referentes à cumplicidade construída entre os colegas de turma por meio das atividades corporais, como um importante impacto dessas atividades em seus conhecimentos pedagógicos acerca do que é ser professor, compreendendo a coerência necessária entre o dizer e o ser, falar e agir, conforme proposto por Paulo Freire. Ao afirmar a existência de cumplicidade entre os elementos do grupo, os estudantes estão reconhecendo o caráter coletivo da atividade docente, um dos conteúdos específicos da didática sob uma perspectiva crítica como a indicada por Luckesi (2013, p. 34): “a didática, ao exercer o seu papel específico, deverá apresentar-se como elo tradutor de posicionamentos teóricos em práticas educacionais”. Nas aulas da componente curricular aqui analisada, os estudantes tiveram oportunidade de discutir textos teóricos sobre diferentes vertentes de ensino ao longo da trajetória histórica da didática, sendo tais discussões realizadas de forma integrada, em que teorizações sobre a importância da criação de elos entre professor e alunos eram debatidas em situações nas quais esses vínculos se criavam por meio dos jogos teatrais e demais atividades corporais.

Não se pode deixar de considerar que a prática corporal também causou incômodo para alguns, por não se sentirem à vontade em dançar, não gostarem da música utilizada ou ficarem constrangidos por ter que movimentar o corpo, posto que a consideração de uma postura *adulta* na universidade não comporta ou não condiz com o uso do corpo. Esse desconforto, porém, não foi visto pela docente como impedimento para o trabalho corporal, uma vez que o desenvolvimento da criatividade almejado com tais atividades exige justamente o despertar desses corpos adormecidos.

O trabalho de reflexão atravessado pelo corpo também pôde ser observado em uma atividade que, em princípio, seria extremamente mental, a leitura de um texto de conteúdo factual como *Dez novas competências para uma nova profissão*, de Perrenoud (2001), prevista na ementa da componente curricular. Para promover uma leitura sensível e crítica, a sala foi dividida em dez grupos, cada qual deveria sortear uma das competências, criar uma escultura corporal e representá-la para a turma, que iria adivinhar a competência correspondente à escultura representada. Essa atividade proporcionou bastante desconcentração e imaginação entre os participantes. Vale salientar que todas as competências foram identificadas pela maioria dos estudantes.

Outra evidência de que o trabalho corporal agiu no combate aos dispositivos de controle foi o aprimoramento das interações entre os participantes nas aulas, que a cada encontro passavam a se conhecer e

a se reconhecer na figura do outro. Assim, à medida que as aulas foram acontecendo, os grupos foram tornando-se cada vez mais desenvolvidos em suas propostas, indicando que estava em andamento um processo de maior amadurecimento e compreensão do trabalho criativo, que deles era esperado, mais próximo do lúdico e do interativo.

Estava implícita, na estruturação das aulas, a necessidade de uma educação para a sensibilidade, para a igualdade, para a aquisição da autonomia, por meio de uma liberdade de ação real ou mesmo pressuposta. E, ainda, estimular o aluno a agir com criatividade, a se exprimir com propriedade, a construir espaços próprios, a tomar iniciativas, a participar com responsabilidade, enfim, a fazer acontecer e a aprender a aprender. (Behrens, 2005 *apud* Flach; Behrens, 2008).

Expressões dos estudantes

A componente curricular didática compreende, nessa universidade, um total de 48h, distribuídas em 12 aulas de 4h cada. Na versão apresentada neste artigo, essas aulas abrangeram quatro grandes blocos temáticos: *Ser professor* aproximação inicial (memórias e tomada de consciência de saberes e representações dos estudantes, composição/contraposição entre ideias prévias e referenciais teóricos); *Ser professor* na trajetória histórica da didática; *Ser professor*, segundo três tendências identificadas historicamente (racional técnico, reflexivo, intelectual crítico); *Ser professor* diante de questões críticas do ensino (indisciplina, sexualidade, drogas, violência, pluralidade cultural).

A estruturação das aulas nos quatro blocos citados reflete a intenção das docentes de romper com as tradicionais dicotomias forma/conteúdo e teoria/prática, de modo a alcançar uma coerência entre o dizer e o ser, em acordo com as proposições de Freire (1996), que coadunam com a visão de Luckesi acerca do papel da didática na formação do educador: "um modo de auxiliar o sujeito a adquirir uma atitude crítica frente ao mundo de tal forma que o habilite a agir junto a outros seres humanos num processo efetivamente educativo" (Luckesi, 2013, p. 29) e um "elo tradutor de posicionamentos teóricos em práticas educacionais" (Luckesi, 2013, p. 34). Ao assumirem a didática nessa perspectiva, as docentes procuram articular, em suas aulas, elementos subjetivos dos estudantes, presentes em suas memórias e concepções sobre a vida escolar, com conteúdos específicos da didática – como sua trajetória histórica; natureza do trabalho docente e profissionalização; relação pedagógica; teorias sobre ensino e aprendizagem; recursos e modalidades de ensino e avaliação –, por meio do envolvimento dos estudantes em vivências corporais, sensibilizações e uso de diferentes formas de expressão, sempre acompanhados de leituras de referenciais teóricos e rodas de conversa.

Os temas e as expressões dos estudantes discutidos neste artigo correspondem ao bloco inicial de aulas, voltado para a tomada de consciência

de saberes e representações sobre o ser professor mediante suas memórias da escola e a composição/contraposição entre ideias prévias e teorias. Em todas as aulas aqui consideradas, as atividades propostas conduziam os aprendizes a relacionar os temas específicos com os conhecimentos prévios sobre o assunto e as vivências pessoais. Também proporcionavam a construção de vínculos de convivência.

Logo na primeira aula, por meio de uma dinâmica de livre evocação de palavras, todos falaram suas impressões sobre o que é a didática. Assim, foi construído um conceito com base em um repertório tácito de palavras, no qual as combinações de similaridades criaram três eixos temáticos: afetividade (empatia, palatável, dedicação); conteúdo como conhecimento (compreensão, absorção); e técnico (ferramentas, recursos, métodos).

Para pensar sobre *ser professor*, foi solicitado que os aprendizes trouxessem lembranças da escola básica e as escrevessem em uma folha verde que lhes foi entregue. As lembranças estavam permeadas por cores, sensações, sabores e sons. São exemplos de fragmentos dessas lembranças:

Quando me lembro do tempo da escola vejo imagens das paredes cor de abacate e uma pintura da Magali comendo melancia e em outra parede [...].

Lembro-me muito que eu odiava as paredes cinzas daquela escola [...].

Lembro-me da professora de português. Ela era uma das únicas que conseguia controlar o barulho da classe.

Consigno recordar com bastante clareza sua voz doce, sua simpatia [...].

Várias lembranças se referiram, nas palavras dos próprios estudantes, à parte humana do professor e do aluno, que remete aos sentimentos, à amizade, ao respeito, ao cuidado, ao incentivo. Vale destacar que essa dimensão humana da relação pedagógica é reconhecida como exceção nestes depoimentos:

O professor que me mostrou que ser professor é muito mais que passar lição em aula e para casa. A parte humana do aluno, para ele, era muito importante [...].

Entretanto, tal professora, diferentemente de diversos outros que tive, gostava muito do que fazia e transmitia tal sentimento aos alunos. Estava sempre disposta a ajudar e preocupada com os alunos, trazendo seu lado humano para a sala.

Me recordo de uma professora que percebeu o meu desinteresse, falta de atenção, devido a necessidade de utilizar óculos.

Na segunda aula, com o intento de aprofundar essas lembranças, foi pedido que cada estudante escrevesse uma carta para o professor citado em sua memória, escrita na aula anterior, agradecendo, desabafando. A intenção da docente era que os estudantes identificassem, nos professores por eles mencionados, posturas ou condutas desejáveis

ou não desejáveis para *ser professor*. A apresentação das produções para toda a turma possibilitou a identificação de três tipos de condutas: as estritamente desejáveis, as estritamente não desejáveis e aquelas que geravam dúvidas quanto à sua inserção nas categorias anteriores. Com essa divisão, foram constituídos três grupos de estudantes, aos quais foi solicitado que criassem uma cena teatral para representar um professor e sua conduta, de acordo com a classificação realizada. Esse processo de criação resultou em um dado interessante: as três representações traziam a cena de um professor com condutas não desejáveis. Essa aparente coincidência é um elemento indicativo do quanto condutas docentes não desejáveis podem ser marcantes na vida dos alunos: professores autoritários, com atitudes coercitivas, displicentes em relação ao planejamento das aulas, mas exigentes em relação à quantidade de exercícios, apenas preocupados com o conteúdo.

Após o trabalho com as memórias dos estudantes e suas concepções sobre o *ser professor*, que trouxeram à tona a dimensão humana da docência, a terceira e a quarta aulas foram dedicadas à discussão de textos de referência acerca da dimensão política da profissão docente. A finalidade nessas aulas era proporcionar um espaço para que os estudantes pudessem compor/contrapor suas representações com os referenciais teóricos da área.

No período de uma semana entre a segunda e a terceira aulas, como tarefa extraclasse, com base na leitura do texto de referência "O papel da didática na formação do educador" (Luckesi, 2013), os estudantes deveriam escrever suas impressões sobre as ideias nele contidas, selecionar um excerto representativo dessas ideias e uma imagem de escola que se relacionasse ao assunto (Quadro 1).

Luckesi foi um autor importante para a turma de didática, pois foi o primeiro apresentado, mas, sobretudo, porque traz uma visão engajada politicamente sobre a atuação de professores; fazendo com que os estudantes revissem seus pensamentos sobre a esfera que abrange essa profissão, discutindo o ser professor imbricado no ser aluno, uma vez que as histórias de professores são histórias de alunos que se fizeram professores.

A terceira aula foi dividida em dois momentos: um de sensibilização e outro de compartilhamento das produções dos estudantes (roda de conversa). A sensibilização foi proposta por meio de uma atividade corporal, compreendendo controle da respiração, acompanhado de comandos de relaxamento de partes do corpo. O grupo foi preparado para ouvir a canção "Coração de estudante", de autoria de Wagner Tiso e Milton Nascimento. Em seguida, a pedido da docente, uma estudante leu o poema "A escola", de Paulo Freire.

No segundo momento, roda de conversa, cada estudante apresentou sua imagem do texto e explicou sua compreensão a respeito, enquanto a docente registrava as principais ideias na lousa. O Quadro 1 apresenta a descrição da expressão das ideias de um dos estudantes, que foi exposta e discutida em roda de conversa.

Quadro 1 – Registro de Estudante para a Atividade Extraclasse Discutida na Terceira Aula

Impressões sobre as ideias contidas no texto – A necessidade de colocar escolas de ensino básico e médio nos primeiros lugares dos diversos *rankings* da educação, na maioria das vezes, deixa o ensino maçante e desagradável. As diversas metodologias de ensino, na maioria das vezes, não consideram a satisfação do aluno no aprendizado, mas sim números que medem o “resultado” da escola. Estamos transformando a escola em adestramento de crianças, que aprendem a escrever, contar e decorar.

Excerto representativo dessas ideias – “Daí a ansiedade, hoje existente nos meios educacionais, por receitas e mais receitas de “como fazer” a educação, na expectativa de sabendo-se como fazer se chegará a algum resultado”. (Luckesi, 2013, p. 33)

Imagem de escola relacionada ao assunto – A imagem* em preto e branco selecionada pelo estudante remete a uma situação de macroavaliação, em que estudantes aparecem sentados em carteiras organizadas em fileiras, todos de cabeça baixa, escrevendo e sendo supervisionados.

Fonte: Registro de estudante.

* A imagem selecionada pelo estudante foi omitida e substituída por uma descrição por não ter a fonte especificada.

A crítica do estudante ao sistema de ensino das pedagogias hegemônicas está inteiramente de acordo com a sociedade capitalista contemporânea. A transmissão do conhecimento é um modelo de ensino reprodutivo, é autoritária, impositiva e repressiva, porque entende os processos educacionais centrados no professor, o que torna a relação pedagógica hierarquizada, sendo este mais importante que o estudante, o qual deve seguir atentamente a exposição e é visto como um ser receptivo e passivo. Assim, a disciplina é a forma de garantir a atenção, o silêncio e a ordem (Veiga, 2010) e o principal objetivo são os resultados.

Na quarta aula, a sala foi dividida em dez grupos e cada um leu uma das cartas do livro *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*, de Paulo Freire, objetivando identificar os ensinamentos contidos na carta; relacioná-los às boas práticas de um professor, já apontadas em aulas anteriores; e acrescentar outras, indicadas pelo autor, exemplificando-as com excertos do texto lido. Essa produção deveria ser organizada pelos grupos na forma de uma apresentação para a turma, com o uso de *slides* e algum recurso artístico: vídeo, imagem, cena, poema, música, entre outros. Essa proposta tinha a intenção de estimular os estudantes à exploração de recursos e modalidades didáticas diferentes daquelas já conhecidas e vivenciadas em suas trajetórias escolares, sem deixar de considerar a importância da aula expositiva.

A contraposição entre as cartas produzidas pelos próprios estudantes, dirigidas a professores presentes em suas memórias, e as cartas de Paulo Freire a quem ousa ensinar possibilitou, nas rodas de conversa e nas produções, a construção de um olhar aguçado acerca do tema *ser professor*.

Quando se pergunta sobre como o professor deve ser, não podemos nos eximir de questionar o professor formador desses professores: seus valores e suas práticas em relação aos conteúdos conceituais que propaga. Nesse ponto, vamos resgatar aqui o programa dessa primeira fase da componente curricular, voltada a tocar em cada indivíduo e trazer à tona suas lembranças para trabalhá-las em dois aspectos: criação de critérios de valores sobre a atuação do professor, já que todos foram um dia estudantes, e ampliação da visão sobre atuação do professor para a esfera social. Foi possível verificar nesse processo uma coerência entre as teorias abordadas, os autores de referência da componente curricular e a metodologia de ensino adotada pela docente da turma, que valorizava e acolhia, em cada atividade realizada, as sensibilidades: as lembranças da escola, incluindo histórias da própria docente, as imagens e associações com imagens, os roteiros para cenas e o compartilhamento de lembranças.

Considerações finais

Retomando a ideia deste artigo, os caminhos de formação trilhados ao longo das aulas descritas nos trouxeram evidências de que a proposição de vivências corporais, sensibilizações e uso de diferentes formas de expressão favoreceu a criação de vínculos entre estudantes e docente. Esses vínculos foram fundamentais para a construção de uma relação pedagógica em que ações voltadas para a tomada de consciência dos estudantes acerca de seus repertórios sobre os temas discutidos, assim como sua ampliação à luz de teorias, desenrolassem-se em coerência com os referenciais teóricos adotados. Vale destacar, mais uma vez, as palavras de Luckesi (2013, p. 29): “o ideal seria que educador e educando, conjuntamente, conseguissem, atuando praticamente *no* e *com* o mundo e meditando sobre essa prática, desenvolver tanto conhecimentos sobre a realidade como atitudes críticas frente a mesma”.

O alcance dessa coerência entre dizer e ser, na visão das autoras deste texto, está diretamente relacionado ao trabalho com atividades corporais, que proporcionavam, além do relaxamento de tensões e criação de vínculos, a ampliação de formas de significação. Essas significações, porém, não seriam bem aproveitadas caso não fossem acompanhadas de rodas de conversa, nas quais participantes podiam expor suas interpretações do que era feito, buscar articulações com textos de referência dos temas em estudo e relatar como se sentiam em relação às proposições da docente e às interações estabelecidas com o grupo. A ênfase nos momentos de aquecimento do grupo, no início de cada aula, e nos de compartilhamento de ideias e sensações, ao final, sempre intercalados com discussões de textos que traziam o conteúdo formal contemplado na componente curricular, proporcionou a criação de uma ambiência em que afetivo e cognitivo puderam ser observados e reconhecidos como parte do processo de vir a ser professor.

Invocar o mundo sensível na educação é propor ações que se configurem numa experiência, que ensejem novos modos de sentir e que

induzam a produção de nova estética para o processo educativo. Uma maneira de preparar um mundo a ser construído e pensar numa forma para esse novo mundo.

Existem nas artes vários modos de dizer fazendo, como a pintura, a música, a dança, entre outras, chamados por Racière (2009) de *partilha do sensível*, quando num espaço tais atividades são compartilhadas. No caso das aulas da componente curricular didática, as rodas de conversa, que se seguiram a cada atividade envolvendo elementos artísticos articulados a conteúdos específicos presentes em textos lidos pelos estudantes, mostraram-se espaços privilegiados para essa *partilha*. Atuar como um professor sensível é abrir e sustentar um espaço de circulação a novas associações de energia, ideias e vontades, a formas invisíveis e imprevisíveis de ser, estar e perceber o mundo. Uma atuação sensível abre outros campos do possível, criando condições à inteligibilidade do sentir. Foi assim que observamos, nos dados aqui apresentados, uma alteração na forma de uso dos dispositivos de controle do tempo – címbalo – e do foco das discussões – folha de papel com a inscrição “foco” –, que passaram de instrumentos externos, a princípio introduzidos pela docente, a instrumentos integrados ao grupo, usados de forma afetiva, efetiva e harmoniosa por qualquer um de seus componentes ao longo das discussões. Desse modo, a responsabilidade de condução das aulas foi, aos poucos, descentralizando-se da figura da docente e sendo assumida por todo o grupo ali reunido.

Assim como o uso de instrumentos externos passou por transformações ao longo das interações que constituíram o grupo docente-estudantes, o uso dos corpos também se transformou nesse processo. Se, a princípio, o estranhamento dos estudantes em relação à realização de aquecimentos corporais em uma aula de didática foi elevado, à medida que as aulas foram transcorrendo, foi sendo reduzido, dando espaço à criação de vínculos afetivos, que possibilitaram o rompimento com dispositivos de controle corporal. Os estudantes, que chegaram às aulas dessa componente curricular acostumados a uma atitude corporal passiva de permanecerem sentados e calados diante do professor, passaram a reconhecer seus corpos como parte da expressão de suas ideias e, assim, parte de seus processos de reflexão acerca dos temas discutidos em aula.

As vivências apresentadas e analisadas possibilitaram interações que levaram ao desenvolvimento de um respeito mútuo extremamente fértil para a promoção da criatividade e propiciaram, assim, uma educação para a autonomia, ainda que limitada ao contexto das relações nessas aulas. Tanto criatividade quanto autonomia foram notoriamente evidenciadas nas diversas produções dos estudantes ao longo de todo o período em que se desenvolveu a componente curricular, compreendendo atuações dos futuros professores voltadas para o vislumbramento de novas possibilidades de interpretação e ação nos processos educativos.

Com isso, consideramos que o trabalho executado na componente curricular proporcionou uma ressignificação de instrumentos envolvidos na discussão de teorias. O que reforça nossa proposição de uma formação de professores impregnada por elementos sensíveis, que possibilitem ampliar repertórios de representações sobre a atuação profissional e

reconhecer o corpo não apenas como suporte, mas elemento constituinte da subjetividade, construída por meio de uma ligação entre todos os aspectos humanos – percepções, sensações, sentimentos, intuições, criações, crenças, preferências, paixões, espiritualidade e razão. Sendo assim, dado que as diversas interpretações e assimilações de um objeto compreendem um processo de integração do sujeito em toda a sua complexidade, a sensibilidade deve ser considerada no processo de constituição do *ser professor*.

Referências bibliográficas

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDRÉ, M.; CRUZ, G. B. A produção do conhecimento didático na Rbep (1998-2010). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 2, p. 443-462, maio/ago. 2012.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- FLACH, C. R. C.; BEHRENS, M. A. Paradigmas educacionais e sua influência na prática pedagógica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008, Curitiba; CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NA ESCOLA, 3., 2008, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2008.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 40. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.
- GERALDI, J. W. *Professor: construção e reconstrução da identidade profissional*. 2016. Disponível em: <<http://portos.in2web.com.br/passagens-blogdgeraldi/159-professor-construcao-e-reconstrucao-da-identidade-profissional>>. Acesso em: 23 maio 2016.
- GODARD, H. Olhar cego: entrevista com Hubert Godard, por Suely Rolnik. In: GODARD, H. *Lygia Clark: da obra ao acontecimento*. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2006. p. 73-79.

KOUDELA, I. D. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LIBÂNIO, J. C. Integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. In: DALBEN, A. et al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: didática, formação de professores, trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 82-105.

LUCKESI, C. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.). *A didática em questão*. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 25-34.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 12, p. 5-21, set./dez. 1999.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. *Pátio: Revista Pedagógica*, Porto Alegre, n. 17, p. 8-12, maio/jul. 2001.

PIMENTA, S. G. Professor pesquisador: mitos e possibilidades. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 5, n. 1, p. 9-22, jan./abr. 2005.

QUILICI, C. S. Teatros do silêncio. *Sala preta*, São Paulo, v. 5, p. 69-80, 2005.

RACIÈRE, J. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34, 2009.

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

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, I. P.A. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, I. P.A. (Coord.) *Repensando a didática*. 22. ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 25-40.

Recebido em 18 de agosto de 2016.

Solicitação de correções em 20 de março de 2017.

Aprovado em 3 de maio de 2017.

A antessala do paraíso: o lugar da observação nos estágios curriculares supervisionados das licenciaturas

Eliana Povoas Pereira Estrela Brito^{I,II}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2943>

Resumo

Este artigo aprofunda a discussão sobre as práticas de estágios curriculares obrigatórios nos cursos de licenciaturas por meio de uma perspectiva conceitual que considera a cultura como instituinte de sentidos que interferem nos modos pelos quais desenvolvemos a docência e exercemos nossas funções sociais no mundo escolar. Focaliza as práticas de observação na escola – fase inicial do estágio curricular obrigatório dos cursos de licenciaturas interdisciplinares da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) – para analisar os relatórios finais, resultantes dos Estágios I e II, produzidos por um grupo de sete estudantes cujas práticas de estágio foram orientadas pela autora deste artigo. De acordo com a análise, as práticas de observação consistem em processo significativo de preparação/qualificação de futuros professores para o exercício da docência, na medida em que, enquanto experiência a que se atribuem sentidos, abrem espaços de enunciação entre os saberes escolares e as práticas pedagógicas. E nesses espaços de enunciação que a singularidade emerge e marca a diferença.

Palavras-chave: estágios curriculares obrigatórios; observação; formação de professores.

^I Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Porto Seguro, Bahia, Brasil. *E-mail*: <epovoas@ufsb.edu.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-4563-1354>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Abstract

The antechamber of paradise: the role of observation in the compulsory internship of teacher-training programs

This paper adds to the debate on the practices of compulsory internships in teacher-training programs through a conceptual perspective that understands culture as a sense-giver. Such senses are capable to intervene with the way in which teaching occurs and social duties are done in school. Therefore, it is focused on observation practices in school – first stage of the compulsory internship in teacher-training programs of the Federal University of Southern Bahia (Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB) – aiming to examine the final reports of a group of 7 students, enrolled in the subjects Internship I and II, supervised by the author of this article. In accordance with the analysis, observation practices are a meaningful process of preparation and qualification for future educators, considering that, as an experience to which senses are correlated, they open enunciation loci between school knowledge and pedagogical practices. It is within these enunciation loci that uniqueness arises punctuating differences.

Keywords: compulsory internships; observation; teacher training.

Os alumnos do 3.º anno da Escola Normal exercerão a pratica do professorado nas escolas modelo, na ordem em que forem designados pelo director e sob a inspecção dos professores directores, aos quaes compete a distribuição desse serviço e sua melhor applicação; Os alumnos mestres obedecerão ás determinações dos professores directores na execução do ensino pratico; A falta de frequencia e disciplina nas escolas modelo importará para os alumnos mestres as mesmas penas estabelecidas pelo Regulamento para a falta de frequencia e de disciplina nas aulas da Escola Normal. (São Paulo, 1890).

A epígrafe deste artigo é um fragmento extraído do Decreto nº 27, de 12 de março de 1890, que Reforma a Escola Normal e Converte em Escolas Modelo as Escolas Annexas, o qual elucida a importância histórica que a prática de ensino assume na formação de professores no Brasil, de acordo com a perspectiva das disposições normativas, além da literatura especializada. Embora Saviani (2009) aponte que a Escola Normal não tenha representado efetivas mudanças na formação de professores, posto que esse mérito coube às Escolas de Professores¹, o fato é que não se pode deixar de destacar o pioneirismo desse decreto no âmbito dos dispositivos legais, com repercussão na organização e no funcionamento das escolas normais do estado de São Paulo e de vários outros estados brasileiros (Saviani, 2009; Reis Filho, 1995; Almeida, 2000).

A entrada da prática nos currículos de formação de professores se configurou, inicialmente, como “arte de ensinar” materializada pela observação e, depois, como demonstração a ser praticada nas escolas

¹ O Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, transformou a Escola Normal em Instituto de Educação, que passou a ser um espaço não mais vocacionado apenas para o ensino, mas também para a pesquisa.

modelo, anexas às escolas normais. No entanto, a noção de prática nos cursos de formação de professores sofreu importantes ressignificações decorrentes das condições econômicas, políticas, sociais e culturais que marcaram sua trajetória na história da educação brasileira. Dessa forma, a prática deixa de estabelecer conhecimentos necessários para a aplicação de métodos de ensino – deixa de ser prática de ensino – e passa a ser entendida como “dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha a reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional” (Brasil. CNE, 2002c).

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96, art. 65), ao estabelecer que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (Brasil, 1996), deu margem para que o Conselho Nacional de Educação (CNE) redigisse e aprovasse o Parecer CNE/Câmara de Educação Superior (CES) nº 744/97, no qual esclarece que “a prática de ensino constitui o espaço por excelência da vinculação entre formação teórica e início da vivência profissional, supervisionada pela instituição formadora” (Brasil. CNE, 1997). Posteriormente, o Parecer CNE/Conselho Pleno (CP) nº 28/2001 sublinha que:

A prática, como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. [...]. Pode-se assinalar também uma presença junto a agências educacionais não escolares [...]. Professores são ligados a entidades de representação profissional cuja existência e legislação eles devem conhecer previamente. Importante também é o conhecimento de famílias de estudantes sob vários pontos de vista, pois eles propiciam um melhor conhecimento do *ethos* dos alunos. É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade. (Brasil. CNE, 2002d).

Por sua vez, o estágio curricular supervisionado é apresentado como:

[...] o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. [...] é indispensável que o estágio curricular *supervisionado* [...] se consolide a partir do início da segunda metade do curso, como coroamento formativo da relação teoria-prática e sob a forma de dedicação concentrada. Assim, o estágio curricular supervisionado deverá ser um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico. (Brasil. CNE, 2002d).

As diferenciações entre prática como componente curricular e prática como estágio curricular supervisionado, presentes no Parecer CNE/CP nº 28/2001, são ratificadas pelo Parecer CNE/CES nº 15/2005, quando se destaca que:

[...] a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência [...]. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento. Por sua vez, o estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático. (Brasil. CNE, 2005).

Evidencia-se, portanto, a compreensão de que a prática, nos cursos de formação de professores, deve estabelecer uma rede de significações que ultrapasse os tempos/espacos destinados ao estágio curricular obrigatório nas licenciaturas, ainda que com ele mantenha correlações significativas. O estágio curricular, uma das condições para que o futuro professor obtenha a licença para a docência na educação básica, deve ser entendido como “uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico” (Brasil. CNE, 2002d).

No entanto, apesar de alguns avanços conquistados no campo da formação de professores, em especial nos últimos 15 anos, é inegável que os cursos de licenciaturas ainda têm muito a fazer para dar materialidade a um currículo que considere as orientações propostas tanto pelos estudiosos da área quanto pelas normativas legais que o regimentam. As questões relativas à prática curricular no cotidiano das instituições formadoras são bastante conflitivas e suscitam diferentes compreensões por parte dos profissionais que atuam no cotidiano dos cursos.

Seguindo as orientações extraídas do estudo realizado por Gatti (2010), intitulado “Formação de professores no Brasil: características e problemas”, pode-se dizer que a dimensão da prática, tal como exigida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), torna-se, muitas vezes, problemática, já que aparece “acoplada” a diferentes componentes curriculares da formação específica, sem que existam explicações objetivas sobre como ocorrerá a integração com a formação pedagógica. Essa ausência de clareza sobre as formas de articulação entre os conteúdos específicos da área e os conteúdos específicos da docência se torna complicador tanto para a prática como componente curricular, previsto pelas DCN, quanto para as práticas dos estágios curriculares supervisionados.

Assim posto, o desafio do presente artigo é aprofundar a discussão sobre as práticas de estágios curriculares obrigatórios nos cursos de licenciaturas por meio de uma perspectiva conceitual que considere a cultura como instituinte de sentidos que interferem nos modos pelos quais desenvolvemos a docência e exercemos nossas funções sociais no mundo escolar.

Este artigo focaliza as práticas de observação, fase inicial do estágio curricular obrigatório, dos cursos de licenciaturas interdisciplinares da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), que foram realizadas no Colégio Estadual Pedro Álvares Cabral, localizado no município de Porto Seguro (BA), pertencente à rede de ensino do estado da Bahia. Analisa os relatórios finais, resultantes dos Estágios I e II, produzidos por um grupo de sete licenciandos² que estagiaram sob a orientação desta autora.

Essas fases do estágio ocorreram no quarto e no quinto quadrimestres letivos dos cursos e tiveram como objetivo integrar o estudante em seu futuro espaço de trabalho. O procedimento metodológico adotado foi o diário de campo para os registros das observações dos diferentes cenários, movimentos e rituais que compõem o mapa das relações socioculturais da escola. A leitura dos relatórios finais e a socialização das situações enfrentadas pelos estudantes durante essas fases do estágio foram realizadas em um encontro com a participação de toda a equipe docente responsável pelos estágios e de todos os estagiários. A utilização dos relatórios para análise neste artigo tem a anuência dos estudantes.

Na primeira seção deste artigo, discorre-se sobre as práticas de estágio curricular obrigatório nos cursos de licenciaturas interdisciplinares da UFSB, com o objetivo de situar e delimitar o objeto de estudo proposto. Na sequência, analisam-se os relatórios finais de estágio com base em quatro dimensões: espaço escolar, relações sociais do trabalho escolar, práticas pedagógicas e relações entre comunidade e escola. Por fim, apresentam-se algumas considerações na expectativa de alimentar o necessário debate sobre o lugar da observação nas práticas de estágio curricular obrigatório nos cursos de licenciaturas.

Práticas de estágio curricular obrigatório nos cursos de licenciaturas interdisciplinares da UFSB

O estágio supervisionado, no currículo das licenciaturas interdisciplinares da UFSB, tem seu início no quarto quadrimestre letivo, logo após o término da formação geral, percorrendo toda a trajetória de formação dos futuros professores. Integra o currículo na condição de componente curricular ofertado quadrimestralmente, com uma carga horária de 60 horas por quadrimestre letivo, perfazendo um total de, no mínimo, 400 horas ao término do curso.

Grosso modo, pode-se dizer que as licenciaturas interdisciplinares da UFSB possuem uma arquitetura curricular organizada em duas etapas: formação geral e formação específica. A formação geral compreende os

² O grupo foi formado por cinco estudantes da Licenciatura Interdisciplinar em Humanidades e Ciências Sociais, um estudante da Licenciatura Interdisciplinar em Artes e um estudante da Licenciatura Interdisciplinar em Linguagem e suas Tecnologias. Foram atribuídos nomes fictícios aos estudantes citados neste texto como forma de preservar suas identidades.

três primeiros quadrimestres letivos, comuns ao currículo de formação de todos os estudantes da instituição. No conjunto, a formação geral totaliza uma carga horária de 900 horas, 300 horas por cada um dos quadrimestres, distribuídas por componentes curriculares dos seguintes campos de conhecimento: Língua Portuguesa (150 horas), Língua Inglesa (90 horas), Matemática e Computação (180 horas), Universidade e Sociedade (180 horas) e um componente curricular fora dos eixos temáticos denominado Experiências do Sensível (60 horas). Para além desses componentes obrigatórios, os licenciandos devem cursar o componente curricular Campo da Educação: Saberes e Práticas (60 horas) e mais 120 horas em componentes curriculares que representem culturas complementares à área específica de formação de seu curso.

Na formação específica, embora cada uma das licenciaturas construa desenhos curriculares singulares, esta etapa de formação é composta, no geral, por componentes curriculares obrigatórios, optativos, livres e o chamado tronco comum das licenciaturas, além do estágio supervisionado. Oito componentes curriculares integram o tronco comum: Bases Epistemológicas da Educação (60h), Políticas Públicas Educacionais e Gestão Escolar (60h), Educação e Direitos Humanos (30h), Educação Ambiental e Sustentabilidade (30h), Educação e Relações Étnico-Raciais (30h), Educação Inclusiva (30h) e Libras (60h), totalizando 330 horas. As práticas como componentes curriculares, tal como propõem as DCN (Parecer CNE/CP nº 2/2015), encontram-se previstas nos currículos dos cursos, fazendo parte do conjunto dos componentes de natureza obrigatória. As atividades complementares, com carga horária de 200 horas, integram o currículo das cinco licenciaturas interdisciplinares.

De acordo com o documento intitulado "Diretrizes, documentos e bases legais para o Estágio Supervisionado nas Licenciaturas Interdisciplinares da UFSB – proposta – versão 1", o estágio "está pensado em três etapas centradas nas/nos estudantes, com caráter de trabalho coletivo: 1) observação ativa, levantamento de possibilidades e elaboração de projeto; 2) execução do projeto; 3) avaliação e divulgação dos resultados" (UFSB, 2016). No planejamento coletivo, os professores responsáveis têm debatido a possibilidade de que os estágios possam ser pensados como fluxos contínuos que ultrapassem as atuais divisões por componentes curriculares, distribuídos em cada quadrimestre letivo. No entanto, o regime curricular quadrimestral adotado pela instituição, ao mesmo tempo que pulveriza e fragmenta a vida acadêmica, potencializa a desarticulação com os calendários letivos das escolas da rede pública do estado da Bahia.

Antes de avançar, é preciso atentar-se ao fato de que a UFSB é uma instituição nova, criada em 2013, tendo recebido seus primeiros estudantes em setembro de 2014. Trata-se, por consequência, de uma instituição em pleno processo de institucionalização de suas práticas acadêmicas e administrativas. Outra característica importante diz respeito ao próprio modelo curricular adotado pela instituição, que se funda em três aspectos:

(...) primeiro, um regime curricular quadrimestral, propiciando otimização de infraestrutura e de recursos pedagógicos; segundo, uma arquitetura curricular organizada em ciclos de formação, com modularidade progressiva e certificações independentes a cada ciclo; terceiro, em complemento, uma combinação de pluralismo pedagógico e uso intensivo de recursos tecnológicos. (UFSB, 2014, p. 18).

Embora fuja ao foco deste artigo discutir as supostas rupturas, defendidas pelo discurso institucional, de práticas pedagógicas adjetivadas como “tradicionais”, não se pode deixar de dizer o quanto tem sido conflitivo o debate acerca da construção dos currículos das licenciaturas interdisciplinares na instituição. Esses debates ultrapassam a aposta institucional na interdisciplinaridade, com todas as dificuldades práticas que dela decorrem.³ Entre as muitas negociações que têm sido articuladas, provavelmente um dos pontos mais conflitivos é a possibilidade de avaliar até que ponto a inovação curricular defendida pelo ideário institucional pode vir a contribuir para o aprofundamento da mercantilização neoliberal que caracteriza nossa contemporaneidade.

Isso porque um dos complicadores identificados é o tempo reduzido que está previsto para a integralização dos cursos das licenciaturas interdisciplinares. A UFSB, ao trabalhar com regime curricular quadrimestral, distribui as 3.200 horas exigidas legalmente em dez quadrimestres, ou seja, três anos e quatro meses. Esse ritmo acelerado imposto às licenciaturas interdisciplinares da UFSB é preocupante quando pensado na perspectiva de formação em processo, necessária à qualificação da formação de professores. No entanto, é preciso que haja distanciamento temporal para que questões como essa sejam esclarecidas.

Regressando ao tema do estágio curricular, a primeira fase do estágio (Estágio I e II) prevê dois quadrimestres letivos, que totalizam 120 horas. Essa etapa formativa, ao mesmo tempo que insere o licenciando em sua futura realidade de trabalho, potencializa, com base em subsídios extraídos da realidade, a construção de seu projeto de ensino-intervenção, a ser utilizado nas etapas posteriores, nas quais o exercício da docência em sala de aula se torna uma exigência do estágio supervisionado.

Com base em estudos do cotidiano escolar (Dayrell, 1996; Pinar, 2010; Lopes, 2011) e na experiência docente de formação de professores, construiu-se um roteiro para as observações. Esse instrumento, após socialização, discussão e contribuições dos estudantes/estagiários, ficou assim estruturado:

Quadro 1 – Roteiro para Observações

(continua)

Espaço escolar	Acessibilidade; salas de aulas; sala de professores, biblioteca, laboratório, secretaria; refeitório, pátio, espaços recreativos, espaços de convivência, espaços para prática de esportes; espaços de representação estudantil etc.
----------------	--

³ Versa sobre essa temática o artigo – da autora do presente trabalho – intitulado “Licenciaturas interdisciplinares: desafios e perspectivas na formação de professores”, que integra o livro: *Pibid/UFRN: formação de professores na interação universidade e escola*, a ser publicado pela Editora da UFRN, organizado pelos professores: Lucrécio Araújo de Sá Júnior; Cinthya Muiyrielle da Silva Nogueira; Elda Silva do Nascimento Melo; Claudianny Amorim Noronha (no prelo).

Quadro 1 – Roteiro para Observações

(conclusão)

Relações sociais do trabalho escolar	Direção; coordenação pedagógica, servidores técnico-administrativos, serviços especializados etc.
Práticas pedagógicas	Metodologias utilizadas; mídias educativas; planejamento didático; projetos de ensino; avaliação.
Comunidade-escola	Participação dos pais e da comunidade nas atividades da escola: projeto político-pedagógico; regimento escolar; conselho de classe; conselho escolar; grêmios estudantis ou equivalente.

Fonte: Elaboração própria.

Parte-se da afirmação de Dayrell (1996, p. 64) de que analisar a escola como espaço sociocultural significa:

[...] compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história.

Ao atribuir centralidade à noção de cultura nas práticas dos estágios curriculares obrigatórios, surge a reflexão de que a escola é um território em que várias culturas interagem e disputam significados sociais, políticos e pedagógicos em cada momento histórico. Assim, vários repertórios culturais se entrecruzam no cotidiano escolar, dificultando a tentativa de rotular a escola como tradicional, inovadora, progressista, reacionária, entre tantas outras adjetivações utilizadas pelos estudantes, especialmente em suas primeiras inserções na escola.

Viñao Frago (1995), ao defender a ideia de que a cultura escolar é constituída por movimentos de significações e ressignificações socioculturais que entrecruzam as diferentes práticas e rituais escolares, afirma que o estudo da cultura escolar permite abrir a “caixa preta” da escola (Julia, 2001, p. 13), possibilitando descobrir que

(...) esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (Viñao Frago, 1995, p. 100).

Numa abordagem histórica, próxima às orientações de Viñao Frago (1995), os estudos de Julia (2001) indicam a necessidade de que as análises sobre cultura escolar considerem que,

além dos limites da escola, pode-se buscar identificar em um sentido mais amplo modos de pensar e de agir largamente difundidos no interior de nossas sociedades, modos que não concebem a aquisição de conhecimentos e de habilidades senão por intermédio de processos formais de escolarização. (Julia, 2001, p. 11).

Ou seja, não se pode estudar a cultura escolar sem que se considerem os conflitos e as negociações que ela mantém, a cada período histórico, com o leque das culturas que lhe são contemporâneas. Esse autor descreve a cultura escolar como: “um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos [...]” (Julia, 2001, p. 10, grifos nossos). Normas e práticas relacionam-se com o contexto histórico no qual determinadas finalidades lhes são atribuídas, que podem variar segundo cada época (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Além disso, o autor nos chama a atenção para as relações que as normas e práticas estabelecem com os profissionais que atuam nas escolas, na medida em que, ao se sentirem obrigados a obedecer às determinações normativas, criam dispositivos pedagógicos que facilitem suas práticas escolares.

As compreensões de Viñao Frago (1995) e de Julia (2001) não são excludentes. Ao contrário, ambas sublinham a importância de se analisar a escola e suas práticas escolares como tempo/espacos culturais. Nas palavras de Dayrell (1996, p. 71):

A escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar.

Em consonância com as contribuições teóricas tecidas até aqui, é possível situar o estágio curricular como campo que articula teoria e prática *na* escola. Isso implica assumir que as práticas de estágios se dão em um contexto marcado por culturas que disputam significados e que podem ressignificar as práticas pedagógicas.

Ritos de passagem: os estudantes chegam à escola

Compreendendo a escola como um território atravessado por relações de poder/saber em que ocorrem processos de negociação entre as normas institucionais e suas finalidades – direcionar condutas, socializar determinados conhecimentos, estabelecer métodos e práticas de ensino – e as práticas escolares e suas produtividades culturais híbridas – mentalidades, rituais, discursos, ações –, a equipe docente responsável pelos estágios curriculares nas licenciaturas interdisciplinares ofertadas pela UFSB decidiu

manter o cronograma de inserções nas escolas, previsto no planejamento de ensino, mesmo correndo o “risco” de iniciar as atividades de estágio em um momento institucional conflitivo, marcado pela suspensão das aulas em função da paralisação dos trabalhadores terceirizados, responsáveis pela limpeza, manutenção, merenda e segurança escolar.

Antes, porém, a direção da escola foi consultada sobre essa possibilidade e foi proposta a realização de uma roda de conversas entre todos os estudantes/estagiários da UFSB, independentemente das licenciaturas a que pertencessem, e a gestão escolar. O objetivo dessa proposta era promover um espaço de diálogo entre estudantes, professores orientadores e a gestão escolar como forma de potencializar o conhecimento sobre a estrutura organizativa da escola e suas práticas de gestão.

No contexto da paralisação dos trabalhadores terceirizados, as questões relativas à divisão social do trabalho escolar e suas hierarquizações vieram à tona, qualificando a escola como um espaço de ação política que se movimenta muito além da relação entre sala de aula e ensino.

Sobre as atuais relações sociais do trabalho nas escolas públicas e os efeitos na precarização do trabalho docente, mediante a subcontratação de profissionais e a terceirização de serviços, a estudante/estagiária Maria fez o seguinte registro:

[...] fizemos uma roda de conversa sobre as lutas das categorias de professores e servidores e conversamos sobre o funcionamento da escola. Soubemos que vários de seus professores são contratados pelo Regime Especial de Direito Administrativo (REDA), que é um contrato que o governo do Estado da Bahia faz, mediante uma prova, com validade de um ano podendo ser prorrogado por mais um ano, perfazendo um total de 2 anos. Também tem professores atuando na escola em parceria com o Instituto Euvaldo Lodi (IEL), que é uma modalidade de estágio remunerado concedido a estudantes de licenciaturas. O estudante de licenciatura, no período do estágio, pode entrar com o pedido no IEL. Se for concedido, caberá ao estagiário assumir a docência em sala de aula recebendo um valor simbólico em torno de 400 a 600 reais por mês. Geralmente esses estudantes nunca tiveram experiência com a docência e costumam ficar com todas as turmas que “sobraram”, por vezes, com horários muito diferentes.

[...] questionamos os professores presentes sobre qual era a posição deles referente à greve do pessoal de apoio, já que chegávamos à quarta semana sem aulas pelo mesmo motivo. Essa pergunta causou muito descontentamento. Os professores que ali estavam responderam de forma evasiva e irritadiça. Alguns professores se levantaram e foram embora, os orientadores da UFSB, que estavam presentes, nada fizeram ou falaram referente às cenas que se desenrolavam à nossa frente, apenas uma professora que trabalha na escola e na universidade fez uma intervenção na tentativa de que continuássemos um diálogo de forma civilizada.

Sobre essa situação, o estudante/estagiário Ricardo descreve que

as salas sujas e a inviabilidade de prover alimentação aos estudantes dificultaram o início do ano letivo, mas possibilitaram que nós, futuros docentes, participássemos de um momento crítico no cenário da educação: a terceirização e a agressão aos direitos dos trabalhadores.

Os registros dos estudantes corroboram a reflexão de Ball (1997) de que a política como prática ultrapassa o binarismo dominação/resistência e acentua a liberdade, demonstrando que há mais vida na sala de aula e na escola do que na simplificação proposta por esse binarismo. Na prática, a conversa com os gestores e a observação da vida escolar em um momento político marcado pela luta dos trabalhadores em defesa de seus direitos mostraram que, para além dos textos formais (projeto político-pedagógico, regimento escolar, planos de ensino etc.), existem outras preocupações, demandas, pressões e propósitos que coabitam a cultura política da escola.

Não há espaços neutros: eles são sempre educativos

A observação da arquitetura e dos espaços físicos escolares tinha como objetivo provocar a reflexão a partir da desnaturalização do olhar diante dos quadriculamentos dos espaços escolares e suas finalidades educativas (sala de aulas, refeitório, espaços de convivência, bibliotecas, secretaria, sala de professores, direção etc.). As questões relativas à acessibilidade, asseguradas legalmente, foram discutidas por ocasião da construção do roteiro de observação. Naquele momento, problematizava-se a necessidade da democratização dos espaços físicos na perspectiva da promoção do acesso e da mobilidade de todos.

A arquitetura escolar sofreu modificações ao longo da história e, diferentemente do panóptico, modelo arquitetônico fabricado pelas sociedades disciplinares para “assegurar uma vigilância que fosse ao mesmo tempo global e individualizante separando cuidadosamente os indivíduos que deviam ser vigiados” (Foucault, 2004, p. 216), novas disposições arquitetônicas foram criadas em conformidade com as formas sociais características de cada época histórica. Deleuze (1992, p. 219) explica que “é fácil fazer corresponder a cada sociedade certos tipos de máquina, não porque as máquinas sejam determinantes, mas porque elas exprimem as formas sociais capazes de lhes darem nascimento e utilizá-las”. Seguindo as considerações desse autor, as sociedades disciplinares deram lugar às “sociedades de controle”, nas quais “os confinamentos são moldes, distintas moldagens, mas os controles são uma modulação, como uma moldagem autodeformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro” (Deleuze, 1992, p. 220).

Hoje, percebe-se nas instituições escolares a coexistência de racionalidades disciplinar e de controle disseminadas pelas instituições, operando por intermédio de diferentes dispositivos. A estudante/estagiária Joana se reporta a essas dimensões da seguinte forma:

É uma escola da rede estadual de educação da Bahia que existe desde 1959, localizada na região central do município de Porto Seguro (BA). A escola já passou por várias reformas [...]. Mesmo com a reforma, a escola ainda parece uma prisão, a área de lazer é muito pequena e pouco desfrutada pelos alunos, o refeitório passou por uma reforma,

mas ficou pequeno, sem cor e sem acessibilidade. A cozinha não oferece segurança para as pessoas que ali trabalham, é pequena e dificulta a locomoção. E quente e os materiais são de difícil manejo.

A escola utiliza câmeras de vigilância espalhadas pelos corredores e áreas externas como modo de tudo ver sem que o observador seja visto – uma forma contemporânea do modelo panóptico.

Logo de início, me espantei com as câmeras de vigilância que encontrei pelo prédio. Perguntei ao professor que nos acompanhava os motivos de sua utilização na escola. Ele me respondeu que as câmeras estavam desativadas, mas que logo elas seriam reativadas e que essa medida era para intimidar os “vândalos”.

No entanto, embora a medida institucional de utilização das câmeras de vigilância possa se justificar pela necessidade de vigiar e controlar os “vândalos”, elas acabam, na verdade, por controlar toda a comunidade escolar, professores, técnicos administrativos, estudantes e pais, na medida em que não se trata de uma vigilância seletiva que possa ser direcionada a determinados grupos ou pessoas. Ninguém escapa dessas redes de visibilidade.

Porém, cabe ressaltar que, em face dessa nova configuração das relações de poder, outras forças de resistência ao controle e disciplinamento são exercidas. Nesse cenário arquitetônico, o banheiro se torna espaço de resistência às imposições a que os sujeitos são submetidos. Ir ao banheiro, como pontua Barbosa (1984, p. 75), “é como ir viver num ‘território do eu’, reserva de intimidade e individualidade. Ao se isolar num reservado, o indivíduo experimenta sensações de anonimato, liberdade e segurança [...]”. Como observa o estudante/estagiário Pedro:

Os sanitários, apesar de terem sido recentemente pintados, já apresentavam frases e pichações com mensagens de ameaças entre as duas facções rivais de Porto Seguro (MPA e CP).

A sala de aula e as práticas pedagógicas

A importância da observação das práticas pedagógicas foi explicitada pelo entusiasmo demonstrado pelos estudantes/estagiários. O clima de expectativa, ansiedade e alegria instaurado entre eles diante da possibilidade de observarem as práticas docentes no interior da sala de aula remete à reflexão do professor Larrosa sobre esse espaço/tempo tão mágico e de tamanha abertura à intimidade do professor:

A aula se abre como clareira. E a clareira não é o lugar da busca. Portanto, se nada se busca, a clareira pode dar o mais imprevisível, o mais ilimitado. O único que dá a clareira, a aula, ao que entra distraidamente é o nada, o vazio. Por conseguinte, a clareira, a aula, não é um lugar de transmissão, mas de iniciação, de iniciação ao vazio. Mas um vazio que é abertura e que, por isso, se abre para dentro, um vazio que se há

que fazer em si mesmo, interrompendo o sempre demasiado ansioso buscar. A clareira, a aula, dá-nos voz. Mas uma voz que não se entende como uma série concreta de “ditos” ou de enunciados linguísticos mais ou menos interessantes, mais ou menos inteligíveis, mais ou menos apropriáveis, senão como o ter-lugar próprio da voz, o acontecimento da voz. (Larrosa, 2004, p. 44).

Macedo (2012), no artigo intitulado “Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino”, ao analisar a teoria curricular de matriz técnica e crítica e a política curricular recente para a educação básica, defende o argumento de que ao se atribuir centralidade ao conhecimento há uma tendência de redução da educação ao ensino. Refletindo sobre o lugar e as funções do currículo, a autora entende que a responsabilidade da teoria e das políticas curriculares está na desconstrução da ideia de conhecimento como núcleo do currículo. Para ela, “isso implica redefinir o currículo como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornam sujeitos por meio de atos de criação” (Macedo, 2012, p. 716).

Os argumentos defendidos pela autora se tornam particularmente interessantes aqui, pois permitem pensar a escola e, em especial, a sala de aula como tempo/espaço que não se reduz à transmissão/recriação de determinados conhecimentos. Antes, ao se tomar a sala de aula como um espaço de enunciação da cultura “conhecível”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural” (Bhabha, 1998, p. 63), é favorecida a possibilidade de que a “diferença cultural”, tal como concebida por Bhabha (1998), possa ser significada nas salas de aulas. Certamente, isso implica a revisão da própria noção de cultura disseminada não apenas nos textos oficiais orientadores das práticas pedagógicas dos professores. Requer que se compreenda essa noção como um “processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (Bhabha, 1998, p. 64), o que tem implicações diretas nas práticas pedagógicas.

Na mesma direção, um primeiro bom exercício para a formação de futuros professores pode ser essa “observação” das formas pelas quais os docentes tratam não apenas os “conteúdos” a serem ensinados/aprendidos, mas as maneiras pelas quais são reinscritos, nos processos de ensino-aprendizagem, os saberes que instituem significados a partir das diferenças culturais vivamente habitadas nas salas de aulas.

Na esteira desses entendimentos, os registros dos estudantes, embora tenham revelado muito das relações entre a prática pedagógica e os processos de ensino-aprendizagem, destacando dimensões das metodologias e do material didático utilizados, apontam brechas para a compreensão de que nas salas de aulas coabitam culturas provenientes da tradição dos saberes escolares (os conhecimentos oficiais) e culturas locais que lutam por instituir outros significados ao conjunto desses saberes. O registro do estudante/estagiário Ricardo mostra dimensões desse jogo de significações, seus estranhamentos e suas reentrâncias.

[...] estávamos pela manhã, aula de Linguagem Artística (LIA), na turma do segundo ano do ensino médio, a professora comenta o seu fazer diário: conectar e ligar todos os aparelhos de suporte para as aulas: projetor, *notebook*... A turma jovem se mantém calma e distante até a chegada de um estudante jovem, negro e gay. Sua articulação contribui para o despertar e participação da turma, crítico e sempre questionador, assume um papel importante para o desenvolvimento da aula e potencializa as relações de conhecimento construídas naquele momento.

Ricardo, um estudante jovem e gay, registra que foi procurado pela coordenação da escola para que promovesse algum tipo de atividade (palestra, oficina, roda de conversas) sobre o movimento de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBTTs), posto que a escola enfrentava muitas queixas por parte de pais de alunos, motivadas pela presença de estudantes LGBTTs na cultura escolar. A ideia seria tratar a diferença pela redução de suas singularidades, ou seja, promover práticas que apaziguassem a diferença em nome da convivência harmoniosa de todos.

Embora não tenha aceitado o convite por discordar das justificativas explicitadas pela gestão da escola, Ricardo registra o seguinte sobre o ocorrido:

Eu, como estudante gay, politizado e consciente das lutas de minha comunidade, me solidarizo com todos os LGBTTs presentes na escola, que, mesmo existindo e se afirmando, ainda trilham difíceis caminhos para uma educação de fato inclusiva e democrática. Mesmo que, por razões equivocadas, pode-se dizer que a gestão pedagógica avança ao buscar sujeitos para colaborar com esses debates, que por muito tempo vêm sendo levantados e defendidos por membros isolados do corpo docente e discente.

Esse registro torna explícitas as tensões e os embaraços enfrentados pela escola ao se deparar com estudantes que fogem à norma heterossexual. Embora a grande maioria das escolas sustente um discurso em favor da diversidade (cultural, sexual, étnico-racial etc.), o fato é que, em seus cotidianos, evidenciam-se zonas de silenciamentos que pouco contribuem para que o direito à dignidade pessoal seja respeitado. Cabe sublinhar que não apenas as escolas excluem de seus normativos internos (projeto político-pedagógico, regimento escolar e outros) essa temática, mas vários municípios não permitem que as temáticas sobre sexo e gênero façam parte de seus planos municipais de educação. Por efeito, as escolas acabam por fortalecer a heteronormatividade, considerando a diversidade sexual um “problema” e deixando de abordar a intolerância, a discriminação e o preconceito como dimensões que contrariam a inclusão de todas e todos na escola.

Relações entre comunidade e escola

As relações entre comunidade e escola encontram-se asseguradas pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996), que atribui ao estabelecimento

de ensino “a incumbência de articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (Brasil, 1996). O mesmo dispositivo legal explicita tanto o papel do professor nessa integração, ao afirmar que os “docentes incumbir-se-ão de colaborar com as atividades de articulação da escola com a família e a comunidade” (Brasil, 1996), quanto o da instituição de ensino, ao pontuar a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (Brasil, 1996). Acrescem-se às determinações legais as contribuições trazidas por vários estudos, que apontam a importância da participação da família e de outras representações institucionais locais na perspectiva de fortalecer as relações democráticas do trabalho e das aprendizagens escolares.

Para sublinhar a importância que essas redes de integrações têm no contexto escolar, Medina e Álvarez (*apud* Arias Herrera, 1995, p. 90) forjaram o termo “comunidade pedagógica” para se referirem ao

entorno físico formado a partir do lugar de procedência de seus estudantes dentro do qual estão as instituições e organizações sociais, a família, centros de trabalho de diversos tipos com os quais a escola deverá fazer todas as coordenações pertinentes para cumprir sua função educativa.

No limite, os autores propõem que as culturas das comunidades locais, posto que formativas, sejam consideradas pela escola em suas diferentes dimensões organizativas.

Todavia, em que pesem os significados pedagógicos e legais atribuídos à necessária integração entre escola e comunidade, os registros realizados pelos estudantes apontam lacunas – espaços pouco significados pela escola. O aluno/estagiário Pedro relata que, ao perguntar sobre a participação da comunidade nos processos decisórios da escola, obteve como resposta: “a gente chama os pais e a comunidade, mas eles quase não comparecem”. Sobre a paralisação dos serviços terceirizados (limpeza, merenda, segurança, etc.), que levou a administração escolar a suspender as aulas, a aluna/estagiária Maria fez o seguinte registro:

Nós questionamos aos gestores como se dava a comunicação entre a escola, a comunidade e seu entorno. Perguntamos se a sociedade tinha o conhecimento de quais eram os reais motivos das paralisações que afetavam o funcionamento escolar. A coordenação nos relatou que a sociedade não manifesta apoio à paralisação ou greve dos professores. Mas que a escola havia tomado algumas medidas para mediar e envolver a comunidade nas implicações que inviabilizam o bom funcionamento da educação, mas que apenas pequena parte dos pais se interessava pelo assunto.

Sobre a participação da família e da comunidade nos dispositivos internos da escola, Associação de Pais e Mestres (APM) e Conselho Escolar, os registros dos estudantes apontam para respostas evasivas por parte da gestão escolar: “estamos reformulando o nosso estatuto. Vamos fortalecer a APM e recompor o Conselho Escolar”.

Notas finais

A prática da observação não pode ser entendida como portadora da verdade sobre a escola, seus rituais, seus sujeitos e suas práticas, mas como *uma* perspectiva da verdade. Assim, é importante que a observação, enquanto mecanismo pedagógico de integração do estudante/estagiário com a escola, possa ser entendida como “experiência dotada de sentido”, pois a experiência é o que *nos* passa, o que *nos* acontece, o que *nos* toca. Não o que se passa, ou o que acontece, ou o que toca (Larrosa, 2004, p. 19, grifos nossos). Assim compreendida, a observação perde seu viés de controle e de avaliação das práticas escolares, de modo que é pouco prudente colocar a observação a serviço do “diagnóstico da realidade escolar”, como, por vezes, prescrevem as ementas das disciplinas de estágio curricular supervisionado.

A observação como antessala do paraíso da escola – evoca-se aqui a expressão utilizada por um estagiário para referir-se à sala de aula: “a sala de aula é o paraíso da escola” – é um espaço/tempo significativo para a preparação/qualificação dos futuros professores para o exercício da docência, na medida em que, enquanto experiência à qual se atribuem sentidos, abre espaços de enunciação entre os saberes escolares e as práticas pedagógicas. São nesses espaços de enunciação que a singularidade emerge e marca a diferença.

Por fim, é preciso dizer que as práticas de observação, assim compreendidas, requerem certa conversão do olhar dos estudantes/estagiários e dos professores que os orientam, de modo que a escola e suas práticas não sejam reduzidas a um observatório dos processos de ensino-aprendizagem dos conhecimentos escolares. É preciso, como defende Macedo (2012, p. 735), “apostar no currículo como instituinte de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indecível em que os sujeitos se tornem sujeitos por meio de atos de criação”.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, J. R. P. *Instrução pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*. 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2000.

ARIAS HERRERA, H. *La comunidad y su estudio: personalidad, educación, salud*. La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

BALL, S. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1997.

BARBOSA, G. *Grafitos de banheiro*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL. *Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932*. Regula a formação técnica para o Distrito Federal, com a previa exigência do curso secundário, e transforma em Instituto de Educação a antiga Escola Normal. Rio de Janeiro: Oficinas Gráficas do "Jornal do Brasil", 1932. (Arquivos Lourenço Filho).

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. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CES nº 744/97*. Orientações para cumprimento do artigo 65 da Lei 9.394/96 - prática de ensino. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces744_97.pdf>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CP nº 21/2001*. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf>. Acesso em: 23 de agosto de 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CP nº 01/2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena. Brasília, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CP nº 27/2001*. Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em cursos de nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 jan. 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CP nº 9/2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 jan. 2002c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Parecer CNE/CP nº 28/2001*. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da

Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 jan. 2002d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CES nº 15/2005. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, 13 maio 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CP nº 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 jun. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192>.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). *Múltiplos olhares: sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

DELEUZE, G. *Conversações*. São Paulo: Editora 34, 1992.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 20. ed. São Paulo: Graal, 2004.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2014.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto historiográfico. *Revista Brasileira de História da Educação*, São Paulo, n. 1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

LARROSA, J. *Linguagem e educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOPES, A. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, A. C.; DIAS, R.; ABREU, R. (Org.). *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quarteto; Faperj, 2011.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012.

PINAR, W. *Curriculum studies in Brazil*. New York: Palgrave, 2010.

REIS FILHO, C. *A educação e ilusão liberal: origens do ensino público paulista*. Campinas: Autores Associados, 1995.

SÃO PAULO (Estado). *Decreto nº 27, de 12 de março de 1890*. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas. São Paulo, 1890. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/?id=137755>>. Acesso em: 28 ago. 2016.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB). *Plano Orientador*. 2014. Disponível em: <<http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Orientador-UFSB-Final1.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB). *Diretrizes, documentos e bases legais para o Estágio Supervisionado nas Licenciaturas Interdisciplinares da UFSB: proposta – versão 1*. [S.l.: s.n.], 2016. Material de circulação interna.

VINÃO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./dez. 1995.

Recebido em 18 de setembro de 2016.

Solicitação de correções em 19 de janeiro de 2017.

Aprovado em 25 de abril de 2017.

A investigação de sentidos e significados com egressos de um curso de Licenciatura em Matemática

Jane Mery Richter Voigt^{I, II}

Wanda Maria Junqueira de Aguiar^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2926>

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação sobre os sentidos e significados conferidos pelos egressos da Licenciatura em Matemática à sua formação inicial, além de descrever o método de análise utilizado na interpretação das informações. Participaram da pesquisa egressos do curso de Licenciatura em Matemática de uma instituição de ensino superior de Santa Catarina. Os instrumentos para a coleta de dados foram: questionário, cuja análise permitiu a seleção dos sujeitos para entrevista e os temas a serem aprofundados; e entrevista semiestruturada, cujos resultados foram analisados por meio dos núcleos de significação propostos por Aguiar e Ozella (2006). A análise permitiu destacar três núcleos: a) preparação para a sala de aula: atividade constituída por meio de múltiplas experiências; b) conhecimento sobre a profissão: caminhos e desafios para a sua construção; c) aula de matemática e a relação professor-aluno. Ouvir os egressos foi importante para pensar e teorizar não somente sobre esse curso como também sobre os demais cursos de formação de professores.

Palavras-chave: formação de professores; sentidos; significados; psicologia sócio-histórica.

^I Universidade da Região de Joinville (Univille), Joinville, Santa Catarina, Brasil. *E-mail:* <jane.mery@univille.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-2180-5476>>.

^{II} Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

^{III} Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil. *E-mail:* <iajunqueira@uol.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-0265-9354>>.

^{IV} Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

Abstract

An investigation on the senses and meanings with alumni of an undergraduate teacher-training mathematics course

This paper presents the findings of an investigation on the senses and meanings attributed by the alumni of an undergraduate mathematics course to their initial education, as well as describes the methodological approach used to interpret information. Research participants were alumni of an undergraduate mathematics course in a higher education institution of Santa Catarina. To collect data, the instruments used were: a survey, which enabled the selection of interviewees and topics to be further developed; and a semi-structured interview, whose results were analyzed in accordance with the cores of meaning as proposed by Aguiar and Ozella (2006). The analysis highlighted three cores: a) the classroom preparation: activity developed through multiple experiences; b) professional knowledge: challenges and paths for its construction; c) math class and the teacher-student relationship. Listening to alumni was important to reflect and theorize about not only this course but the remaining undergraduate teacher-training courses.

Keywords: teacher training course; senses; meanings; social-historical psychology.

Introdução

Ao considerar as diretrizes nacionais para a formação inicial de professores no Brasil, percebe-se que essas provocaram mudanças, principalmente no sentido de superar o modelo da racionalidade técnica, pois os cursos de licenciatura passaram a contemplar com maior intensidade as disciplinas pedagógicas e houve maior integração dessas com as disciplinas específicas dos cursos. Entre as mudanças, a formação para a prática profissional deve estar presente desde o início do curso não somente nas disciplinas pedagógicas, mas também nos demais componentes curriculares.

Pesquisas como a de Gatti e Nunes (2009) sobre os cursos de formação de professores no Brasil mostram indicadores relevantes sobre os cursos de Licenciatura em Matemática, objeto desta pesquisa. Ao analisar os dados, as autoras identificaram três tipos de cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil: os que investem em formação específica em Matemática e se aproximam dos cursos de bacharelado; os que investem em formação básica em Matemática e algumas disciplinas pedagógicas; e os que oferecem formação específica em Matemática, disciplinas relacionadas à área de educação matemática e à área de educação.

Os resultados obtidos pelas autoras permitem afirmar que os cursos de Licenciatura em Matemática estão formando profissionais com perfis diferentes do esperado pelas diretrizes. Os que têm uma formação matemática profunda talvez não se sintam preparados para enfrentar as situações do cotidiano da sala de aula, que não exigem apenas o saber matemático do professor. Os licenciados, com formação pedagógica desconectada da formação específica em Matemática, são forçados a encontrar as inter-relações entre elas. Já os que têm uma formação mais aprofundada em educação matemática vivenciaram experiências mais contextualizadas e significativas para a construção de sua prática pedagógica.

As pesquisas são subsídios fundamentais para as discussões e avaliações do processo de formação docente. Os estudos educacionais mais recentes buscam dar voz ao professor e conhecer melhor a sua prática. Ao observar tal aspecto, André (2010) considera insuficiente investigar apenas as opiniões, representações, saberes e práticas do professor para constatar o que eles pensam, dizem, sentem, fazem. Em virtude da complexidade do fenômeno educacional, há muito para ser descoberto, inventado e refinado.

A proposta do presente artigo é apresentar os resultados de uma pesquisa realizada com professores egressos de um curso de Licenciatura em Matemática de uma instituição de ensino superior de Santa Catarina (Brasil) acerca dos sentidos e significados atribuídos à sua formação inicial. Acredita-se que a utilização das categorias *sentidos* e *significados* abre possibilidades de apreender com mais propriedade as expressões dos sujeitos e, assim, criar zonas de inteligibilidade sobre suas formas de pensar, sentir e agir. Além disso, o artigo discute as contribuições da proposta metodológica dos "núcleos de significação", de Aguiar e Ozella (2006), para a análise e interpretação das informações utilizadas. Os pressupostos teóricos e metodológicos que orientaram a investigação pertencem à psicologia sócio-histórica, cuja referência básica de análise é a historicidade das experiências humanas.

Pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa

Para compreender a proposta metodológica da pesquisa, serão apresentadas algumas considerações sobre as relações entre o pensamento e a linguagem, uma vez que o ponto de partida da investigação é a palavra do sujeito, e esta é a expressão do seu pensamento mediada pelos significados. A base teórica para a compreensão dessas relações é fornecida pelos trabalhos de Vigotsky (2009).

Em suas investigações sobre o desenvolvimento do pensamento humano, Vigotsky (2009) percebe que não há dependência entre as raízes genéticas do pensamento e da palavra. Desse modo, o desenvolvimento de ambos é um produto, e não uma premissa da formação do homem. O autor critica as investigações que consideram o pensamento e a linguagem como dois processos autônomos, isolados, cuja relação é externa – como duas

forças independentes que se cruzam entrando em interação mecânica. Ele afirma que é preciso olhar pensamento e linguagem pelo prisma da relação parte-todo, entendidos como um par dialético, que não mantêm entre si uma relação de identidade, mas que jamais podem ser compreendidos isolados, em si mesmos.

Para entender os processos constitutivos dos sujeitos, parte-se do pressuposto de Vigotsky (2009) de que o pensamento se realiza na palavra e que esse é um processo mediado pelos significados. Para o autor, o significado da palavra é um fenômeno do pensamento na medida em que esse está relacionado à palavra e materializado nela e vice-versa – trata-se da unidade da palavra com o pensamento.

Em sua investigação, Vigotsky (2009) encontrou no significado da palavra uma unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. A palavra sem significado é um som vazio. Assim, o significado da palavra é um fenômeno do pensamento; é a unidade da palavra com o pensamento.

Conforme Vigotsky (2009), a relação entre o pensamento e a palavra é um processo, um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento. Todo pensamento tem um movimento, um fluxo, um desdobramento, pois cumpre uma função, executa um trabalho, resolve alguma tarefa. O fluxo e o movimento do pensamento não coincidem com o discurso, pois, assim como uma frase pode expressar vários pensamentos, um pensamento pode ser expresso por várias frases. O pensamento não coincide com a linguagem verbalizada; ele é sempre algo integral, maior que uma palavra isolada.

Os significados são sociais e, quando compartilhados, podem ser considerados mediadores do processo de comunicação e até mesmo do processo de humanização. Nesse processo de mediação, cabe destacar que, para Vigotsky (2009), o pensamento não é igual à palavra, mas vive com ela uma relação de mediação; ele não é só mediado pelos signos, mas também internamente pelos significados.

Essa via é uma mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e depois pelas palavras. Por isso o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado. (Vigotsky, 2009, p. 479).

Assim, os significados sociais são internalizados e transformados em sentidos em um processo subjetivo e dialético, o que ocorre porque os homens, em sua atividade no mundo social e histórico, os constituíram e os constituem permanentemente (Aguiar *et al.*, 2009).

De acordo com Vigotsky (2009, p. 465):

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido

que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. [...] o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido.

Sentido e significado são momentos de um processo de constituição do sujeito, no entanto, não são dicotômicos, posto que o sentido não é sem o significado e o significado não é sem o sentido. Para Aguiar *et al.* (2009, p. 60), significado e sentido

[...] cumprem o papel de dar visibilidade a uma determinada e importante zona do real, ou seja, como construções intelectivas abstratas que são, carregam a materialidade e as contradições presentes no real, condensando aspectos dessa realidade e, assim, destacando-os e revelando-os.

De acordo com a autora, nas pesquisas cujo objetivo é apreender os sentidos, é necessário apreender as contradições, fazer um esforço interpretativo. Por meio de uma análise interpretativa, o pesquisador construirá hipóteses acerca dos sentidos e se aproximará das zonas de sentido.

Uma vez que a atividade dos egressos investigados é mediada pela linguagem, ao realizar a investigação considerou-se a palavra com significado como ponto de partida. Vigotsky (2009) afirma que o pensamento não se expressa na palavra, mas nela se realiza, e que esse processo é mediado pelos significados. O autor considera que o significado da palavra é um fenômeno do pensamento. Por isso, na pesquisa apresentada neste artigo, considera-se que a palavra com significado permite alcançar as zonas de sentido.

Na pesquisa efetuada com os professores egressos da Licenciatura em Matemática, para apreender o que é ou o que foi para os egressos fazer o curso, foi necessário acessar suas zonas de sentido. Com base no que foi dito pelos sujeitos, pode-se fazer uma análise e construir hipóteses sobre os sentidos dos sujeitos acerca de seu curso de formação inicial.

Um aspecto discutido por González Rey (2005), que foi abordado nesta pesquisa, foi a legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico, uma vez que o número de participantes da pesquisa é reduzido. Como fonte de conhecimento, a legitimação do particular implica considerar a pesquisa como produção teórica, pois a partir do singular constitui-se a possibilidade de construção teórica, e dar consistência ao campo teórico. O teórico representa um caminho que tem, em seu centro, a atividade do pesquisador.

A reivindicação epistemológica da significação do singular na construção do conhecimento representa, na realidade, uma opção epistemológica diferente que permite compreender a pesquisa qualitativa como um processo de construção altamente dinâmico, no qual as hipóteses do pesquisador estão associadas a um modelo teórico que mantém uma constante tensão com o momento empírico e cuja legitimidade está na capacidade do modelo para ampliar tanto suas alternativas de

inteligibilidade sobre o estudado como seu permanente aprofundamento em compreender a realidade estudada como sistema (González Rey, 2005, p. 12-13).

Para reforçar a legitimidade do singular, utilizou-se o argumento de Vigotsky (1982) de que cada sujeito pode ser considerado um microcosmo, que, como modelo, reflete o todo. Assim, cada pessoa é um pequeno modelo da sociedade na qual ela vive e no qual se reflete a totalidade das relações sociais.

É preciso considerar que a pesquisa realizada tem abordagem qualitativa, que se constrói no ato de pesquisar, no qual o pesquisador deve se permitir ser afetado pela pesquisa. Para tanto, ele precisa de um método, um conjunto de pressupostos para decifrar os fatos, para revelar a estrutura oculta do fenômeno pesquisado. Reitera-se a ideia de Aguiar (2009) de que cabe ao pesquisador apreender os sentidos expressos pelo sujeito em um processo construtivo e interpretativo, e de que a construção do conhecimento é uma construção do pesquisador.

Sujeitos e instrumento da pesquisa

Participaram desta investigação egressos de 2007, 2008 e 2009 do curso de Licenciatura em Matemática de uma instituição de ensino superior de Santa Catarina (Brasil) – uma universidade comunitária que oferece, há cerca de 50 anos, cursos de graduação e de pós-graduação nas mais diversas áreas, atendendo a toda a região norte de Santa Catarina.

Nessa universidade, o curso de Licenciatura em Matemática, *locus* da investigação, prevê em seu projeto político-pedagógico o desenvolvimento de competências de comunicação, investigação, compreensão e contextualização das ciências no âmbito sociocultural. A partir das diretrizes curriculares propostas em 2002, a matriz curricular foi organizada em torno de três eixos: disciplinas predominantes na formação matemática, disciplinas predominantes na formação pedagógica e disciplinas predominantes na integração entre ambos os eixos, realizada pelas disciplinas de prática de ensino da matemática e estágio curricular supervisionado.

A investigação contou com os seguintes instrumentos para a coleta de dados: questionário, cuja análise permitiu a seleção dos sujeitos para a entrevista e dos temas a serem aprofundados, e entrevista semiestruturada, analisada por meio da proposta metodológica dos núcleos de significação, de Aguiar e Ozella (2006).

O questionário aplicado foi enviado por correio eletrônico aos 48 egressos dos anos de 2007, 2008 e 2009. Desses, 21 responderam ao questionário. Para a pesquisa selecionaram-se apenas os que estavam atuando como professores, o que correspondeu a 12 respondentes. As perguntas do questionário eram fechadas e abertas e foram divididas em três categorias: a trajetória do aluno no seu curso de formação inicial, o

curso de Licenciatura em Matemática e a sua prática docente. A seguir destacam-se alguns aspectos referentes aos resultados obtidos pela aplicação do questionário:

a) *A trajetória do aluno no curso de formação inicial*: de acordo com os dados, foi marcada pela dificuldade dos alunos em compreender os conteúdos das disciplinas específicas do curso; pela participação exígua em projetos de pesquisa e extensão, uma vez que as políticas institucionais ainda não possibilitam essa oportunidade a todos; e pela valorização das atividades acadêmico-científico-culturais como importante oportunidade de formação.

b) *O curso de Licenciatura em Matemática*: os egressos destacaram a importância da formação específica, mas deram mais ênfase ao aprendizado das práticas pedagógicas, especialmente ao estágio curricular supervisionado. Os participantes também disseram que gostariam de ter recebido mais atenção de seus professores em relação à matemática básica. Em suas falas percebe-se a crítica em relação à prática pedagógica de alguns professores formadores.

c) *A prática docente*: por meio dos dados constatou-se que dos 12 egressos que atuam na docência, 8 estão na rede pública de ensino e 4 na rede privada. Em suas respostas, os egressos expressaram algumas dificuldades encontradas em suas práticas, como: manutenção da disciplina de estudo dos alunos; condições de trabalho na escola; realização do planejamento (relacionado às condições de trabalho); práticas com alunos de inclusão. Observou-se também o discurso de culpabilização do fracasso escolar, atribuído aos pais e aos alunos. Além dessas questões, ao escrever sobre as suas práticas, as respostas mostram que os egressos do curso de Licenciatura em Matemática compreendem o valor instrumental, cultural, sociológico e cognitivo da matemática para a formação de seus alunos.

Com a análise dos resultados do questionário, foram reunidos subsídios para escolher os quatro egressos a serem entrevistados, com o objetivo de provocar maior reflexão do sujeito e, assim, produzir informações mais profundas sobre sua formação. Os critérios para a seleção desses professores foram: presença de pelo menos um egresso de cada ano investigado; participantes que tenham respondido a todas as questões do questionário; presença de pelo menos um egresso que tenha realizado projeto de iniciação científica; atuação na rede pública e/ou na rede privada.

De acordo com os critérios estabelecidos pelas pesquisadoras, foram selecionados quatro sujeitos para a entrevista, denominados, neste texto, Guilherme, Sofia, Larissa e Mariana. A seguir é apresentada a caracterização dos sujeitos participantes da entrevista:

Guilherme concluiu o curso de Licenciatura em Matemática em 2008. Começou a atuar como professor de matemática no ensino fundamental em uma instituição de ensino particular, logo depois da conclusão do curso. Atuava também como professor de matemática na rede pública municipal.

Sofia concluiu o curso de Licenciatura em Matemática em 2009. Durante o curso, ela trabalhava em uma empresa. Sua primeira experiência como professora de matemática foi em seu estágio. No momento da pesquisa, era professora concursada da rede municipal de ensino e ministrava aulas de matemática no ensino fundamental.

Larissa era professora da educação básica e atuava há cinco anos. Trabalhava na rede pública de ensino, tendo trabalhado na rede particular. Concluiu seu curso em 2009, de modo que já atuava como docente antes mesmo de concluir o curso.

Mariana concluiu o curso de Licenciatura em Matemática em 2007. Durante o curso trabalhava numa empresa de informática e realizou um projeto de iniciação científica cuja temática estava voltada para a empresa. Ela era concursada da rede municipal de ensino, atuava como professora de educação de jovens e adultos no período noturno e continuava atuando na empresa de informática.

A análise por meio dos núcleos de significação

Para analisar as informações obtidas nas entrevistas e apreender os sentidos e significados do que foi para os egressos realizar o curso de formação inicial, utilizou-se a proposta metodológica denominada núcleos de significação, de Aguiar e Ozella (2006). Os autores afirmam que:

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele. (Aguiar; Ozella, 2006, p. 176).

Depois da transcrição do material gravado nas entrevistas, realizou-se a leitura flutuante, que permitiu destacar e organizar o que Aguiar e Ozella (2006) chamam de *pré-indicadores*: palavras com significado que se destacam no momento empírico da pesquisa, na fala do sujeito. A leitura flutuante ocorreu por meio de diversas leituras do material transcrito, para que houvesse a familiarização com o material e, aos poucos, sua apropriação. Essa leitura possibilitou destacar das falas dos egressos conteúdos que fossem reiterativos e “trechos de fala compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (Aguiar; Ozella, 2013, p. 309).

Os temas ou *pré-indicadores* foram caracterizados pela importância atribuída a eles pelos sujeitos, pela carga emocional percebida e pela relação com o objetivo da pesquisa. O número de *pré-indicadores* é, geralmente, muito grande, mas eles são importantes para a organização dos núcleos de significação, para que não se perca o ponto de partida, que é o empírico.

Ao realizar as leituras flutuantes, o processo utilizado para determinar os *pré-indicadores* nesta investigação consistiu no destaque (uso do itálico) das expressões dos sujeitos consideradas relevantes, tanto para o objetivo

da pesquisa, como por terem se repetido com frequência. Como exemplo do procedimento, apresenta-se um trecho da entrevista com Mariana, uma das professoras investigadas:

Você tem que explicar de outra forma. Se daquela forma-padrão não deu certo, você tem que exemplificar de outra forma e tentar trabalhar com eles; porém, se você tentou várias formas e não deu certo, eu sempre procuro orientação do coordenador, pois normalmente são alunos que precisam de uma dedicação especial. [C38]

Eu procuro entender o histórico do aluno, pois normalmente se você não consegue se fazer entender depois de várias alternativas, é porque o aluno já tem algum déficit mesmo, ou já vem de outras séries, já tem alguns comentários... Então essa parte é importante. Quando você encontra alguma barreira, é sempre bom procurar o histórico do aluno para ver se ele precisa ter algum estilo diferenciado de estudo, se precisa ter uma avaliação diferenciada ou não. Eu acho que essa parte também é importante. [C39]

O destaque em itálico das expressões permitiu pensar e elaborar pré-indicadores, nesse caso *Diferentes formas de explicar o conteúdo*, referente ao [C38], e *Conhecer a história do aluno*, referente ao [C39], que podem se repetir em outros momentos da entrevista. As legendas [C38] e [C39] referem-se ao número do comentário, ferramenta utilizada por meio de editor de texto Word, que facilita a localização do pré-indicador no texto da entrevista. Esse procedimento foi feito ao longo de toda a transcrição da entrevista.

Após nova leitura do material das entrevistas, agora organizado pelos pré-indicadores, partiu-se para o processo de aglutinação, que gerou os indicadores. Toma-se como exemplo o indicador *A relação professor e aluno*, que foi obtido a partir dos pré-indicadores relacionados na transcrição das entrevistas: [C34] – *Atendimento individual do aluno*; [C39] – *Conhecer a história do aluno*; [C41] – *Professor: autoridade máxima*; [C44] – *O professor deve ser amigo dos alunos sem perder a sua autoridade*; [C46] – *Conhecer e compreender as dificuldades dos alunos*; [C47] – *Motivar o aluno para o estudo da matemática*; [C59] – *Liberdade para o diálogo*. Essa organização se deu por meio de quadros em que uma das colunas apresenta os pré-indicadores e a outra, os indicadores.

O processo de aglutinação para chegar ao indicador mencionado no exemplo acima ocorreu considerando, principalmente, a similaridade, a complementaridade e/ou a contradição, de modo que permitiu ter uma menor diversidade de temas e uma nova articulação que, com mais propriedade, revelasse o sujeito. Lembrando o princípio do materialismo dialético de que o corpo só se revela no movimento, destaca-se que esse processo de recortar e aglutinar tem como meta produzir sínteses cada vez mais completas e complexas, que, cada vez mais, se aproximem da totalidade, mesmo que provisória, do sujeito. Também é importante considerar que “os indicadores só adquirem algum significado se inseridos e articulados na totalidade dos conteúdos temáticos apresentados, ou seja, na totalidade das expressões do sujeito” (Aguiar; Ozella, 2006, p. 13).

Os indicadores, apesar de já expressarem um avanço interpretativo, devem ser negados enquanto tal para, em uma nova articulação (por semelhança, complementaridade e/ou contradição), apresentarem uma síntese mais reveladora do sujeito. Essa síntese, denominada *núcleo de significação*, deve conter e explicitar as transformações e as contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e significados dos sujeitos da pesquisa.

A construção dos núcleos, novamente organizados em quadros que mostram pré-indicadores com os respectivos indicadores, possibilitou uma análise e uma interpretação mais consistentes que consideram os aspectos específicos do sujeito, sempre articulados com a totalidade da sua fala e com a realidade histórica que o constitui; permitiu também uma análise que foi além da aparência e que considerou tanto as condições subjetivas quanto as suas condições sócio-históricas: "Os núcleos resultantes devem expressar os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as determinações constitutivas do sujeito" (Aguiar; Ozella, 2006, p. 13-14).

O movimento de interpretação dos núcleos de significação começou por um processo intranúcleo e avançou para uma articulação internúcleos. Tal procedimento é marcadamente teórico, e nesse movimento foi possível, a partir de poucos sujeitos, via o movimento de teorização, expandir o conhecimento e produzir zonas de inteligibilidade sobre o real, no caso, os seus sentidos. Destaca-se que o processo de análise não deve ser restrito à fala do sujeito pesquisado, mas articulado com o seu contexto social, político e econômico. Por esse motivo, na pesquisa realizada consideraram-se as condições constitutivas do sujeito pesquisado, as diretrizes institucionais do curso de formação de professores, as políticas públicas para a formação de professores e para a educação básica, além das condições sociais mais amplas.

Os sentidos e significados dos egressos do curso de Licenciatura em Matemática

Pela análise realizada, depreendeu-se que os estudantes chegam ao curso de formação inicial com diferentes expectativas. Eles têm histórias diferentes, viveram experiências diferentes e por isso são sujeitos diferentes. Essa diversidade é importante e enriquece as relações estabelecidas ao longo do curso. No caso de Mariana, a intenção era desenvolver o raciocínio lógico e aprofundar o conhecimento em matemática. Para ela, o curso deveria ensinar matemática e, na disciplina de didática, ela aprenderia como ensiná-la. Para Guilherme e Sofia, o aspecto pedagógico era mais importante, e a expectativa deles era aprender a ensinar matemática. Para Larissa, que já atuava na educação básica, o curso de formação inicial deveria proporcionar conhecimento sobre diferentes formas de ensinar.

Cada sujeito vive uma história única, singular, significando as experiências vividas também de forma singular, pois a construção de

sua identidade é idiossincrática. De acordo com Gatti (1996), a identidade permeia o modo de estar no mundo e no trabalho, afetando as perspectivas do sujeito quanto a sua formação e a suas formas de atuação profissional. O professor é um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes. Suas necessidades, motivações, interesses e expectativas são determinantes de sua identidade, de seu modo de ser como profissional.

Sabendo-se que os sujeitos são únicos e que se constituem nas experiências sociais e históricas, considera-se a importância da sua formação inicial. Concorde-se com a afirmação de Imbernón (2010) de que a formação inicial precisa fornecer as bases para que o sujeito construa o conhecimento pedagógico necessário para ser professor, e que esse conhecimento é dinâmico e não estático: ele se desenvolve ao longo da carreira profissional. Como o curso de formação inicial oferece uma base para o exercício profissional, é fundamental refletir sobre as falas de seus egressos.

Um dos núcleos de significação apreendidos da análise das entrevistas foi a "preparação para a sala de aula", atividade constituída por múltiplas experiências. Com a análise, percebe-se que disciplinas como matemática fundamental e álgebra foram consideradas importantes para os egressos, uma vez que proporcionaram conhecimentos sobre conteúdos matemáticos diretamente relacionados com aqueles que são ministrados na educação básica. Segundo Mariana, "a disciplina que eu achei fundamental foi a parte de matemática fundamental, porém eu revi muita coisa do que eu já tinha visto".

Outras disciplinas, como matemática aplicada, deram subsídios para a problematização de situações do cotidiano em suas aulas. Para o egresso, ter domínio do conteúdo específico mostrava-se importante, por fornecer condições para se preparar para a sala de aula, desenvolver o raciocínio lógico e compreender as aplicações da matemática. Além disso, também foi destacado que as disciplinas específicas (principalmente matemática fundamental) foram importantes para que o egresso, por meio do domínio da lógica interna do conhecimento matemático, organizasse seus planejamentos.

Há casos em que o egresso não conseguiu relacionar as disciplinas específicas do curso de formação com seu trabalho na escola. Esse fato pode ser percebido na fala de Guilherme:

Eu não consigo relacioná-las com o conteúdo da educação básica. É difícil ver essa relação. Em algumas oportunidades isso foi demonstrado, então, quando nós estamos trabalhando algumas propriedades, como na disciplina do professor [...], em análise matemática, ele mostrava que a propriedade vinha disso, vinha daquilo. Ele fazia essa demonstração, mas isso é difícil de carregar conosco e fazer toda essa demonstração em sala de aula. Então, eu não consigo encontrar uma relação prática da disciplina.

Tal dificuldade pode estar relacionada à forma como os professores, principalmente os das disciplinas específicas do curso de formação inicial,

lidam com a questão da formação do professor de matemática. Concorda-se com a reflexão de Fiorentini *et al.* (2004, p. 9) de que muitas vezes os professores universitários não têm consciência de que são responsáveis pela formação de um futuro professor:

[...] Para isso, os formadores de professores de matemática – sejam eles matemáticos ou educadores matemáticos – precisam realizar estudos tanto em relação aos processos didático-pedagógicos do ensino e da aprendizagem da matemática quanto em relação à ampliação de sua cultura matemática sob uma perspectiva compreensiva, envolvendo aspectos históricos e epistemológicos deste campo de conhecimento.

A dificuldade dos professores formadores pode estar relacionada à sua própria formação, bem como à falta de integração, discussão e estudo de temas relacionados à formação de professores de matemática pelo colegiado do curso. Isso pode ser superado se forem adotadas, como sugerem Fiorentini *et al.* (2004), práticas de investigação matemática em sala de aula, de desenvolvimento de projetos de modelagem matemática e outras experiências publicadas em revistas que tratam de pesquisas em educação matemática.

O estudante de licenciatura vai para o curso de formação inicial com a expectativa de estudar os conteúdos que vai ensinar e também suas aplicações. Quando depara com disciplinas como cálculo diferencial e integral ou análise matemática, em alguns casos não percebe a contribuição dessas para sua formação. Diante disso, é possível pensar que é necessário haver maior integração entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas do curso, entre professores matemáticos e educadores matemáticos, para que o futuro professor de matemática compreenda a estrutura do conhecimento matemático e sua utilização no campo de atuação.

A dicotomia entre conteúdo específico e prática pedagógica pode impedir a formação de professores comprometidos com a transformação da realidade e imbuídos de uma práxis, pois “as relações entre teoria e prática não podem ser vistas de um modo simplista ou mecânico, a saber: como se toda teoria se baseasse de um modo direto e imediato na prática” (Vázquez, 2007, p. 257).

Além do estudo das disciplinas específicas, a preparação para a sala de aula ocorreu por meio de múltiplas experiências, na relação com os colegas de turma, em momentos de resolução de exercícios, nas trocas de experiências com colegas que já atuavam como professores. Um exemplo é a manifestação de Guilherme, ao significar as experiências de seus colegas professores como exemplos de casos de ensino a serem seguidos:

Esses dias eu fiz uma atividade com tangram, e eu lembro que o grupo lá da Aline tinha feito uma atividade com tangram, e elas falaram quais foram as dificuldades que elas haviam encontrado lá... Então isso remeteu bastante para a sala de aula e para a prática docente. [...] Nós não tínhamos nenhuma base para a sala de aula, então eu achei isso bem importante.

Os sujeitos demonstraram valorizar o conhecimento da prática, pois significaram as diferentes práticas estudadas nas disciplinas pedagógicas do curso e as experiências de seus colegas como exemplos de casos de ensino a serem seguidos. As disciplinas pedagógicas foram importantes para desenvolver a criatividade, pois deram base de conhecimento para planejar e ministrar aulas. Isso foi percebido quando expuseram como refletiam sobre as metodologias utilizadas em suas aulas.

A reformulação dos cursos de licenciatura tem como base estudos que privilegiam a prática como eixo central. A análise das entrevistas revelou que a prática teve destaque no curso e foi valorizada pelos egressos. Porém, adere-se às ideias de autores como Zeichner (2003), que indicam o fracasso da formação reflexiva em relação à “ênfase em focar internamente as reflexões dos professores, sobre a sua própria atividade ou seus alunos, negligenciando toda e qualquer consideração acerca das condições sociais do ensino que influenciam o seu trabalho em sala de aula” (Zeichner, 2003, p. 44).

Os sujeitos da pesquisa consideraram importantes as experiências dos colegas e professores, mas será que essas foram de fato utilizadas de forma a produzir uma reflexão teórica? Será que as condições históricas e sociais dos sujeitos envolvidos foram levadas em conta no desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem? Será que depreenderam os elementos teóricos das experiências vividas no curso? Concorde-se com Zeichner (2003): muitas vezes a reflexão sobre a prática é feita de forma individual sem ênfase numa prática social. Assim, o professor passa a ver os problemas apenas como seus, sem relação com os demais e com as estruturas e sistemas escolares.

O estágio foi significado de diferentes formas pelos egressos: como uma tarefa a cumprir no final do curso e como oportunidade de conhecer diferentes realidades, de ter conhecimento sobre as condições de trabalho e de refletir sobre a prática. Em alguns casos, o sujeito só percebe sua importância como momento de aprendizagem quando está na posição de supervisor de estágio em seu campo de atuação. De qualquer maneira, esse período não oferece condições para que ele se sinta preparado para enfrentar os desafios da sala de aula; por isso, houve a sugestão de que o estágio começasse no primeiro ano do curso. Na opinião de Guilherme: “Eu acho que isso contribuiria bastante até para que nós pudéssemos fazer essa socialização nessas disciplinas de práticas ou de didática com alguma base que já fosse da nossa vivência e não somente de olhar”.

Ao refletir sobre a necessidade de aproximar a universidade e a escola de educação básica e de melhorar as condições de realização dos estágios, Lüdke (2009, p. 104) diz:

[...] embora haja um debate consistente em torno da necessidade de aproximação dos dois *loci* principais de formação de professores (universidade e escola), ainda persiste um abismo grande entre eles, que dificulta o intercâmbio de saberes nesses espaços. E nesse sentido que projetos de pesquisa que envolvam universidade e escola, no esforço conjunto de parceria entre os professores da universidade e os da escola

básica, são importantes, de modo especial para o desenvolvimento dos cursos de licenciatura e para a melhoria da docência, tendo no estágio o elo principal entre esses dois universos.

O estágio representa uma oportunidade de articulação entre a dimensão teórica e a dimensão prática, ambas indispensáveis à formação do futuro professor. Dessa forma, a instituição de ensino superior, por meio de políticas públicas adequadas, deveria proporcionar maior aproximação e integração entre os cursos de formação inicial e os campos de estágio, com o objetivo de contribuir tanto para a prática dos futuros professores como para a dos professores supervisores no campo de estágio.

Quanto ao segundo núcleo de significação, denominado “conhecimento sobre a profissão: caminhos e desafios para a sua construção”, percebeu-se que os aspectos relacionados à profissão foram pouco explorados na formação inicial. A fala de Mariana revelou a sua preocupação: “Hoje eu trabalho no município, mas eu sinto falta de ter visto legislação municipal, estadual e federal. O que nós temos direito? Qual é o plano de carreira do professor? Eu estou começando agora, então eu estou vendo o plano de carreira agora”.

Hoje há muitos estudos sobre o desenvolvimento profissional dos professores. Sabe-se que esse não ocorre somente no curso de formação inicial, mas ao longo de toda a sua trajetória. Por isso, tais questões poderiam ser mais bem exploradas nos cursos de formação inicial.

O terceiro núcleo de significação identificado com a análise das entrevistas é “a aula de matemática e a relação professor-aluno”. Na formação inicial, objeto desta pesquisa, os egressos destacaram a dimensão humana e relacional do trabalho docente e demonstraram valorizar o diálogo, os conselhos e até a amizade do professor com seus alunos. Em sua vida profissional, da mesma forma que afirmaram se colocar com autoridade em sala de aula, os egressos declararam dialogar com seus alunos, dar oportunidades para cada um se expressar e apresentar ideias sobre o assunto estudado. Para eles, na aula de matemática, o professor deve ser autoridade não no sentido de ser autoritário, mas sim de forma que seus alunos possam participar da aula com questões e sugestões. Eles demonstraram se preocupar com a diversidade, no sentido de perceber que cada aluno tem sua individualidade e aprende de forma diferente. Para lidar com os alunos com dificuldades, Larissa relatou:

Bom, eu expliquei e eu vi que o aluno não entendeu... Eu percebi que é dificuldade dele. O que eu faço? Geralmente, eu vou até ele, faço com que ele me explique o que ele não entendeu. [...] “O que você não entendeu? Mostra para mim a parte, o ponto que você está com dificuldade.” Eu o faço mostrar para mim e, se eu vejo que ele tem dificuldade de entender aquilo, eu o faço tentar fazer de outra forma.

As experiências apresentadas pelos egressos evidenciam que eles valorizavam o envolvimento dos estudantes nas atividades, que se preocupavam em adequar as atividades conforme as características de seus alunos, respeitando sua diversidade. Outro ponto a ser destacado foi o

fato de que os egressos, quando do trabalho com as questões do cotidiano, consideravam os conhecimentos prévios de seus alunos, o que se identificou na fala de Mariana: "Dá para trabalhar com a realidade que eles veem em jornal, ou em reportagens... Eles estão sempre vendo alguma informação, e é essa informação que você tem que levar para a sala de aula".

Ao pensar sobre as experiências relatadas pelos egressos, percebe-se que elas se aproximam da abordagem proposta por Vigotsky (2007, p. 94):

Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho.

Dessa forma, observou-se a valorização dos conhecimentos cotidianos como fundamentos para a aquisição do conhecimento científico que deve ser ensinado na escola (Vigotsky, 2007).

Na análise das práticas dos egressos, percebe-se que eles trabalhavam de acordo com o que consideravam importante na prática de alguns de seus professores formadores. Isso pode ser verificado também nos resultados do questionário, revelados por expressões como: "as aulas eram pouco atrativas e existia um vácuo entre professor e aluno. Procuo fazer exatamente o oposto" (egresso T.C.) e "Esses professores [...] para mim foram fundamentais e sempre procuro me espelhar neles quando estou diante dos meus alunos" (egresso L.G.). Os egressos manifestaram que, se as práticas de seus professores eram positivas, poderiam ser seguidas; se negativas, serviriam de contraexemplo, e a ação dos egressos em seu campo de atuação passaria a ser contrária. Mesmo apresentando dificuldades em trabalhar com a diversidade, eles procuravam envolver seus alunos, sempre considerando os conhecimentos prévios deles e auxiliando-os nas dificuldades. Esse perfil de professor é diferente daquele formado de acordo com o paradigma da racionalidade técnica, em que o professor é apenas um transmissor de conhecimentos e executor de rotinas.

Diante do exposto, ressalta-se a afirmação de Imbernón (2010) de que o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor deve ser fomentado por processos reflexivos sobre a educação e a realidade educacional, incluindo os processos cognitivos e afetivos incidentes na prática profissional. Tal desenvolvimento deve ser o produto de uma práxis – processo não apenas de ensinar, mas também de aprender.

Considerações finais

O método de análise utilizado na pesquisa foi essencial para revelar os sentidos e significados dos egressos do curso de Licenciatura em Matemática. O terreno fértil da psicologia sócio-histórica permitiu às pesquisadoras partir do empírico, refletir sobre ele, teorizar e voltar a ele

(empírico) com uma nova qualidade, explicando-o de modo a apreender as mediações constitutivas.

A pesquisa consistiu em um trabalho dialético, um movimento em que o pesquisador busca elementos para explicar a realidade e, nesse processo, se transforma na relação com os sujeitos investigados, na construção dos instrumentos, no processo de investigação, ao mesmo tempo que, de algum modo, interfere na realidade pesquisada.

As falas dos sujeitos na entrevista estão prenhes de sentidos e significados. Para apreender os sentidos, ou seja, ir além da aparência, as pesquisadoras tiveram de fazer um esforço interpretativo para compreender as contradições, buscar a constituição histórica do sujeito e as mediações nessa constituição. O sentido é, portanto, uma construção do pesquisador.

Além das contribuições apontadas, considera-se importante destacar o papel da teoria no processo de construção do conhecimento. Ela permitiu às pesquisadoras posicionarem-se diante da realidade e perceber que "a prática não fala por si mesma e exige, por sua vez, uma relação teórica com ela: a compreensão da práxis" (Vázquez, 2007, p. 259).

A teorização por meio da construção de núcleos de significação, com base nas falas dos sujeitos da pesquisa, permitiu uma reflexão fundamentada sobre os cursos de formação inicial ao produzir explicações sobre processos, realidades em movimento, de modo a chegar a novas categorias, novas explicações ou mesmo reforçar explicações e análises já existentes.

Ao longo da pesquisa percebeu-se que o empírico é o momento em que a teoria se confronta com a realidade; por isso ele é inseparável do teórico, uma vez que as teorias são facilitadoras da compreensão dos fenômenos empíricos. O pesquisador, por meio de sua capacidade de reflexão, é o responsável pelas mudanças na teoria diante da pressão da realidade estudada. Sem as reflexões do pesquisador, a teoria transforma-se em um conjunto de categorias estáticas e naturalizadas. "O processo de construção teórica é um processo vivo no qual o pesquisador se converte em um núcleo gerador de pensamento que é parte inseparável do curso da pesquisa" (González Rey, 2005, p. 34).

Os resultados da pesquisa realizada são muito importantes para pensar não somente sobre o curso de Matemática, como também sobre os demais cursos de formação de professores. A teorização por intermédio da construção de núcleos de significação, gerados pelas falas dos sujeitos participantes, permite uma reflexão fundamentada sobre os cursos de formação de professores ao produzir explicações sobre processos, realidades em movimento. A teorização comporta a manutenção da "crítica como norte e como companheira nesse caminho de investigar transformando, transformar na investigação, compreender para transformar" (Aguiar *et al.*, 2009, p. 70).

Com base nos resultados da pesquisa, entende-se que os cursos de formação inicial têm um papel muito importante, não apenas relacionado aos aspectos do conhecimento profissional do professor, mas a todos os aspectos do desenvolvimento profissional, comprometendo-se com o contexto social e cultural em que ocorre a formação.

Referências bibliográficas

- AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 129-140.
- AGUIAR, W. M. J. et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. *A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 54-72.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significado como instrumento para a compreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- FIorentini, D. et al. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas da licenciatura em matemática. In: ENCONTRO PAULISTA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 7., 2004, São Paulo. *Anais...* São Paulo: SBEM/SP, 2004.
- GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.
- GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC/DPE, 2009.
- GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 95-108, ago./dez. 2009.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WFM Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. *Obras escogidas*. Madrid: Centro de Publicaciones Del M.E.C., 1982.

ZEICHNER, K. M. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Ed. Unesp, 2003. p. 35-55.

Recebido em 8 de setembro de 2016.

Solicitação de correções em 20 de março de 2017.

Aprovado em 3 de maio de 2017.

Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva de coordenadores de área

Eliane de Lourdes Felden^{I, II}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2858>

Resumo

Este artigo focaliza o desenvolvimento profissional docente mediante inquirição no campo da pedagogia universitária. Resulta de pesquisa que envolveu a docência na educação superior, examinada com apoio em autores contemporâneos, que tradicionalmente investigam esse nível de ensino. Constitui estudo qualitativo utilizando entrevistas semiestruturadas com os coordenadores de área que também assumem a função de professores universitários, com o objetivo de conhecer os desafios e tensionamentos para qualificar a ação docente no ensino superior. Infere que essa qualificação pressupõe investir na formação continuada dos profissionais, na tentativa de superar desafios e tensionamentos vividos. Compreende que o trabalho articulado da universidade e dos professores pode provocar rupturas necessárias no processo de ensinar e aprender, na perspectiva de qualificar a ação docente na universidade.

Palavras-chave: educação superior; docência universitária; desenvolvimento profissional docente.

^I Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Farroupilha (IFFar), Santo Ângelo, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail:* <eliane.felden@iffarroupilha.edu.br>; <<http://orcid.org/0000-0001-8144-7346>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

Abstract

Teacher professional development: challenges and tensions in higher education through the perspective of the heads of department

This research focuses on teacher professional development through an inquiry in the field of university pedagogy. It stems from a research on higher education teaching, substantiated by contemporary authors that traditionally investigate this level of education. This paper constitutes a qualitative study, using semi-structured interviews with heads of department who double as university professors, aiming to learn the challenges and tensions faced in the betterment of higher education teaching. It is inferable that this improvement entails continuing professional-training investment in an effort to overcome experienced challenges and tensions. There is an understanding that the articulated work of the university and its professors can spark needed ruptures in the teaching/learning process, in the perspective of improving teaching in the university.

Keywords: higher education; university teaching; teacher professional development.

Introdução: os desafios e tensionamentos no desenvolvimento profissional docente

Critica-se e escreve-se muito sobre ensino superior, mas produz-se pouco conhecimento sobre a pedagogia que o sustenta. Por isso, direcionamos as pesquisas para a busca de entendimentos sobre a revitalização da qualidade do ensino universitário e as mudanças que redesenham o perfil das universidades contemporâneas [...]. (Leite, 2003, p. 310).

Nos últimos anos, alguns estudos têm sido realizados visando compreender o processo de desenvolvimento profissional do professorado. Além do olhar para a formação docente, essas pesquisas se concentram em conhecer concepções, comportamentos, crenças, desafios e tensionamentos vividos pelos educadores. Na verdade, há uma preocupação com o desenvolvimento profissional dos professores, reconhecidos como importantes atores do sistema educacional.

Com base nas diversas abordagens sobre o desenvolvimento profissional docente, apresenta-se como objetivo geral deste estudo conhecer e compreender os desafios e tensionamentos para qualificar a ação docente na universidade, na perspectiva dos professores da educação superior, que também desempenham a função de coordenadores de área. O coordenador de área é o profissional que assume a atribuição de acompanhar e assessorar os diversos aspectos acadêmicos de cursos que integram determinado campo do conhecimento. Um exemplo é a coordenação de ciências humanas, que acompanha e assessora o trabalho dos coordenadores dos cursos de pedagogia, matemática e psicologia.

Segundo Marques (2001), é fundamental para a investigação que uma dúvida seja muito bem definida. Logo, como problema de pesquisa, destacou-se a indagação: quais os desafios e tensionamentos para qualificar a ação docente na universidade, na perspectiva dos coordenadores de área?

Nesse contexto, este estudo defende que a formação continuada dos professores constitui compromisso das instâncias administrativas das universidades, mas ela precisa ser planejada com base nas necessidades dos professores e respectivos departamentos. O que se observa é que aprender a ensinar vincula-se, em definitivo, à construção do conhecimento profissional docente. Ou seja, é fundamental que o professor se qualifique para ser docente, uma vez que existem saberes específicos para esse ofício. Embora o professor viva processos de autoformação e possa realizá-los individualmente, acredita-se que a reflexão compartilhada e conjunta precisa acontecer.

A universidade é, portanto, não apenas um espaço de ação, mas também de formação do professor da educação superior. Neste estudo, buscou-se aprimorar a reflexão acerca da pedagogia universitária, iluminando-a em vez de refrear a complexidade das questões que nela se incluem. Fazer uma abordagem sintética da tese exigiu estruturar o presente artigo nas etapas apresentadas a seguir.

O contexto da pesquisa

O trabalho¹ investigativo proposto se apoiou em uma pesquisa qualitativa, realizada no período de outubro de 2012 a janeiro de 2013, com foco na epistemologia da prática profissional dos professores e no processo de desenvolvimento em direção a uma docência de melhor qualidade. Essa pesquisa explícita e aprofunda alguns conceitos que se articulam ao trabalho do docente universitário.

Nos estudos realizados, foi possível compreender a pesquisa como atividade fundamental das ciências na investigação e descoberta da realidade. O contexto se deu em uma universidade comunitária do interior do estado do Rio Grande do Sul, com participação e envolvimento dos coordenadores de todas as grandes áreas² do conhecimento.

Em uma pesquisa de abordagem qualitativa, Minayo (2000) orienta que o critério da amostra não seja numérico, e sim revele a totalidade nas suas dimensões. Buscando compreender a realidade universitária, foram utilizadas como instrumentos para realizar a pesquisa entrevistas individuais semiestruturadas, por serem consideradas estratégia fundamental nas investigações de campo, apoiadas em roteiro com perguntas fechadas e abertas, que levam a “flexibilidade nas conversas e a absorver novos temas e questões trazidas pelo interlocutor” (Minayo, 2010, p. 191).

As entrevistas foram aplicadas a sete coordenadores de área da referida instituição, gravadas com a autorização prévia³ e, posteriormente, transcritas. O acesso aos entrevistados foi realizado mediante a autorização

¹ Trata-se de uma tese de doutorado, com o objetivo de conhecer e compreender os desafios e tensionamentos para qualificar a ação docente na universidade, na perspectiva dos professores da educação superior e coordenadores de área.

² As grandes áreas do conhecimento em que a referida universidade oferece hoje são: ciências humanas; linguística, letras e artes; ciências da saúde; ciências sociais aplicadas; ciências biológicas; ciências exatas e da Terra; engenharias e ciência da computação.

³ Foi informado aos gestores da universidade e aos sujeitos

solicitada à direção acadêmica da universidade. A investigação com os próprios pares foi motivada pelo compromisso social com a instituição, especialmente com a qualificação do processo de formação profissional na universidade, reconhecendo os coordenadores envolvidos como protagonistas nesse processo.

Dos sete entrevistados, seis possuíam mais de dez anos de atuação na educação superior e respondiam pela gestão das seguintes áreas: ciências humanas; linguística, letras e artes; ciências da saúde; ciências sociais aplicadas; ciências biológicas; ciências exatas e da Terra; engenharias e ciência da computação.

Para análise dos dados, optou-se por observar o conteúdo dos discursos dos sujeitos, com base nas contribuições de Bakhtin (2004), Bardin (1979) e Minayo (2010). A palavra é um prodígio, por excelência, que permitiu apreender as particularidades dos participantes da pesquisa. A análise de conteúdo favoreceu o estudo do teor das mensagens emitidas por eles, o que contribuiu para a definição de categorias, como desafios da função do coordenador de área, formação para docência, desenvolvimento profissional e formação, incluindo ações institucionais.

A docência na educação superior: problematização

Como ser professor neste mundo? Como fazer o exercício da docência? Que recursos usar para atender às demandas que se colocam? Como os saberes da docência podem auxiliar o professor na direção de uma atuação competente? (Rios, 2008, p. 56).

O desafio de estudar e analisar a docência na educação superior continua presente no campo da pedagogia universitária como tema iminente, tendo em vista as pressões e demandas colocadas à universidade na contemporaneidade. É um assunto complexo, que tem sido pensado e discutido em pesquisas e eventos afins, mas há um reconhecimento que ainda é pouco debatido no interior das instituições universitárias.

Ao analisar a trajetória da universidade, ao longo da história da educação, compreende-se que a docência assumiu contornos de acordo com as condições políticas, sociais, econômicas e culturais de cada época. As políticas públicas implementadas e as constantes demandas da sociedade exerceram e continuam impactando na docência, pois, à medida que a sociedade muda, a universidade também constrói novas formas de atuação conforme as circunstâncias locais, regionais, nacionais e internacionais.

Behrens (2005) declara que, historicamente, a ação docente foi assinalada por uma abordagem positivista. Nessa dimensão, afirma que é imprescindível buscar caminhos alternativos para o professor ultrapassar essa lógica, examinando os paradigmas da ciência e a influência desses nas abordagens pedagógicas.

Para essa autora, a especialização anunciada pela percepção cartesiana foi discutida mais intensamente nas décadas de 1980 e 1990, tendo em vista a seguinte premissa:

[...] o tecnicismo, com um posicionamento positivista, levou ao desenvolvimento científico-tecnológico do mundo atual. Portanto, a abordagem técnica tem sua relevância, pois o sucesso do desenvolvimento da ciência moderna foi assentado no surgimento de novas técnicas eficazes. No entanto, a abordagem técnica tem contemplado enfaticamente os aspectos externos das experiências (lucro, domínio, poder), ignorando o indivíduo. O homem no século XX alienou-se da natureza, do trabalho criativo, de si mesmo e dos outros. (Behrens, 2005, p. 22).

Segundo a autora, esse tecnicismo que produziu acentuado desenvolvimento científico-tecnológico não se caracteriza como erro histórico, mas processo importante para o pensamento humano, apesar de ter provocado um vazio incitado pela competitividade, em que a cobrança de eficiência e eficácia em defesa de um produto e de um capital está presente. Argumenta ainda que a promessa de felicidade plena do homem pela aplicação das tecnologias também não se concretizou. Exemplos disso são a miséria e a fome que, em pleno século 21, assolam países em desenvolvimento, além da miséria psicológica marcada pela solidão, indiferença e violência que caminham lado a lado com o conforto dos países desenvolvidos.

De acordo com Behrens (2005), essa crise mundial atinge, de forma significativa, o contexto educacional, considerando que o pensamento newtoniano-cartesiano carrega marcas que afetam os sujeitos que integram as instituições em todos os níveis de ensino. E, assim, assevera:

A visão fragmentada levou os professores e os alunos a processos que se restringem à reprodução do conhecimento. As metodologias utilizadas pelos docentes têm estado assentadas na reprodução, na cópia e na imitação. A ênfase do processo pedagógico recai no produto, no resultado, na memorização do conteúdo, restringindo-se em cumprir tarefas repetitivas que, muitas vezes, não apresentam sentido ou significado para quem as realiza. (Behrens, 2005, p. 23).

Do ponto de vista da autora, em especial no início do século 20, professores e alunos aceitavam as questões da instituição como verdades absolutas e inquestionáveis, limitando-se a reproduzir os conhecimentos historicamente construídos. As metodologias desenvolvidas pelos professores não oportunizavam o questionamento e a expressão do pensamento e, assim, com passividade e autoritarismo, dava-se o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, há necessidade de superar o pensamento newtoniano-cartesiano, não no sentido de anular, mas de avançar qualitativamente considerando as novas exigências. Há uma compreensão de que, no âmbito do paradigma anterior, é que um novo paradigma é construído.

O professor e o processo de transição paradigmática

Na sequência do processo de reflexão sobre o trabalho dos professores e as interfaces das mudanças paradigmáticas necessárias e discutidas na contemporaneidade, é possível compreender os vários determinantes que

interferem na prática docente, em especial a visão de ciência, de homem, a forma como se concebe e se direciona o conhecimento, além do reconhecimento da função da universidade.

Santos (1999), ao explicitar a indispensável ruptura da visão moderna em direção à pós-moderna, esclarece que o modelo de racionalidade que preside a ciência moderna surgiu a partir da revolução científica verificada no século 16 e se desenvolveu nos séculos seguintes, declarando como válidas apenas duas formas de conhecimento: disciplinas formais da lógica e da matemática e ciências empíricas. Conhecer, na visão moderna, requer a quantificação e o rigor das medições como fundamento da cientificidade; impõe a divisão e classificação para depois instituir relações com o que foi separado, assegurando a apreensão da parte. Com base no quantificado, compreendem-se a ordem, as leis e os princípios que afirmam a estabilidade e as relações causais entre os fenômenos.

Na visão moderna de ciência, alguns princípios estão presentes: a rigidez do método, que se torna tão ou ainda mais importante que o objeto de estudo; o desconhecimento do homem como sujeito empírico e sua identificação como sujeito epistêmico; um conhecimento factual que não admite interferência de valores, dividindo sujeito e objeto; a ênfase na especialização, porém, sem desenvolver processos integrativos; e o senso comum concebido como superficial, fictício e enganoso, buscando, em sua ruptura epistemológica, o salto qualitativo para o conhecimento científico (Cunha, 2005).

Já a visão pós-moderna, apresentada por Santos (1999), provoca pensar na necessária transgressão metodológica, perceber que a inovação científica pressupõe inventar contextos persuasivos que levam à aplicação dos métodos fora de seu contexto natural e compreender os propósitos metafísicos, os sistemas de crenças e valores como elementos integrantes da explicação científica e o objeto, como prolongamento do sujeito. O autor reitera que todo conhecimento faculta o autoconhecimento, sendo autobiográfico.

Na obra de Cunha (2005), encontram-se igualmente estudos em torno do salto qualitativo da visão moderna da ciência para a pós-moderna. Ao argumentar a respeito dos pressupostos que precisam calcar um trabalho pedagógico com base em uma perspectiva pós-moderna de ciência, a pesquisadora evidencia que é essencial focar o conhecimento, sempre considerando a localização histórica de sua produção, reconhecendo-o como provisório e relativo. Também defende a ideia de que é imprescindível percebê-lo de forma interdisciplinar, estabelecendo pontes entre os conhecimentos e conferindo significados próprios aos conteúdos, em função dos objetivos sociais e acadêmicos.

Professor universitário: compromissos e responsabilidades

Analisar o exercício da função de professor universitário aponta para a necessidade de reconhecer e compreender compromissos e

responsabilidades da docência no intuito de fortalecer os processos de ensinar e aprender na universidade.

Em relação à universidade como instituição social, Zabalza Beraza (2004, p. 35) argumenta que é esperada a realização de inúmeras funções e destaca, entre elas:

[...] ensino, pesquisa, administração dos recursos e do pessoal, dinamização social e cultural, apoio técnico e científico às empresas, consultoria social, serviço social e apoio às pessoas de baixa renda, estabelecimento de parcerias nacionais e internacionais de pesquisa e formação, crítica social, etc.

Dessa maneira, observa-se que a universidade é chamada a assumir-se como espaço privilegiado para fortalecer os valores culturais e sociais, além da própria preservação e difusão crítica do conhecimento. Também está presente, nesse debate, o trabalho da universidade com a pesquisa, objetivando aumentar e propagar uma base de conhecimentos na sociedade, organizando-se como força impulsionadora do desenvolvimento, por meio de parcerias.

Diante dessas considerações, Zabalza Beraza (2004) afirma que a principal ocupação da universidade é com a formação do sujeito, pois, em relação à docência, formação é tarefa fundamental do professor universitário. Para responder a tantas demandas, o professor vive tensionamentos legítimos. A proposta do estudo é viabilizar a compreensão desses tensionamentos para revitalizar a qualidade na educação superior.

Compreender tensionamentos para revitalizar a qualidade: palavra dos docentes universitários – coordenadores de área

Há um desassossego no ar. (Santos, 2000, p. 41).

Construir novo paradigma, fazer rupturas no interior, nas entranhas das continuidades e buscar sustentação em outras epistemologias parece ser um tensionamento emergente colocado aos professores universitários nos dias atuais.

Na obra de Santos (1995, tradução nossa), a construção de novo paradigma conjectura nova epistemologia, que não aceita a falta de esperança e possibilidades, apresentando alternativas e, ainda, nova psicologia que não considera o aspecto subjetivo da conformidade, e sim fomenta o desejo de lutar por tais vicissitudes.

A ideia é de que se vive um período de transição paradigmática que exige alterações, convertendo a concepção de “[...] conhecimento-corno-regulação em conhecimento-corno-emancipação” (Santos, 1995, p. 481). Essa conversão pode se dar de forma gradativa, em que as dinâmicas dominantes são substituídas pelas forças emergentes e pela própria contradição e rivalidade entre paradigmas.

Essencialmente, o conhecimento como emancipação precisa ser perseguido, isto é, as mudanças requeridas apontam que os fundamentos éticos, científicos, ideológicos ou paradigmáticos, em uma dimensão epistemológica e social, são tarefa possível de ser concretizada.

Conhecer as concepções atuais dos professores universitários pressupõe refletir acerca das circunstâncias presentes para se estabelecer possibilidades para o futuro. Ao entrevistar docentes que hoje atuam no contexto do ensino superior como coordenadores de área, foi possível identificar unidades de significado, no intuito de compreender seus desafios e tensionamentos para qualificar a docência. Neste artigo, explicitam-se algumas delas, que são desafios da função do coordenador de área: pressões para o exercício da docência qualificada; formação para a docência; desenvolvimento profissional e formação – ações institucionais.

Desafios da função do coordenador de área: pressões para o exercício da docência qualificada

Ao escutar os interlocutores da pesquisa, em geral, percebe-se que há, por parte deles, uma preocupação em conhecer o funcionamento de cada curso e respectivos procedimentos internos, a fim de acompanhar os coordenadores, orientando o planejamento e, sobretudo, respondendo aos índices e instrumentos de avaliação propostos pelo Ministério de Educação (MEC). Segundo uma coordenadora da área de linguística, letras e arte, “[...] o maior desafio é organizar o projeto pedagógico do curso de forma a atender às demandas sociais, da legislação e das diretrizes da área e, especialmente, com vistas à avaliação do curso pelo MEC”.

Em suas narrativas, os coordenadores revelam a preocupação com a elaboração e definição das prioridades no projeto pedagógico do curso (PPC) e, ainda, com a legislação vigente, uma vez que esta regula o funcionamento dos cursos na educação superior e sua falta de cumprimento pode acarretar sérios prejuízos ao curso e à própria instituição.

A avaliação do curso, realizada pelo MEC, também preocupa os coordenadores, o que evidencia a preponderância do Estado avaliador, contribuindo para que os resultados produzidos no interior das instituições sejam, de forma permanente, sujeitos a um julgamento público.

Os movimentos empreendidos para favorecer a qualidade da educação superior também foram foco de estudo e análise junto aos sujeitos. De acordo com coordenadores de área, observa-se que os procedimentos para qualificar a docência e o próprio andamento do curso foram múltiplos e podem ser assim sintetizados pela fala de uma coordenadora da área de ciências sociais aplicadas: “incentivo aos docentes para que utilizem mais os materiais disponíveis na biblioteca e, dessa forma, incentivem os discentes para aumentarem o número de grupos de pesquisa e extensão dentro de cada curso”.

É importante referir esse chamamento aos professores para que constituam pesquisadores, objetivando qualificar, cada vez mais, a

educação superior, e para que sejam capazes de sensibilizar os alunos comprometendo-se com a estratégia inovadora de ensinar com pesquisa.

Segundo Anastasiou e Alves (2010), o ensino com pesquisa é uma das estratégias defendidas como trabalho relevante a ser desenvolvido pelos professores universitários. Em seus estudos, essas autoras argumentam que

o ensino com pesquisa oferece condições para que os estudantes adquiram maior autonomia, assumam responsabilidades, desenvolvam disciplina, tomada como habilidade de se manter o tempo necessário na busca da solução de problemas até o esgotamento das informações, com treino de trabalho intelectual a ser supervisionado pelo professor. (Anastasiou; Alves, 2010, p. 105).

Nas considerações das autoras, ensino com pesquisa remete ao desenvolvimento de pensamento objetivo, crítico, construtivo e autônomo. Argumentam que o processo de construção do conhecimento abarca mobilização e elaboração da síntese do saber, provocando o acadêmico a se ver como construtor da realidade, ampliando sua visão sobre ela.

Uma coordenadora da área de saúde, ao ser interrogada sobre seu compromisso para qualificar a educação superior, afirma que ele perpassa o planejamento do ensino e complementa:

[...] esse planejamento deve atender às diretrizes curriculares de cada curso, além das exigências impostas pelo MEC na avaliação dos cursos superiores. É importante haver um comprometimento de todo o colegiado de cada curso com a qualidade e o conhecimento do projeto pedagógico do curso e o envolvimento do corpo discente com o curso.

Há uma preocupação em explicar que, para atender a essas questões, é necessário que o corpo docente proporcione aos acadêmicos, além dos conhecimentos do ensino em sala de aula, atividades relacionadas à pesquisa e à extensão.

Dessa forma, os coordenadores precisam estar muito afinados com seus professores para juntos atribuir qualidade ao processo formativo. Esse movimento perpassa o estudo das diretrizes curriculares para cada curso, a construção e o conhecimento do PPC, além da definição de ações que fortaleçam o ensino, a pesquisa e a extensão. É um olhar que examina a atividade docente de forma abrangente, em que os professores e o gestor da área necessitam construir conhecimentos para além do campo específico, bem como habilidades e responsabilidades compartilhadas. Recordar-se de importante pressuposto que legitima essa narrativa: “[...] se espera o envolvimento desses professores na administração e gestão em seus departamentos, na universidade, tomando decisões sobre currículo, políticas de pesquisa e financiamento [...]” (Pimenta; Anastasiou, 2008, p. 39).

A ampliação dos grupos de pesquisa e a extensão também são defendidas pela coordenadora entrevistada como caminho para qualificar o processo educativo na universidade. Compreende-se que os grupos de pesquisa e a extensão proporcionam uma cooperação acadêmica no processo de formação, que, pautada no diálogo e nas parcerias, intensifica

o intercâmbio científico, criando condições para a elevação da qualidade da educação superior.

É imprescindível, nesse movimento, compreender a necessária profissionalidade docente, reconhecida como a afirmação do que é específico na ação do professor ou “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (Gimeno Sacristán, 1995, p. 65).

Formação para a docência

Outra unidade de significado examinada nos depoimentos é em relação à formação esperada para o professor atuar na educação superior. Nessa perspectiva, assim afirma um dos entrevistados:

[...] o professor, principalmente aquele que não tem formação na área da licenciatura, deve buscar os conhecimentos de modo a suprir esta carência na sua formação. Nesse ponto, a formação continuada tem um papel muito importante [...], pois precisa suprir esta carência [...] e funcionar como atualização para os professores com formação pedagógica. (Coordenadora da área de ciências da saúde).

Esse mesmo pressuposto é defendido por outra coordenadora ao afirmar que,

[...] além da formação acadêmica necessária, todo professor precisa ter formação pedagógica, pois essa é que garante resultados positivos das aulas. Conhecimento da área específica de formação e conhecimento pedagógico são eixos necessários para a atuação docente, além dos conhecimentos do eixo de formação geral. (Coordenadora da área de linguística, letras e arte).

Fica evidente, na concepção dos coordenadores, que os conhecimentos pedagógicos são afirmados como necessários, assim como os conhecimentos específicos da área e de formação geral. De fato, isso configura a docência universitária como atividade complexa, pois envolve uma multiplicidade de saberes e competências, o que representa um trabalho interativo cuja perspectiva é o domínio de um conjunto de conteúdos que orientam a formação docente. Chama atenção, no entanto, que há uma delegação da procura dessa formação para o indivíduo. Igualmente, há um reconhecimento de que a formação docente precisa ser continuada, pois a experiência profissional é importante, mas não assegura a qualidade.

A formação contínua ocupa lugar importante na narrativa das coordenadoras, manifestada como um processo posterior à formação inicial, visando ao aperfeiçoamento profissional, especialmente os saberes, as estratégias metodológicas necessárias ao exercício da profissão. No entanto, aconselha-se que esse movimento pela qualificação profissional tenha alvos individuais, uma vez que “a formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente” (Formosinho, 1991, p. 238).

Porém, não se trata de responsabilizar unicamente o professor pelo seu desenvolvimento profissional docente, enquanto a instituição se livra desse compromisso. Nessa direção, Correia e Matos (2001) asseveram a relevância da formação continuada, desde que seja desenvolvida de forma coletiva, compartilhada, e não individualizada.

Desenvolvimento profissional e formação: ações institucionais

O desenvolvimento profissional docente foi mais uma unidade de significado que emergiu das narrativas dos interlocutores da pesquisa. Na perspectiva de uma das coordenadoras, para promover o desenvolvimento profissional docente, é necessário

[...] que este possa transitar, de forma efetiva, tanto no ensino em sala de aula quanto na pesquisa e na extensão, uma vez que a pesquisa abre novos caminhos, descobertas e aprimoramento do conhecimento, e a extensão cumpre o papel de poder testar as teorias estudadas e, a partir dessa vivência, criar novas teorias, além de propiciar uma ligação entre o ensino superior e a comunidade local. (Coordenadora da área de ciências sociais aplicadas).

Outra coordenadora acredita que o desenvolvimento profissional se dá quando o professor disponibiliza de

tempo para estudar e atualizar-se não só pensando nos cursos de mestrado e doutorado, mas nas pequenas coisas, como cursos de atualização, pesquisa de periódicos da sua área e a realização de projetos de pesquisa e de extensão. (Coordenadora da área de ciências da saúde).

Nesse sentido, vale reafirmar que “a docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Faz parte dessa característica integradora a produção do conhecimento bem como sua socialização” (Veiga, 2006, p. 87).

Examinar esse pressuposto significa entender que o processo de desenvolvimento da docência universitária implica trabalhar contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, compreendendo que esse movimento atribui maturidade profissional aos professores.

Curiosamente, dos sete coordenadores de área entrevistados, apenas um afirmou que a instituição tem realizado formação continuada para professores. O incentivo à participação em eventos afins, fora da instituição, apareceu na narrativa de três dos sete coordenadores de área. Todos eles reconhecem que esse apoio estimula o desenvolvimento profissional, pois oportuniza a participação em eventos que proporcionam a revisão sistemática do próprio exercício da docência.

Destaca-se, nesta unidade de significado, a seguinte narrativa:

Em outros anos, aqui no *campus*, tivemos alguma experiência com formação de professores. A adesão foi baixa, o investimento mínimo. Hoje, não temos nada institucionalizado na esfera da unidade – *campus*. (Coordenadora da área de ciências humanas).

Fica evidente que os professores reconhecem que não é oferecida formação continuada a eles, não há projeto institucionalizado de formação para docentes, os quais manifestam, claramente, que é preciso oferecer projeto de qualificação permanente que contemple questões específicas de cada área, questões pedagógicas, entre outras.

Essa denúncia dos profissionais, quanto à falta de projeto de formação continuada para os professores que atuam na educação superior, preocupa, mas, ao mesmo tempo, revela certa expectativa, pois os coordenadores reconhecem ser uma política necessária, que deve ser assumida pela universidade ao definir possibilidades para qualificar o exercício da docência.

Considerações finais

Somente estudando, analisando e debatendo a realidade da universidade, estaremos em condições de ter ideias mais claras em relação ao modo como podemos melhorar a qualidade do trabalho universitário. (Zabalza Beraza, 2004, p. 8).

O compromisso social com a melhoria da educação superior mobilizou este estudo em torno da pedagogia universitária, que tem o ensinar, o aprender e o avaliar, na universidade, como objetos de estudo. Fundamentalmente, a abordagem desta pesquisa recaiu na constituição da profissionalidade docente, seus desafios e tensionamentos no contexto social e político da sociedade brasileira contemporânea.

Considerando as diversas abordagens sobre o desenvolvimento profissional docente, tem-se como objetivo geral conhecer e compreender os desafios e tensionamentos para qualificar a ação docente na educação superior, na perspectiva dos coordenadores.

Elucidar a temática exigiu lançar mão de literatura nacional e internacional na busca de estudos que apoiam o aprofundamento do tema, bem como estabelecer articulação com os saberes construídos pelos profissionais que atuam na educação superior, exercitando, assim, um movimento de apreensão, em uma tentativa de se buscar respostas para qualificar a prática docente na universidade.

Responder ao problema de pesquisa demandou examinar os desafios e tensionamentos para qualificar a ação dos coordenadores e professores na universidade. Os coordenadores de área manifestam como principal desafio e tensionamento conhecer o funcionamento de cada curso e seus procedimentos internos para acompanhar os coordenadores e professores, orientando o planejamento em geral, mas, em especial, respondendo aos índices e instrumentos de avaliação propostos pelo Ministério de Educação. Em suas narrativas, os coordenadores revelam preocupação com a elaboração e definição das prioridades no projeto pedagógico do curso e, ainda, com a legislação vigente, uma vez que esta regula o funcionamento dos cursos no ensino superior e o seu não cumprimento pode acarretar sérios prejuízos ao curso e à própria instituição.

Outro desafio apontado foi a administração do tempo para o cumprimento das demandas oriundas de diferentes cursos. A infraestrutura, a qualificação do corpo docente e as exigências de publicações, tendo em vista as avaliações externas, também aparecem na narrativa dos coordenadores de área.

As questões que direcionaram a pesquisa remetem a responder que, conforme os professores da educação superior, a formação necessária para atuar como docente na universidade é a graduação e a pós-graduação na área em que vai lecionar, ou seja, uma formação acadêmica e uma pedagógica. Para tanto, uma política de desenvolvimento profissional para os professores, com o objetivo de aprimorar a dimensão didático-pedagógica e específica, que acompanhe e sustente o trabalho deles parece ser bem aceita pelos coordenadores.

Quanto às necessidades de formação, foi possível verificar que, segundo os coordenadores, é imprescindível construir caminhos em direção ao desenvolvimento profissional dos professores por parte da instituição, reconhecendo o papel do docente no desenvolvimento social. Esse tensionamento que ronda o trabalho da educação superior precisa ser assumido por gestores e demais profissionais que atuam na universidade. Seriam encontros periódicos que oportunizassem discutir a formação em um movimento que articulasse análise e reflexão da prática profissional, seus desafios e tensionamentos, pois isso compõe valor e elemento fundamental para a profissionalidade.

A modalidade de formação que mais agrada e que acreditam ser mais efetiva para a qualificação de seu trabalho, de acordo com os coordenadores, são programas que estimulem o professor a buscar melhorar sua formação, principalmente em cursos de longa duração, como mestrados e doutorados, dando aos docentes condições para que possam dar continuidade à formação. A criação de espaços de socialização de experiências entre as diversas áreas do conhecimento também foi revelada como essencial. Igualmente, foi explicado que os investimentos na formação dos profissionais necessitam considerar a área de formação e de atuação deles. Alguns afirmam que os programas de formação continuada precisam ser convocados, de atendimento obrigatório, em diferentes níveis, como palestras bimensais e encontros mensais por área e por curso, em que os temas trabalhados pudessem ser refletidos na realidade de cada curso e ali instrumentalizados em novas experiências, resultando em outras posturas e metodologias.

O trabalho de formação, realizado ou não pela instituição onde se está inserido, também foi foco de análise. Poucos assumiram a dimensão da autoformação, mas a maioria dos coordenadores entrevistados afirmou que qualitativa e quantitativamente é imprescindível que a universidade assuma, com rigor, a formação continuada de seus professores. Em especial, os depoimentos mais críticos evidenciam que a formação continuada geralmente é estabelecida pelos departamentos de ciências humanas e educação. Porém, os coordenadores acreditam que a formação dos professores tem que ser compromisso de todos os pesquisadores dentro da

instituição. Exemplificam que a formação para gestão ou em tecnologia para o ensino precisa estar presente, tanto quanto a pedagógica. A insuficiência pedagógica acerca dos saberes docentes, por parte dos profissionais que atuam na universidade, é admitida pelos coordenadores, mas legitimam que é necessário avançar e, assim, planejar ações que revelem novos valores. Desse modo, no processo de profissionalização como ação coletiva, várias temáticas precisam ser abordadas, examinadas e construídas com os professores. Portanto, um olhar rigoroso ao que é específico da profissionalidade docente precisa permear a formação. Nesse conjunto de circunstâncias, “[...] temos de estar dispostos a modificar as rotinas de nossas ações pedagógicas, de nossos procedimentos didáticos; dispostos a questionar nossos próprios saberes.” (Veiga *et al*, 2008, p. 269).

Ao longo das reflexões, ficou evidente que qualificar a ação do professor na universidade pressupõe investir na formação continuada, como condição fundamental em direção ao desenvolvimento profissional docente, na tentativa de superar os desafios e tensionamentos vividos. Esse pressuposto aparece de forma transversal na perspectiva dos teóricos pesquisados e na narrativa dos próprios coordenadores de área. Para tanto, enfrentar esses desafios expostos pelos coordenadores exige busca constante pela formação que possibilite o debate e o estudo dessas questões, com a finalidade de avançar e qualificar a educação superior.

O campo do ensino pressupõe a procura pelo saber, entretanto, ela não se dá somente de forma solitária, mas coletiva, implicando compromissos individuais e institucionais. Nesse contexto, a tese apresentada neste estudo se consolidou reforçando a compreensão de que o compromisso da formação continuada dos professores está nas instâncias administrativas das universidades, mas ela precisa ser planejada com base nas necessidades dos professores e de seus respectivos departamentos. O que se observa é que aprender a ensinar se vincula, em definitivo, à construção do conhecimento profissional docente

Referências bibliográficas

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 9. ed. Joinville: Ed. da UNIVILLE, 2010.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARDIN, L. *Análise do conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BEHRENS, M. A. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BRASIL. Conselho Nacional da Saúde (CNS). Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 out. 1996. Seção 1, p. 2182.

CORREIA, J. A.; MATOS, M. *Solidões e solidariedade na profissão docente: sofrimento e crise da profissionalização dos professores*. Porto: ASA, 2001.

CUNHA, M. I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

CUNHA, M. I. A formação de professores como problema: natureza, temporalidade e cultura. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 15, n. 27, p. 55-71, jul./dez. 2006.

CUNHA, M. I. A indissociabilidade do ensino com a pesquisa e a extensão como referente da qualidade na universidade brasileira: um discurso em tensão. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente*. Araraquara: Junqueira&Marin, 2012. p. 17-38.

FORMOSINHO, J. *Formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92. (Coleção Ciências da Educação).

IMBERNÓN MUÑOZ, F. La formación pedagógica del docente universitario. *Educação: Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 3, p. 387-396, set./dez. 2011.

LEITE, D. B. C. Educação superior. In: MOROSINI, M. (Org.). *Enciclopédia de pedagogia universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. v. 1.

LEMONS, A. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MARQUES, M. O. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. 4. ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1999.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1994. p. 11-30.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- RAYS, O. A. Ensino-pesquisa-extensão: notas para pensar a indissociabilidade. *Caderno Educação Especial UFSM*, Santa Maria, n. 21, p. 1-10, 2003.
- RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- RIOS, T. A. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, I. P. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papyrus, 2008.
- SEVERINO, A. J. Pressupostos filosóficos da formação e da prática do educador. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 15, n. 27, p. 37-54, jul./dez. 2006.
- SANTOS, B. *Toward a new common sense*. New York: Routledge, 1995.
- SANTOS, B. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1999.
- SANTOS, B. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. São Paulo: Cortez, 2000. (A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência, v. 1).
- VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 22. ed. Campinas: Papyrus, 2006.
- VEIGA, I. P. A. et al. (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papyrus, 2008.

VEIGA, I. P. A. A docência na educação superior e as didáticas especiais: campos em construção. *Educação: Revista do Centro de Educação, Santa Maria*, v. 36, n. 3, p. 455-464, set./dez. 2011.

ZABALZA BERAZA, M. Formación del profesorado universitario: mejorar a los docentes para mejorar la docencia. *Educação: Revista do Centro de Educação, Santa Maria*, v. 36, n. 3, p. 397-424, set./dez. 2011.

ZABALZA BERAZA, M. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em 26 de julho de 2016.

Solicitação de correções em 10 de julho de 2017.

Aprovado em 11 de agosto de 2017.

A implantação de sistema apostilado de ensino e o trabalho docente: os problemas e as decisões de uma rede escolar pública municipal

Amadeu Moura Bego^{I, II}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2695>

Resumo

Como decorrência da Reforma Gerencial do Estado brasileiro e do vertiginoso processo de municipalização do ensino fundamental, muitos municípios passaram a estabelecer parcerias com o setor privado. Objetiva-se abordar as motivações para a implantação de um sistema apostilado de ensino (SAE) por uma rede escolar pública municipal (REPM) e suas implicações no trabalho docente. Realizou-se pesquisa com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso em uma REPM do interior do estado de São Paulo. Identificou-se que as motivações dos gestores giravam em torno da possibilidade de melhoria de aspectos estrutural-organizacionais que possibilitariam a superação de problemas de recursos humanos e que contribuiriam para a padronização do trabalho escolar da rede e para a melhoria dos índices em avaliações externas. A implantação se caracterizou como processo verticalizado, ferindo o princípio legal da gestão democrática nas escolas.

Palavras-chave: sistemas apostilados de ensino; parcerias público-privadas; trabalho docente.

^I Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Araraquara, São Paulo, Brasil. *E-mail:* amadeubego@hotmail.com; <<http://orcid.org/0000-0001-9182-1987>>.

^{II} Doutor em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Bauru, São Paulo, Brasil.

Abstract

The implementation of a handout teaching system and the teacher's work: problems and decisions of a municipal public school network

As a result of the Managerial Reform of the Brazilian State and the staggering process of elementary school municipalization, several towns established partnerships with the private sector. This paper addresses the motivations behind the implementation of a handout teaching system (sistema apostilado de ensino – SAE) in the municipal public school network (rede escolar pública municipal – REPM) and its implications for the teachers' work. The research was a qualitative case study carried in a REPM in São Paulo's countryside. It was verified that managers were motivated by the possibility of improving structural-organizational aspects that could provide a solution to human resource problems as well as contribute to the standardization of the municipal public school system and to the improvement of external evaluation scores. The implementation has been seen as an autocratic process, violating the legal principle of democratic management in schools.

Keywords: handout teaching system; public-private partnership; teachers' work.

Introdução

O embate entre os defensores de políticas educacionais mais centralizadoras e os que advogam medidas descentralizadoras não é novo na história do Brasil. Do longínquo debate entre partidários de medidas que propiciassem maior controle do governo central sobre a educação e adeptos de ampla autonomia para as províncias no Brasil Império às atuais divergências entre os contrários à municipalização do ensino e os defensores dessa, as discussões são permeadas por questões históricas, econômicas, políticas e sociais (Cunha, 2006).

No Brasil, o processo de descentralização da gestão do ensino esteve associado à municipalização, que, embora viesse ocorrendo em diferentes níveis de escolarização, se acentuou no ensino fundamental (EF) no final do século 20. A Lei Federal nº 9.424, de 1996 (Brasil, 1996b), que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), embora não tenha tornado a municipalização do EF compulsória, é apontada como indutora de um processo agudo de municipalização desse nível de ensino da educação básica (EB). Sobre a relação Fundef-municipalização, Pinto (2007, p. 879) é taxativo ao afirmar que "ao atrelar parcela dos recursos vinculados à educação à matrícula no ensino fundamental regular, este fundo [Fundef]

introduziu um processo de municipalização sem precedentes no Brasil”. De acordo com o autor, antes do período de vigência do Fundef, as matrículas em estabelecimentos municipais representavam menos de 40% do total. Depois de 2004, o número de matrículas em escolas municipais ultrapassou o número de matrículas em escolas estaduais, mostrando o processo vertiginoso de municipalização do EF brasileiro ocorrido nos derradeiros anos da década de 1990 e consolidado nos anos 2000. Acerca da rapidez do processo de municipalização, Araujo (2005, p. 306-307) afirma que “em menos de uma década, a tendência estadualista da oferta da instrução elementar, com mais de um século de vigência, foi invertida”.

Arelaro (2007) analisa 10 anos de implantação do Fundef considerando o confronto entre os pressupostos anunciados quando da criação do fundo e os números obtidos quando de sua vigência. Segundo a autora, um dos pressupostos seria a universalização do EF, uma vez que se esperava que a indexação do financiamento à relação valor-aluno/ano estimularia a ampliação de vagas. Porém, como mostra a autora, durante o período de vigência do Fundef, o número de matrículas no EF praticamente não sofreu alterações substanciais, ocorrendo apenas a migração da gestão dos estados para os municípios. Por isso, a autora afirma que a implementação do fundo não fomentou a expansão do número de matrículas no EF, apenas induziu a descentralização de sua gestão por meio da municipalização.

Outro pressuposto, segundo Arelaro (2007), seria o aumento da qualidade da educação advinda com a municipalização do ensino. Entretanto, a lógica de distribuição de verbas do Fundef, que aumentava a verba de acordo com o aumento do número de alunos matriculados, acabou contribuindo para o aumento de alunos por sala, para casos de matrículas de alunos “fantasmas” e, em alguns casos, para o subfinanciamento de escolas de pequeno porte devido a seu reduzido número de alunos. Além disso, o valor *per capita* aluno/ano destinado por decreto ao longo dos anos foi consideravelmente menor do que deveria ser efetivamente praticado de acordo com o estabelecido em lei. A título de ilustração, em 2006, enquanto o valor decretado fora de R\$ 682, o valor estabelecido pela Lei nº 9.424/96 deveria ser de R\$ 1.200.

O último pressuposto relacionado à criação do Fundef, segundo Arelaro (2007), seria a valorização que o fundo iria propiciar à carreira docente. Contudo, em vez da consolidação de planos de carreira consistentes e atraentes, paradoxalmente, o que se verificou foi um quadro de precarização das condições do trabalho docente com o estabelecimento de políticas de bonificações/gratificações anuais.

Findo o período de vigência do Fundef e reconhecendo algumas de suas limitações e de seus problemas, como a exclusividade de destinação do fundo para o EF, em 2006 foi instituído um novo fundo com vigência de 2007 a 2020: o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). O Fundeb, regulamentado pela Lei nº 11.494, de 2007, mantém, em linhas gerais, a mesma natureza de funcionamento e a lógica de distribuição de recursos do Fundef, porém se diferencia no volume de recursos envolvidos e amplia

os níveis de ensino, sendo contemplados também o ensino infantil (EI), o ensino médio (EM) e a educação de jovens e adultos (EJA).

Para Pinto (2007, p. 888), o novo fundo representou um avanço em relação a seu antecessor, uma vez que “o Fundeb resgatou o conceito de educação básica como um direito. Nele estão incluídas as diferentes etapas e modalidades da educação básica”. Porém, para o autor, apesar do avanço alcançado pelo Fundeb, a lógica de distribuição e a quantidade de recursos ainda fazem com que o novo fundo apresente os mesmos problemas do fundo anterior:

Quando se considera, inclusive, o valor médio por aluno, a tendência com o Fundeb é haver uma diminuição perante o valor propiciado pelo Fundef, mesmo levando em conta um aumento superior a 10 vezes (de R\$ 314 milhões, em 2006, para R\$ 4,5 bilhões, em 2009) e da complementação da União [...]. Isso se explica porque, mesmo considerando que o Fundeb envolverá recursos totais 43% superiores àqueles abrangidos pelo Fundef, tomando por base o ano de 2006, o número de alunos atingidos pelo novo fundo será 61% superior (Pinto, 2007, p. 886).

No tocante ao aspecto político-administrativo, muitos municípios brasileiros possuem discrepâncias agudas em termos de infraestrutura de escolas, de recursos humanos e de recursos financeiros. Souza (2004) afirma que somente 9,5% dos municípios brasileiros apresentavam receitas suficientes para conduzir adequadamente as políticas e os programas de descentralização, tendo esses municípios mais de 50 mil habitantes, ou seja, nenhum município brasileiro com uma quantidade menor de habitantes possuía autonomia financeira.

No geral, com o advento da política de fundos para a EB, o EF experimentou no final do século 20 um processo de municipalização acelerado, que se consolidou nos primeiros anos do século 21. Contudo, em um país de dimensões continentais e com desigualdades de várias ordens, muitos municípios em situação de impotência financeira, de precária infraestrutura, de insuficiente e despreparado contingente de recursos humanos, não puderam atender adequadamente à demanda. O fato é que, na maior parte dos casos, houve atendimento insuficiente (Araujo, 2005).

Para além dos aspectos acerca da problemática da verba envolvida e dos mecanismos de captação e distribuição de recursos, Martins (2003) alerta para o fato de que o estabelecimento de fundos contábeis para financiamento da educação pública tem influência direta na gestão do ensino nas escolas, pois implica a criação de uma nova organização político-administrativo-pedagógica a que essas instituições ficam submetidas.

De fato, o amplo processo de municipalização do EF realizado no Brasil ocorreu sob o pano de fundo da chamada Reforma Gerencial do Estado Brasileiro, conduzida pelo então ministro da Administração e Reforma do Estado, Luiz Carlos Bresser Gonçalves Pereira, durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-1997). A despeito das diferenças que podem ser apontadas entre as ações políticas neoliberais

levadas a cabo na década de 1980 em países do primeiro mundo e as ações realmente praticadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso na década de 1990, a reforma da gestão pública, conduzida por Bresser-Pereira, se pautou pela ideia do aumento da eficiência do Estado por meio da introdução de mecanismos da gestão privada na gestão pública. De acordo com Peroni, Oliveira e Fernandes (2009), a Reforma Gerencial envolveu três estratégias, quais sejam, a *privatização*, a *terceirização* e a *publicização*. A estratégia de privatização envolvia a transferência para o setor privado das atividades que podiam ser controladas pelo mercado; a estratégia de terceirização implicava a transferência para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio; e a transformação de uma organização estatal em uma organização de direito privado estava associada à estratégia de publicização. Para as autoras, a redefinição do papel do Estado promovida pela Reforma Gerencial provocou, de um lado, a responsabilização exacerbada da sociedade civil e, de outro, a omissão do Estado no que tange à garantia de direitos sociais coletivos. Ademais, amplificou a atuação do setor privado na administração pública mediante a assunção total ou parcial de responsabilidades atribuídas historicamente ao setor público.

Segundo Saviani (2010, p. 428), nesse contexto orientado pelo pensamento neoliberal, as ideias pedagógicas sofreram grande inflexão e, por isso, passaram

[...] a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado.

Para o autor, as reformas educativas levadas a efeito no Brasil, imbuídas da necessidade da redefinição do papel do Estado e das escolas, podem ser caracterizadas dentro da corrente pedagógica denominada *neotecnicista*. Saviani (2010, p. 439) apresenta algumas características dessa corrente:

Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo, como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. E pela avaliação de resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja imediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. Eis por que a nova LDB [...] enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação [...]. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade.

Portanto, o processo acelerado de descentralização da gestão do ensino, via municipalização do EF, realizado nas últimas décadas no Brasil, no contexto da Reforma Gerencial, vem resultando na transferência gradativa

das “funções do setor público para o setor privado lucrativo ou não lucrativo, com base na instauração de parcerias e convênios” (Martins, 2003, p. 227).

Adrião *et al.* (2009) qualificam a expressão “parceria público-privada” como os acordos firmados formalmente entre os setores governamental e privado que resultam na possibilidade de o último intervir na administração pública mediante a assunção total ou parcial de responsabilidades histórica e legalmente atribuídas ao primeiro. As autoras analisaram as parcerias público-privadas estabelecidas no âmbito educacional nos municípios paulistas no período de 1996 a 2008 e identificaram três modalidades distintas:

- *subvenção pública a vagas em instituições privadas*: nesta modalidade são firmadas parcerias entre o poder executivo municipal e instituições da sociedade civil. Mediante convênios firmados, a entidade mantenedora privada (com ou sem fins lucrativos) oferece educação gratuita a alunos do município e o poder público financia total ou parcialmente o custo dos alunos atendidos. Essa modalidade é especialmente adotada na EI;
- *contratação de assessorias para a gestão educacional*: esta modalidade de parceria é caracterizada pela contratação de instituições privadas (com ou sem fins lucrativos) para assessorarem a gestão educacional dos municípios em desenvolvimento de projetos, apoio pedagógico, normalização, organização administrativa, definição de estratégias e diretrizes educacionais e formação de professores;
- *aquisição de sistema apostilado de ensino (SAE)*: nesta modalidade, os sistemas de ensino contratam empresas privadas com fins lucrativos para o fornecimento de materiais didáticos diversos, para a realização de cursos de formação continuada e para a assessoria didático-pedagógica às unidades escolares (UE) de redes escolares públicas municipais (REPM).

Quanto à primeira modalidade, as autoras verificaram que 46 municípios paulistas haviam firmado esse tipo de parceria com o setor privado. Na segunda modalidade, em que 33 municípios paulistas firmaram parcerias, estabeleceram-se, majoritariamente, parcerias com instituições do terceiro setor, representadas pelas organizações não governamentais. A última modalidade, destoando das demais, apresentou um crescimento vertiginoso no período analisado, havendo, depois de 2005, mais de cem municípios paulistas que haviam adquirido SAE para suas redes escolares.

O crescimento de parcerias entre SAE e REPM tem sido vertiginoso: enquanto em 1998 apenas um município havia contratado um SAE, em 2010 esse número saltou para 309 (Adrião, 2011).

Desse modo, considerando que o estabelecimento de parcerias entre as prefeituras e os SAEs é um fenômeno recente no cenário educacional brasileiro, e visto que cada vez mais municípios vêm adquirindo e implementando esses sistemas em suas redes escolares públicas, julgamos

que há várias nuances do fenômeno a serem exploradas, compreendidas e debatidas pela comunidade acadêmica.

O presente trabalho é parte de um projeto maior de investigação que tem como objetivo geral contribuir para a compreensão das implicações do processo de adoção e de utilização de SAE em REPM sobre o trabalho de professores da EB. Particularmente, neste texto discutiremos os principais fatores motivadores para a implantação de um SAE, bem como as implicações para o trabalho dos professores.

Contexto de pesquisa e procedimentos metodológicos

A coleta de informações da pesquisa foi realizada entre 2011 e 2012 na REPM da cidade de Catanduva (SP). Um fator que nos despertou interesse foi que, de acordo com o levantamento de Adrião *et al.* (2009), há uma tendência de aquisição de SAE em municípios muito pequenos (até 10 mil habitantes) e pequenos (de 10 mil e um a 50 mil habitantes). Uma das hipóteses levantadas para a aquisição se refere à precária condição financeira e de recursos humanos desses pequenos municípios. Porém, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)/Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade) de 2012, o município de Catanduva possuía uma população de 113.764 habitantes, sendo, portanto, considerado um município de grande porte. O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), em 2000, atingiu o valor de 0,833, estando acima da média estadual (0,82). De acordo com o Índice Paulista de Responsabilidade Social, o município foi classificado, nas edições de 2006 e 2008, no Grupo 1, que engloba os municípios com bons indicadores de riqueza, longevidade e escolaridade. Essas características fizeram com que esse contexto se mostrasse bastante peculiar em relação às pesquisas realizadas sobre a temática.

Considerando o contexto no qual se insere nossa pesquisa e os objetivos definidos, estabelecemos o seguinte problema: *quais os principais motivos para a implantação de um SAE no âmbito da REPM de Catanduva?*

Realizamos uma pesquisa empírica com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, uma vez que não se objetivou nem houve a manipulação de variáveis, tampouco o tratamento estatístico dos resultados obtidos, mas sim um estudo descritivo e interpretativo aprofundado da problemática em questão, objetivando compreendê-la em um situado contexto sócio-histórico (Flick, 2009).

Como fontes de informações foram utilizados os seguintes sujeitos: i) secretária municipal de Educação; ii) diretora do Departamento de Orientação Pedagógica da secretaria municipal de educação (SME); iii) todos os cinco diretores das EMEF do segundo ciclo da REPM; iv) todas as seis professoras de ciências da REPM.

Para a coleta de informações dos sujeitos foram utilizados os procedimentos da entrevista reflexiva propostos por Szymanski (2010). Nas entrevistas realizadas foram abordadas questões referentes a: i) participação

do entrevistado e/ou seu conhecimento acerca do processo de escolha e de implantação do SAE, além de sua percepção sobre a receptividade da comunidade escolar; ii) critérios, procedimentos e motivos para adoção do SAE. Todos os sujeitos foram devidamente informados sobre os objetivos da pesquisa e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido. Depois da transcrição das entrevistas, os nomes foram codificados, sendo utilizada a letra G para os gestores e P para as professoras.

Utilizamos também como fontes de informação os documentos oficiais da SME acerca do trâmite burocrático legal sobre o processo de adoção e implantação do SAE na REPM de Catanduva. Como instrumento de coleta de informações dos documentos, utilizamos um roteiro de análise textual para levantar informações acerca do trâmite legal e dos critérios técnico-administrativos de escolha do SAE adotado na rede municipal. Foram investigados ainda os serviços previstos em contrato para o processo de implantação do SAE na rede.

Para tratamento e análise das informações coletadas, utilizamos procedimentos da análise de conteúdo (Bardin, 2011) e da triangulação (Flick, 2009). Com os dados gerados e sua triangulação, levantamos padrões e relações entre eles, que nos permitiram elaborar inferências acerca dos elementos que compuseram o processo de implantação do SAE pela REPM de Catanduva.

As motivações para adoção de um SAE

Analisando as respostas dos gestores e das professoras, foi possível identificar que a REPM de Catanduva enfrentava problemas para o desenvolvimento do trabalho escolar. Os problemas foram, teoricamente, divididos em duas dimensões: *problemas organizacional-estruturais* e *problemas de recursos humanos*. Na primeira dimensão agrupamos os problemas referentes a: i) demandas associadas ao abrupto crescimento do número de unidades escolares (UE) sob jurisdição do município; ii) contingenciamento de gastos; iii) falta e inadequação dos materiais didáticos; iv) falta de unidade e continuidade no trabalho desenvolvido pelas UE da rede. Na segunda dimensão se encontram os problemas relacionados a: i) reduzido quadro de profissionais qualificados da SME; ii) má formação inicial dos professores; iii) falta de comprometimento com o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas UE; iv) inadequação dos contratos de trabalho.

Problemas organizacional-estruturais

Por meio da análise documental, identificamos que no dia 11 de maio de 2006 o então prefeito de Catanduva e a secretária de estado da Educação de São Paulo assinaram o termo de convênio que transferia as UE sob jurisdição do Estado para o município. Até 12 de junho de 2006 a REPM de Catanduva possuía 21 UE sob sua jurisdição, entre as quais apenas 5

UE ofereciam o EF. A partir de 13 de junho de 2006, a Rede sofreu um incremento de 9 UE, passando a possuir 30 UE sob sua jurisdição, com 14 UE fornecendo o EF.

Segundo os gestores da SME, o abrupto crescimento no número das UE de EF atendidas pelo município em virtude do processo de municipalização implicou o aumento da demanda por recursos financeiros e por recursos humanos. Muitas UE municipalizadas apresentavam problemas de infraestrutura como: falta de quadras esportivas cobertas, falta ou inadequação de salas de informática, falta ou inadequação de bibliotecas etc. Por isso, grande investimento necessitou ser direcionado para a reforma de UE e a aquisição de equipamentos e utensílios.

– [...] quando eu cheguei, há pouco havia também assumido [referindo-se à REPM de Catanduva] novas escolas estaduais, com a municipalização. Então o Sistema fez “bum” [...] chegaram novas escolas para o município que também já era no âmbito de responsabilidade do município, não só da questão de formação, de atendimento. Então você imagina que foi um todo, na merenda escolar, no transporte; tudo bem que já havia um atendimento, mas agora era nosso mesmo e não do Estado. Então, foi assim: primeiro vieram as escolas, e a prefeitura fez intervenções em todas elas, qualificou-as, tornou os espaços muito mais agradáveis, fez quadras cobertas, enfim, favoreceu que a prática pedagógica acontecesse de uma forma até mais qualificada [...]. Muita coisa – e aqui fica entre aspas – nós tivemos o apoio realmente do governo municipal para nós trabalharmos, mas, em muitas coisas o breque de mão teve que ser puxado mesmo em função da forma pela qual ele [referindo-se ao prefeito] encontrou o município, de tudo que tinha que ser pago, enfim verbas que não sabia de onde tirar para fazer as coisas, entendeu? (G1).

– [...] não percebia que a secretaria da educação tinha estrutura pedagógica suficiente para dar o acompanhamento e os encontros metodológicos de formação para o professor (G2).

Os problemas com materiais didáticos enfrentados pela rede advinham, à época, do mau funcionamento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Segundo os sujeitos, os LDs recebidos pelas UE não haviam sido a primeira opção e, além disso, a quantidade de LDs de um mesmo autor para determinada série não era suficiente para a quantidade de alunos matriculados. Esse problema acabava acarretando dificuldades para o desenvolvimento do trabalho didático cotidiano nas UE. Em uma mesma sala nem todos os alunos possuíam o mesmo LD de determinada disciplina, e salas diferentes da mesma série também acabavam tendo LDs de autores diferentes. Esse fato implicava problemas diretos para o desenvolvimento do trabalho do professor, que, muitas vezes, precisava preparar material didático extra para conseguir trabalhar determinado conteúdo, o que demandava também tempo extra na preparação das aulas.

– [...] deu para perceber a dificuldade que na época tinha de material pedagógico na escola. Tinha em quantidade, mas não tinha em qualidade. Quando eu falo em quantidade, eu falo assim, você tinha duas quintas séries, por exemplo, numa escola, tinha quantidade de livros, mas os livros eram de autores diferentes da mesma disciplina [...]. Então, tinha livro de História ou de Geografia que você não tinha do mesmo autor

para os alunos da mesma sala e aí a dificuldade, na época, dos próprios professores estarem fazendo um trabalho [...]. Então, eu percebia que dentro da própria escola já não se tinha uma unidade de proposta pedagógica e imagina dentro do município [...]. E a dificuldade que os professores encontravam de administrar aquela quantidade de livros de autores diferentes e de não ter livros suficientes para todos os alunos (G3).

Segundo as respostas, a falta de unidade e continuidade no trabalho desenvolvido na rede estava relacionada à frequente e intensa modificação do quadro de professores das UE e à impossibilidade de ações educacionais de caráter contínuo. Os gestores disseram que seu quadro de professores sofria variações expressivas de um ano letivo para outro e, ainda, ocorriam trocas de professores durante o próprio ano letivo. A alta rotatividade no quadro de professores das UE foi atribuída à baixa remuneração da profissão quando comparada a outras funções com mesma formação acadêmica; ao mecanismo de atribuição de aulas do município, que permitia aos professores com maior pontuação escolherem as UE de sua preferência para ministrar aulas; à desistência de alguns docentes; e, ainda, aos excessivos pedidos de licença. De acordo com os depoimentos, essa modificação no quadro de professores das UE prejudicava bastante o desenvolvimento do trabalho escolar. Prejuízo percebido pela falta de unidade e de continuidade do trabalho desenvolvido e pela falta de entrosamento entre os docentes.

– Mas traz um desgaste muito grande, visto que nem sempre nós vamos ter os mesmos professores de um ano para o outro ano [...]. Então, você pode estar pegando professores aí que nunca deram aula, que é a primeira vez. E isto não é um ou outro professor, são vários, dezenas de professores [...]. Este rodízio que tem... Esse fluxo de professores diferentes na escola, isto atrapalha bastante a escola, não dá continuidade. Continuidade é muito importante. A gente percebe [...] eu, na questão da gestão, depois de sete anos na gestão, o quanto foi importante ter uma continuidade de um pensamento de gestor, um comportamento no pensamento do coordenador pedagógico. E o professor é a mesma coisa, você tem um professor esse ano, porque a educação tem que ser um processo contínuo e, se você corta aquele professor, aquele outro professor que entra, mesmo que ele tenha boas intenções, é conhecedor e tudo, mas muda a maneira de dar aula, é praticamente um aluno mudar de escola (G3).

– É muito difícil, muitos professores tiram licença, tem professor que tira licença o ano inteiro, tem professor que dá aula dois meses, para, porque pega outro lugar. Então isso daí é muito difícil, nós temos professores entrando agora no final do ano praticamente, tem professor que começou hoje [outubro de 2012] (G6).

Problemas de recursos humanos

Conforme discutimos anteriormente, a transferência das UE sob jurisdição do estado para o município, incorreu no crescimento bruto da REPM de Catanduva e ainda provocou o aumento da necessidade de

profissionais qualificados para cuidar dos cursos de formação continuada, do assessoramento didático-pedagógico e do assessoramento jurídico-administrativo. Contudo, a SME, segundo os gestores, não possuía um quadro de funcionários que permitisse o adequado atendimento e a gestão de uma grande e complexa rede. Como pode ser visto no Quadro 1, até 2012, a SME não possuía profissionais contratados especificamente para cuidar da formação continuada de professores e de cursos didático-pedagógicos diversos de uma rede com 30 UE e mais de 900 funcionários.

Quadro 1 – Relação de Funcionários da SME de Catanduva

Cargo	Número de profissionais
Secretária municipal de Educação	1
Diretora do Departamento de Orientação Pedagógica	1
Diretora do Departamento de Educação	1
Diretora do Departamento de Assistência ao Educando	1
Diretor de divisão	1
Diretora do Departamento de Patrimônio	1
Chefe da Divisão de Merenda Escolar	1
Chefe da Seção de Controle e Acompanhamento de Programas Especiais	1
Chefe da Divisão de Orientação Pedagógica	1
Chefe da Divisão Técnico-Administrativa e de Recursos Humanos	1
Chefe da Divisão de Transporte e Manutenção da Rede Escolar	1
Chefe da Divisão de Programas Especiais	1
Supervisores educacionais	4
Recepcionista	1
Auxiliar administrativo	1
Assessor técnico	1
Auxiliar de serviços gerais	3
Nutricionista	1
Auxiliar de biblioteca	1
Encarregado de educação profissional	1
Gerente do Centro de Atenção Integral à Criança (Caic)	1
Total	26

Fonte: Elaboração própria.

Outro problema apontado se refere à situação da formação inicial dos professores. De acordo com os gestores, grande parte dos professores chegava às UE sem ter recebido formação inicial que os permitia lidar satisfatoriamente com os desafios e responsabilidades exigidos pelo cargo. A formação inicial dos professores estaria muito distante da realidade cotidiana das escolas públicas e, assim, muitos docentes não chegariam preparados adequadamente para lidar com a complexidade de uma sala de aula.

Além da má formação inicial, muitos gestores relataram o enfrentamento de grandes problemas referentes à falta de comprometimento de professores em relação ao desenvolvimento do trabalho escolar, percebido pela falta de motivação para estudos de formação continuada e pela falta de envolvimento com os resultados de aprendizagem dos alunos. Aliada a esse fato, a situação do contrato de trabalho, que concebia, reduzidamente, o trabalho do professor como o trabalho estritamente didático em sala de aula, inviabilizava ações de planejamento mais sistemáticas e consistentes ao longo do ano, ações de formação continuada e preparação didático-pedagógica, já que eram poucos os momentos que os docentes possuíam para se reunirem e refletirem coletivamente.

– [...] a qualificação de professores, que é um desafio hoje, na minha opinião, a formação que um professor hoje tá tendo é muito distante da realidade (G3).

– [...] aí como que a Secretaria da Educação teria condições de estar fazendo esta gestão desse acompanhamento e dessa ajuda? Eu acho que neste momento não teríamos condições, entendeu? [...] a pedagogia está muito distante da Rede (G2).

Os problemas enfrentados com os materiais didáticos associados à falta de contingente de profissionais qualificados, segundo os gestores, faziam com que as escolas ficassem “meio perdidas” e não houvesse unidade de proposta pedagógica na REPM de Catanduva. Somando essa falta de contingente de profissionais qualificados da SME à questão da má formação inicial de muitos docentes que atuavam nas UE e ao problema da falta de professores efetivos da rede, percebemos o grande problema enfrentado pelos gestores da SME quanto à perspectiva de melhoria da qualidade do trabalho escolar.

Devido ao pacote de serviços ofertados por um SAE, que incluía o fornecimento de apostilas didáticas, de portal na internet, de cursos de metodologia e assessoramento pedagógico, os gestores entrevistados que a contratação de uma empresa que oferecesse esses serviços fosse um meio de suprir as deficiências e defasagens da REPM de Catanduva. O pacote de serviços contratados e as características padronizadas do SAE seriam os fatores que garantiriam a uniformização e a continuidade do trabalho didático desenvolvido nas UE, já que estas passariam a utilizar um material didático padronizado e estruturado e teriam o mesmo cronograma programático para o ano letivo de toda a rede.

– [...] quando eu percebi que o sistema estruturado, além dessa unidade na Rede, que todas as escolas estão ensinando a mesma coisa, claro que aí depende de cada professor, de cada sala de aula, outras variantes entram neste momento, mas ela dá uma unidade na Rede. Quando eu percebi que os encontros, que eram encontros, já que estão estipulados dentro do contrato, onde o professor recebe uma formação metodológica, ligada diretamente ao sistema estruturado e que a secretaria da educação não tinha condições de fazer este acompanhamento, foi o que me fez continuar. Depois, nós conseguimos também fazer uma parceria em termos da avaliação, e isto também fortaleceu pra que a gente decidisse estar continuando. Portanto, foram várias variáveis, que me fizeram acreditar que era importante continuar e ficou até hoje [2012] [...]. Então, como eu acabei de dizer, o primeiro item que eu acho importante é ter uma unidade na Rede. O segundo item é que ele garantiu um pouco a educação continuada dos professores. O terceiro item, eu acredito que o material é bom, ele vem de encontro [sic] com as expectativas da gente, que é dar uma qualidade [...]. Eu penso que sim, até com as ausências dos professores que ainda percebo muito grande, eu acho que o que é público, exemplo: licença prêmio, licença saúde... A rede privada não funciona assim, você tendo um sistema estruturado, até quem vem substituir, garante uma certa continuidade, garante aprendizagem, isto é relevante [...]. Com certeza, para mim, foi isto que eu te disse, a unidade, a segurança, a garantia dos encontros, isto para mim me deu muita segurança (G2).

A aquisição de um SAE também foi motivada pela cobrança de alguns professores aos gestores devido à experiência de trabalho com SAE em escolas particulares e até em escolas de outras REPM. Pesou ainda a possibilidade de se implantar na rede um SAE reconhecido e utilizado por muitas escolas particulares. Se o ideário do senso comum considera as escolas particulares como instituições de qualidade, a prefeitura municipal estaria proporcionando essa mesma qualidade aos alunos das escolas públicas.

– Primeiro, na época, partiu dos próprios professores, porque eles viam a dificuldade que eles tinham de carregar um livro de um autor para uma série, outro livro de outro autor, tinham que tirar cópias, tinham que fazer algumas situações, porque não trabalhavam, não tinham uniformidade, nesta questão [...]. Então, primeiro partiu dos professores, de alguns deles até de experiências de escolas particulares, experiências de outras cidades que [eles] tinham, já nos cobravam a questão de a escola, de o município, ter um sistema apostilado também (G3).

– Como a gente fala que escola particular é muito melhor, o sistema é apostilado, né?, e os alunos avançam. Então a nossa expectativa era de avanço, de poder ensinar o aluno a escrever. Querendo ou não, a nossa maior dificuldade é ensinar o aluno que não quer aprender, porque ensinar quem quer é ótimo, não é?, e ensinar quem não quer é difícil. Então, a gente pensou assim: com o apostilamento os alunos que não querem vão ficar entusiasmados e eles vão querer aprender, não é? Então a nossa expectativa era de melhora na aprendizagem (G6).

Com a aquisição do SAE, as expectativas giravam em torno da possibilidade de melhoria de aspectos estrutural-organizacionais e aumento dos índices das UE em avaliações externas. A melhoria nos

aspectos estrutural-organizacionais se daria por meio da padronização, da organização e da facilitação do trabalho didático nas UE; facilitaria também a realização de avaliações externas anuais justamente em função dessa uniformização do trabalho didático na rede. Como consequência dessas melhorias, muitos gestores esperavam que ocorresse a elevação dos índices obtidos pelas UE em avaliações externas.

– Olha, a expectativa era grande, bem grande, porque o departamento é um departamento pesado. Você tem sob a sua responsabilidade todas as escolas sejam da educação infantil, ensino fundamental 1 e 2 e EJA. Então você tem que ampliar muito a sua visão de educação, os trâmites que são exigidos. Então, a expectativa era muito grande, até porque na primeira Prova Brasil, em 2005, o município ficou com 3,8 ou 3,9, coisa assim. Então, haja fôlego para a gente buscar estruturar e deixar manter um pouco a qualidade, esta busca pela qualidade (G1).

– Para o diretor... Eu acho que ele teve assim, de certa forma, tanto diretor como coordenador, eles têm uma informação pra saber em que ponto o professor está na disciplina, porque ele sabe que vai terminar aquele bimestre, e todas as salas vão estar mais ou menos no mesmo ponto da matéria do ano todo. Acho que pra eles foi bom nesse sentido [...] tem que seguir tais e tais elementos pra cada série [...]. Quer dizer, a P1 trabalha no período da manhã um tema, eu posso não estar exatamente naquele tema no período da tarde, mas eu vou trabalhar aquele tema pelo menos naquele bimestre, e em certo momento todas as séries já fizeram aquilo lá. Então, de certa forma, eu acho que foi isso que aconteceu (P2).

Por meio da análise documental, constatou-se que a REPM de Catanduva contratou o SAE Positivo por meio de licitação na modalidade “concorrência do tipo técnica e preço” no ano de 2007. Entre as 14 empresas que retiraram o edital de concorrência, apenas as empresas Editora Gráfica Opet Ltda. e Gráfica e Editora Posigraf S/A (Positivo) apresentaram a documentação necessária para participar do certame dentro do prazo estabelecido. Contudo, a Editora Gráfica OPET Ltda., por não apresentar seu cadastro de contribuinte municipal e seu registro na Associação Brasileira das Empresas de Software, foi eliminada do processo de concorrência. Segundo a ata de reunião da comissão julgadora de licitação de dezembro de 2006, depois da análise favorável da comissão especial da SME de Catanduva, o Positivo foi declarado vencedor da Concorrência nº 8/2006. Assim, desde o ano 2007, o SAE Positivo passou a fornecer apostilas, assessoria pedagógica e cursos de capacitação para o corpo docente e a equipe diretiva da rede.

No que se refere ao processo de escolha, constatou-se que esse se restringiu aos gestores da REPM de Catanduva. Alguns gestores das UE participaram apreciando os materiais de SAE e opinando sobre a qualidade dos serviços oferecidos. Segundo os depoimentos dos professores, não houve ampla consulta aos docentes e o processo nem mesmo contou com sua participação efetiva.

– Olha, nós não participamos diretamente do processo da escolha, nós analisávamos alguns dos materiais que vieram, e com a experiência de alguns professores de primeiro ano, de segundo ano, analisávamos

e eles opinavam sobre o melhor material que tinha. Nas escolas que a gente levava, chegavam alguns coordenadores, analisavam o livro do primeiro ano, o livro do segundo ano, e aí foi feita uma escolha e, acredito eu, que, no final, junto com o departamento pedagógico da secretaria, optaram por um material que acho que, além da questão do preço, que não pode ficar fora disso, mas também a questão da qualidade de trabalho em que professores e coordenadores na época deram suas opiniões e analisaram isso daí... (G3).

– Bom, não houve consulta para os professores. A gente não teve acesso ao material para escolher, para dar opinião [...]. Agora, o que aconteceu mesmo só quem tá lá dentro [referindo-se à SME] para eles falarem. Na época foi toda uma mídia, que era o Sistema do Positivo, que era um sistema ótimo [...]. Na verdade, nós nunca paramos para pensar o porquê dessa apostila, fomos investigar a fundo [...] eu lembro que a gente não teve escolha. Não foi colocado [sic] pra nós vários sistemas apostilados pra gente decidir, foi uma coisa de secretaria, uma coisa política [...]. Só sei que a gente não pôde escolher nada (P1).

Considerações finais

O caso que investigamos, ao contrário dos casos descritos por Adrião *et al.* (2009), foi o de um município de grande porte, com bons indicadores de desenvolvimento e com autonomia financeira, mas que estabeleceu parceria com o setor privado por meio da aquisição de um SAE. De modo geral, identificamos que, diante dos amplos, complexos e multifacetados problemas enfrentados pela REPM de Catanduva, a SME, reconhecendo sua impossibilidade de, em curto prazo, atender às demandas e responsabilidades da rede, adquiriu um SAE. Essa situação se relaciona, assim como vem ocorrendo em nível nacional (Araujo, 2005; Pinto, 2007; Arelaro, 2007), ao processo de municipalização do EF em Catanduva, que ocorreu de forma abrupta com a transferência direta de grande número de UE sob jurisdição do estado para o município.

Como destacado por Saviani (2010), no contexto da corrente pedagógica neotecnista, as redes de ensino passam a ser avaliadas precipuamente por sua eficiência e produtividade travestidas em índices de avaliação externa. Esses índices são utilizados para o *ranqueamento* das redes, fato que está diretamente ligado à opinião da população acerca da qualidade do trabalho desenvolvido pelo setor público no âmbito da educação (Bonamino; Sousa, 2012). Assim, entre os fatores de influência da aquisição do SAE na REPM, estava a sensação de segurança dos gestores quanto ao desenvolvimento do trabalho escolar. Como se tratava de um contrato firmado entre a prefeitura municipal e o SAE, todas as condições estipuladas deveriam ser cumpridas; logo, isso forneceria maior segurança para a gestão da SME no tocante à garantia da formação continuada dos profissionais, ao assessoramento permanente para dúvidas e necessidades e ao fornecimento das apostilas para todos os alunos de todas as UE da rede. Além disso, parece-nos evidente o pensamento neoliberal do fracasso da escola e da gestão públicas para lidar com os problemas e desafios da rede e, conseqüentemente, do reconhecimento

do grande avanço que seria promovido por meio da aquisição de um sistema de ensino privado, renomado e, conseqüentemente, mais eficiente.

De modo geral, nosso estudo de caso identificou que as motivações da maior segurança dos gestores da rede para a aquisição do SAE foram relacionadas à possibilidade de melhoria de aspectos estrutural-organizacionais, que permitiria a superação, ao menos parcial, de problemas de recursos humanos e que contribuiria para o aumento dos índices das UE em avaliações externas. Essa melhoria nos aspectos estrutural-organizacionais se daria por meio da padronização, da organização e da facilitação do trabalho didático nas UE em função da utilização de materiais apostilados estruturados.

A aquisição de um SAE para toda a rede, a fim de promover a padronização do trabalho dos professores, como um modo efetivo de resolver os problemas identificados de má-formação inicial e de condições precárias de contrato de trabalho, revela uma concepção de trabalho docente pautado no modelo de racionalidade técnica (Montero, 2005), uma vez que, nesse contexto, a principal função do professor é a aplicação controlada, utilizando os melhores meios técnico-didáticos, daquilo que foi concebido e estipulado externamente por especialistas. A imposição das apostilas rigidamente estruturadas e moduladas acaba por se configurar como um processo de terceirização didática (Bego, 2013; Bego; Terrazzan; Oliveira, 2015), em que os professores da rede são alienados de parte de seu trabalho didático, que, sendo autônomo, deveria envolver delimitação de objetivos pedagógicos, definição, seleção e sequenciamento de conteúdos de ensino, bem como definição dos mecanismos e instrumentos de avaliação.

Identificamos que os gestores enfrentavam diversos problemas vivenciados na rede e que não vislumbravam possibilidades objetivas de dirimi-los. Todavia, a decisão pela aquisição de um SAE na REPM de Catanduva foi tomada essencialmente pelos dirigentes ligados à prefeitura municipal e à SME e, por isso, podemos afirmar que a escolha do SAE se deu na esfera da SME e, parcialmente, na esfera da gestão das UE. Os professores da rede não participaram efetivamente com direito à opinião e, sobretudo, com direito à interferência. É possível afirmar que os problemas da rede foram tratados de modo imediato e meramente técnico e apenas mediatamente público e democrático. Desse modo, o processo de aquisição e de implantação do SAE no âmbito da REPM de Catanduva se caracterizou como um processo verticalizado e autoritário. Essa característica demonstra a ausência de espaços de decisão coletiva e exercício da democracia participativa, conforme designa o princípio da gestão democrática presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996a), o qual, ironicamente, seria potencializado e fortalecido pela descentralização, pois a gerência e a administração locais encurtariam a distância entre as instâncias de poder decisório e os profissionais da educação, diminuindo a burocratização e propiciando mudanças de forma mais acelerada (Azanha, 1991).

Nesse sentido, a instituição escolar assume a condição de executora de prescrições verticalizadas em detrimento da condição de *locus* de exercício da gestão democrática, segundo a qual deveria haver a participação de seus

profissionais no processo politizado de formação da vontade legitimada pela coletividade. Dessa forma, a inserção de um sistema estranho que concebe e oferece mecanismos de controle para o desenvolvimento do trabalho escolar acaba ocorrendo sem maiores reflexões ou, até mesmo, sem resistência.

Em síntese, em um contexto de pensamento neoliberal e de corrente neotecnicista na educação, vivenciamos em nosso País, no campo educacional, a supressão cada vez mais aguda do setor público estatal e de seus espaços democráticos de decisão coletiva, a transferência das obrigações legais próprias do setor público para o setor privado e, paradoxalmente, a subvenção desse último pelo erário do Estado.

Referências bibliográficas

- ADRIÃO, T. *Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas: o avanço do setor privado sobre a política educacional local*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2011. Relatório Técnico do Projeto de Pesquisa Fapesp. Disponível em: <www.fe.unicamp.br/lage/grepp/Relat-Tec-sistemas2012.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2016.
- ADRIÃO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de "sistemas de ensino" por municípios paulistas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.
- ARAÚJO, G. C. *Município, federação e educação: história das instituições e das ideias políticas no Brasil*. 2005. 333 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- ARELARO, L. R. G. Fundef: uma avaliação preliminar dos dez anos de sua implantação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2007.
- AZANHA, J. M. P. Uma ideia sobre a municipalização do ensino. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 12, n. 5, p. 61-67, maio/ago. 1991.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BEGO, A. M.; TERRAZZAN, E. A.; OLIVEIRA, L. A. A. *Trabalho docente e sistemas apostilados de ensino: crítica à luz da Teoria Habermasiana*. Revista Comunicações, Piracicaba, v. 22, n. 2, p. 101-110, jul./dez. 2015.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

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. 1996a. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério na forma prevista no art. 60, § 7, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 26 dez. 1996b. Seção 1, p. 28442.

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

CUNHA, M. C. A descentralização da gestão da educação e a municipalização do ensino, como temas de estudos recentemente produzidos no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2006.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MARTINS, A. M. Uma análise da municipalização do ensino no estado de São Paulo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 120, p. 221-238, nov. 2003.

MONTERO, L. *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

PINTO, J. M. R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 877-897, out. 2007.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.

SOUZA, C. Governos locais e gestão de políticas sociais universais. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 27-41, jun. 2004.

SZYMANSKI, H. (Org.) *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. 3. ed. Brasília: LiberLivro, 2010.

Recebido em 3 de maio de 2016.

Aprovado em 10 de julho de 2017.

Design educacional e material didático impresso para educação a distância: um breve panorama

Bruna Damiana de Sá Sólton Heinsfeld^{I, II}
Ana Lucia Pena^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.3042>

Resumo

No contexto da educação a distância, o material didático impresso (MDI) constitui uma das principais mídias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem no Brasil. Contudo, também figura como um dos mecanismos didáticos com piores índices nas avaliações discentes. A partir dessas questões, analisa-se o desenvolvimento do MDI, com base no estudo do *corpus*, investigando as nuances do *design* educacional e seus componentes: objetivos de aprendizagem, seções temáticas, atividades, linguagem e imagens. Ratificando a análise, obtêm-se as impressões dos alunos usuários do material acerca desses elementos, a partir de questionário estruturado. Os trabalhos de Barreto *et al.* (2007), Barreto (2012), Filatro (2009), Filatro e Cairo (2015) e Preti (2010) são utilizados como subsídios teóricos relacionados ao *design* educacional. Embora demande adequações aos estudos recentes, o *corpus* selecionado se mostrou satisfatório quanto à experiência de aprendizagem.

Palavras-chave: educação a distância; *design* educacional; material didático impresso.

^I Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
E-mail: <brunadamiana@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-1824-7282>>.

^{II} Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.

^{III} Centro Universitário de Caratinga (Unec), Caratinga, Minas Gerais, Brasil.
E-mail: <lucia.anapena@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-0513-5441>>.

^{IV} Mestre em Educação e Linguagem pelo Centro Universitário de Caratinga (Unec), Caratinga, Minas Gerais, Brasil.

Abstract

Instructional design and the printed teaching material for distance education: a brief overview

In Brazilian distance education, printed teaching materials are one of the primary media used in the teaching-learning process. However, they are also one of the worst-rated pedagogical mechanisms in students' evaluations. Hence, the development of these materials is analyzed, based in the study of a corpus, through the nuances of the instructional design and its components: learning objectives, thematic sections, activities, language and images. To confirm the analysis, a structured questionnaire was used to gather students' impressions on the material, in view of the aforementioned components. As theoretical basis on instructional design, it was employed the views of Barreto et al. (2007), Barreto (2012), Filatro (2009), Filatro and Cairo (2015) and Preti (2010). In conclusion, although the analyzed material requires adjustments to match the most recent studies, the selected corpus proved satisfactory with respect to the learning experience.

Keywords: distance education; instructional design; printed teaching material

Introdução

No decorrer da história da educação, o material didático de base textual conquistou o *status* de um dos pilares do processo de ensino e aprendizagem, sendo, década após década, extensamente adotado por escolas e instituições de formação livre.

Embora marcada por alterações de paradigmas e implementações de novas tecnologias, a pedagogia moderna ainda confia ao material didático textual grande responsabilidade, conferindo a ele não somente funções instrumentais, mas ideológicas, culturais e políticas, relacionadas também à formação do indivíduo como cidadão, seja esse material impresso ou disponibilizado digitalmente. Na educação a distância (EaD), além dessas atribuições, o material didático tem seu papel consagrado graças a seu potencial como ferramenta de ampliação do acesso à educação, favorecendo a inclusão, a democratização do saber e a promoção da autonomia do aluno.

Partindo dessa reflexão, enfatiza-se a necessidade de estudos sobre a concepção e o desenvolvimento desse tipo de material que, para fins desta pesquisa, será doravante indicado como material didático impresso (MDI), independentemente do suporte midiático pelo qual é veiculado. Assim sendo, o presente trabalho analisa a construção do MDI, transitando pelos aspectos do *design* educacional, apoiado em pesquisas teóricas de referência na área.

Assim como a EaD teve diversos avanços teóricos, metodológicos e tecnológicos, também o MDI sofre várias mudanças. De acordo com o

Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (2007), o material impresso foi, então, a mídia mais utilizada na modalidade de distância no Brasil, chegando a 86,4% do total.

Em 2014, os dados do Censo EAD.BR confirmaram a manutenção dessa preferência: de 254 instituições brasileiras de EaD respondentes à pesquisa, os “livros eletrônicos e outros textos digitais” ficam em primeiro lugar no somatório e individualmente por tipo de curso (Abed, 2015, p. 98).

Notadamente, o MDI figura como referencial da EaD, apresentando-se como uma das principais mídias pelas quais os alunos interagem com novos conhecimentos durante seus estudos formais (Barreto *et al.*, 2007). Outrossim, o material didático carrega diversas nuances em sua construção: como texto, traz em si o discurso (Fiorin, 2007), que se apresenta traduzido nas concepções pedagógicas, na linguagem utilizada e nos conteúdos escolhidos; traz os recursos educacionais utilizados, a arquitetura de sua informação, as imagens selecionadas e as atividades.

Entende-se que esse material constitui um recurso de socialização do conhecimento, de dialogicidade e de interação entre aluno, informação e aprendizagem. Por esse viés, há a necessidade de se conceber estudos e entendimentos sobre as concepções e as linguagens veiculadas nessa mídia. Afinal, MDI não significa apenas uma entrega de conteúdo e/ou o fazer teórico de uma disciplina. Implica formação, concebida com autonomia, para que diferentes sujeitos, com diversas origens, histórias de vida e inteligências possam construir com plenitude uma aprendizagem significativa.

Material didático impresso para EaD: desafios e possibilidades

Atualmente, pesquisadores e cientistas da educação têm clareza acerca da importância dos estudos sobre os materiais didáticos impressos utilizados em cursos de formação. Conforme Damiana e Pena (2016), se até a década de 1980 as pesquisas se detinham em questionar a ideologia veiculada nesses materiais, hoje são destinadas aos mais diversos tipos de investigação, graças ao rompimento com a crença de que o material didático constitui apenas um apanhado de valores da ortodoxia vigente. Emergiram à discussão as mediações que ocorrem entre material e atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Choppin (2004) destaca que, historicamente, os materiais didáticos exercem quatro funções basilares, que variam quanto ao ambiente sociocultural e à época em que estão inseridos, às disciplinas e aos níveis de ensino, aos métodos e às formas de utilização: função referencial, função instrumental, função ideológica e cultural e função documental.

Trazendo a discussão para o âmbito da EaD, pode-se dizer que o material didático, especificamente a mídia impressa para essa modalidade (apostilas, livros, cadernos didáticos, incluindo os digitais, passíveis de impressão), é um campo vasto de análise, compondo um dos processos relativos ao planejamento e à implementação da EaD, com finalidade de

“facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor” (Brasil. MEC, 2007, p. 13). O MDI para EaD é “um texto dialógico, uma aula expositiva em forma textual, escrita de maneira estruturada para ser apreciada como texto, quer seja apresentada em suporte físico, quer em eletrônico” (Trimer, 2012, p. 314).

Embora, ao se falar de educação a distância, a lembrança das tecnologias digitais sejam acionadas quase automaticamente, cabe lembrar que em diversas localidades, em especial no interior do País, o acesso às mídias digitais e à rede de computadores ainda é escasso, sendo o MDI um suporte de extrema valia para os alunos.

A especificidade do MDI para a EaD [...] não está apenas no *design*, em seu aspecto didático, mas também no papel político do grupo que assume a empreitada da produção deste material, tendo em vista sua proposta de formação de determinado profissional. (Preti, 2010, p. 19).

Assim, o MDI centra-se na aprendizagem, que “é o processo pelo qual o indivíduo transforma informação em conhecimento” (Belisário, 2013, p. 230). Para que o MDI consiga tal intento, precisa constituir-se de elementos motivadores, reflexivos, dialógicos e, ao mesmo tempo, conectados às políticas ideológicas do contexto no qual o curso se insere. Tal estrutura se consegue conciliando as informações em uma arquitetura que privilegie a autonomia do aluno, sendo o MDI elaborado de forma adequada ao aprendizado a distância e preparado para distribuições midiáticas diversas.

É evidente, pois, que o material precisa revestir-se de algumas características específicas. Preti (2010), nesse sentido, menciona que, do ponto de vista do texto, dois aspectos precisam ser considerados: linguagem clara e precisa, de modo a estabelecer um diálogo com o aprendiz, e utilização de recursos visuais, como quadros, tabelas e sumários, facilitando a compreensão, permitindo a reflexão e estimulando o interesse do aluno. Trimer (2012) pontua, ainda, que o desenvolvimento do material que combine conteúdo, abordagem dialógica e aprofundamento teórico é um dos desafios do MDI para a EaD. Adiante, serão detalhados alguns desses elementos e estratégias.

O processo de design educacional

Atenção especial deve ser voltada à forma de construção do material didático para a EaD, garantindo unidade entre os conteúdos, cobrindo-os de forma sistemática e organizada (Brasil. MEC, 2007, p. 15). Por trás dessa organização, há o que se convencionou chamar de arquitetura da informação, que consiste na maneira como as informações são disponibilizadas no material, combinando a organização dos conteúdos e a criação de uma interface que propicie a navegação fluida entre eles e, também, as possibilidades de desdobramento e interações com outras informações e outras mídias (Barreto, 2012).

Destaca-se, nesse momento, o *design* educacional, essencial no desenvolvimento do MDI, que contempla não somente o trabalho com a

arquitetura da informação, mas também o revestimento do material de linguagem comunicacional e pedagógica (Preti, 2010, p. 50) e a aplicação de recursos educacionais para que o aluno possa aprender os conteúdos, além de desenvolver o pensamento crítico. Indo além, esse processo envolve também:

[...] planejamento, o desenvolvimento e a aplicação de métodos, técnicas, atividades, materiais, eventos e produtos educacionais em situações didáticas específicas, a fim de promover, a partir dos princípios de aprendizagem e instrução conhecidos, a aprendizagem humana. (Filatro, 2009, p. 3).

Para que o resultado final seja eficiente e satisfatório, o processo de *design* educacional deve englobar desde a concepção mais ampla do material, caminhando pelo plano da filosofia educacional, das teorias de aprendizagem e dos projetos político-pedagógicos dos programas educacionais, até o nível mais específico e concreto, como o refinamento das unidades de estudo, o texto didático do material ou mesmo a elaboração de atividades (Barreto *et al.*, 2007; Filatro, 2009; Filatro; Cairo, 2015).

O processo de *design* educacional envolve a análise contextual, que “consiste em examinar a dinamicidade entre os diferentes níveis contextuais a fim de identificar as necessidades ou os problemas de aprendizagem, caracterizar o público-alvo e levantar as restrições técnicas, administrativas e culturais” (Filatro, 2009, p. 36), aprofundando o entendimento do problema educacional e dos objetivos a serem empreendidos. Filatro e Cairo (2015) reforçam que, por meio do planejamento e da coleta e avaliação de dados da análise contextual, as necessidades de aprendizagem são aclaradas, além de levantadas potencialidades e restrições, tanto do contexto de produção do material quanto de sua utilização.

Há especificidades a serem consideradas por toda a equipe de desenvolvimento do MDI para EaD, cabendo reforçar que esse perfil do material não deve fazer as vezes de um livro-texto ou de um artigo científico: deve funcionar como uma verdadeira *aula* a distância. É necessário que o produto final seja capaz de refletir tudo aquilo que constaria em uma aula presencial; capaz de *ensinar*, além de verter conteúdos importantes de leitura (Barreto *et al.*, 2007).

Com isso, verifica-se que o processo de *design* educacional para a EaD é complexo, e devem ser levados em consideração diversos princípios pedagógicos, entre eles os desenvolvidos por Barreto *et al.* (2007) em sua obra: coerência entre objetivos de aprendizagem e abordagem pedagógica utilizada; contextualização do conteúdo; ênfase na formação e no desenvolvimento de competências; estímulo à autonomia; aprendizagem significativa; metas e critérios claros de avaliação; uso de exemplos e analogias para facilitar o entendimento; uso de suporte visual e imagético e de linguagem adequada ao público-alvo. Dito isso, planejamento e análise dos elementos que dialogam com o *design* educacional são não somente salutares, como necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

O *design* educacional em perspectiva: uma análise de *corpus*

Ao considerar a elaboração de quaisquer materiais pedagógicos – seja em dimensão macro, como a curricular, ou micro, como objetos de aprendizagem –, há quatro questões fundamentais que precisam ser respondidas pelo material: que propósitos educacionais estão sendo buscados; que experiências educacionais permitem que esses objetivos sejam alcançados; qual a organização mais eficiente dessas experiências; e de que forma é possível verificar se os objetivos propostos estão sendo alcançados (Filatro; Cairo, 2015, p. 15).

Com base nessas perguntas e nos estudos sobre o desenvolvimento dos MDIs, serão descritos e analisados brevemente determinados elementos desse processo, colocando em perspectiva os traços do *design* educacional: *unidades temáticas, objetivos, atividades de aprendizagem, boxes de elementos periféricos, linguagem e imagens e recursos gráficos*.

Para esta pesquisa, foi analisado o livro didático *Geografia da População* (Dantas; Moraes; Fernandes, 2011), da disciplina Dinâmica Populacional, ofertada no 4º módulo da licenciatura em Geografia, oferecida pela Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). O MDI em questão, produzido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), foi idealizado para ser utilizado em conjunto com atividades *on-line*, como fóruns de discussão e videoaulas, disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem do curso.

Buscando adquirir informações sobre o perfil do público-alvo ao qual o material foi destinado e coletar informações sobre as impressões desses alunos acerca do MDI, enviou-se um questionário eletrônico estruturado, de adesão voluntária, aos 15 alunos do polo de Ipatinga, Minas Gerais, que utilizaram o material em seus estudos. Foram obtidos 9 (60%) respondentes como população total da pesquisa. Desse total, a maioria não possuía experiência prévia com a modalidade a distância da educação (88,9%).

As questões referentes às características do material e às impressões dos alunos com relação ao seu uso tiveram o intuito de complementar quantitativamente, retificando ou ratificando, a análise feita do material, de aporte qualitativo. O questionário foi dividido em seis eixos: *interação dentro dos textos; linguagem utilizada no material; conteúdo das unidades; recursos dentro das unidades; atividades; tratando da aprendizagem*. Frisa-se que o interesse, aqui, é relacionar os recursos educacionais encontrados no *corpus* da análise às teorias pedagógicas e às recomendações encontradas na literatura especializada sobre MDI, discutindo a eficácia de cada um deles no processo de ensino e aprendizagem.

Unidades didáticas

De acordo com Preti (2010), as unidades, para que sejam consideradas didáticas, devem preencher alguns requisitos necessários ao processo de ensino e aprendizagem, sendo os quatro principais: *objetivos, conteúdo,*

atividades e avaliação. O autor também recomenda que sejam abordados de dois a três temas principais em uma unidade didática, divididos em seções temáticas, e que cada unidade contenha três ou quatro objetivos. Por sua vez, cada seção deve possuir em torno de cinco páginas cada uma, estando relacionada a um ou dois objetivos específicos, contendo, pelo menos, uma atividade de estudo.

O livro *Geografia da População* (Dantas; Moraes; Fernandes, 2011) possui, em formato digital, 254 páginas, estando dividido em 12 unidades didáticas, denominadas "aulas". Contendo em média 20 páginas, cada aula se encontra subdividida em: *apresentação, objetivos, seções temáticas, resumo, autoavaliação, referências e anotações*. Cada seção temática conta, ainda, com *atividades, boxes de elementos periféricos e recursos gráficos* diversos. O Quadro 1, a seguir, particulariza alguns dos elementos constituintes das unidades didáticas do MDI em questão, a partir dos requisitos relacionados por Preti (2010).

Quadro 1 – Detalhamento das Unidades Didáticas do Material Geografia da População

Aula	Seções	Objetivos	Atividades	Páginas
1	5	4	4	18
2	5	3	3	16
3	3	4	3	18
4	4	4	3	16
5	5	3	3	24
6	4	4	3	18
7	5	4	3	22
8	6	5	4	28
9	3	4	4	20
10	6	5	4	24
11	4	4	2	20
12	4	5	2	15

Fonte: Elaboração própria.

Como é possível observar no Quadro 1, em 6 das 12 aulas, há mais seções temáticas do que objetivos propostos, abrindo uma lacuna para duas hipóteses: a existência de seções cuja separação temática não corresponde diretamente aos objetivos citados e a existência de mais de uma seção temática para cada objetivo.

Buscando ampliar a investigação, foram distribuídas aos alunos algumas perguntas a respeito dos conteúdos das unidades didáticas. Com relação à quantidade de conteúdo apresentada em cada unidade, questionou-se se ela foi satisfatória, podendo ser considerada insatisfatória a quantidade reduzida ou a demasiada. Cinco dos nove alunos entenderam esse quesito como satisfatório (55,6% das respostas). Porém, como o universo de sujeitos é pequeno, bastaria um ter apresentado opinião diferente para que o resultado fosse invertido, permitindo inferir a existência de problema nesse quesito e a necessidade de investigação mais aprofundada a respeito. Ao contrastar essa informação com a resposta dos alunos à indagação acerca da relação entre objetivos e temas das unidades, em que 88,9% dos alunos afirmaram haver conexão clara entre eles, reforça-se a ideia de haver lacuna de correspondência entre os elementos.

Com amparo nesses resultados, foi feito levantamento contrastando a temática e o conteúdo de cada uma das seções com os objetivos propostos no início de cada unidade didática. O Gráfico 1 apresenta os dados obtidos quanto ao número de objetivos contemplados pelo conteúdo das seções, enquanto o Gráfico 2 mostra quantas seções estão diretamente relacionadas a algum dos objetivos listados.

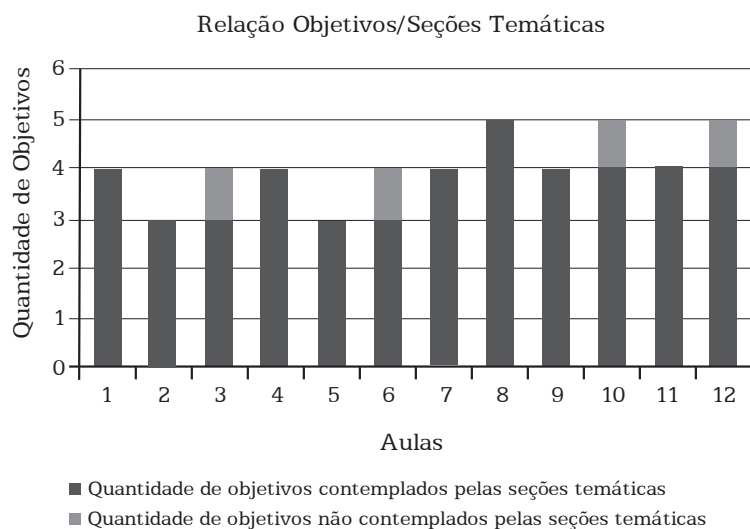


Gráfico 1 – Objetivos Contemplados e Objetivos não Contemplados pelas Seções Temáticas

Fonte: Elaboração própria.

O Gráfico 1 mostra que, entre os 49 objetivos (100%), apenas 4 (8%) não foram diretamente contemplados pelos conteúdos apresentados nas seções temáticas (aulas 3, 6, 10 e 12). Entretanto, não se pode afirmar que os objetivos em questão deixaram de ser abrangidos na totalidade do material: uma das possibilidades verificadas é o objetivo estar sendo contemplado mediante atividade, autoavaliação ou proposta de pesquisa para o aluno, sendo esse um resultado satisfatório.

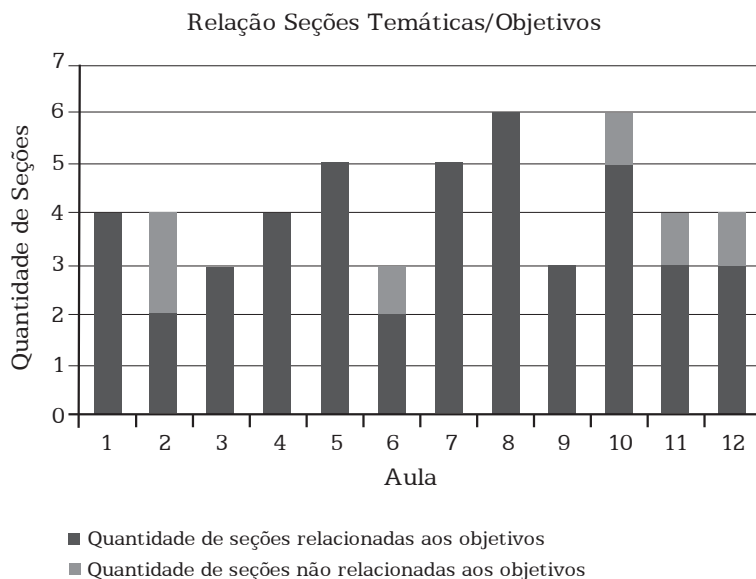


Gráfico 2 – Seções Temáticas Diretamente Relacionadas aos Objetivos de Cada Unidade Didática

Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito à relação entre seções temáticas e objetivos, perceberam-se dois casos distintos: a) embora cada uma das unidades didáticas tenha como introdução uma seção à parte, chamada “Apresentação”, em alguns casos a seção temática subsequente atuou também como introdução ao tema principal da unidade, não favorecendo o alcance de quaisquer dos objetivos listados na aula (aulas 2, 6 e 10); e b) a ocorrência de seções temáticas cujo conteúdo extrapolou a aula e que, apesar de associado ao tema principal, não se relaciona diretamente a quaisquer dos objetivos listados (aulas 11 e 12).

Visando ao aprofundamento da análise, adicionou-se, ainda, a informação de quantas atividades estão presentes em cada seção, com base na recomendação de Barreto *et al.* (2007), de que cada seção temática deve conter ao menos uma atividade. Para tanto, fez-se o levantamento de quantas atividades constavam em cada seção, excluindo-se da análise a seção “Autoavaliação”, que se encontra no final de cada unidade didática. O Gráfico 3 apresenta os dados levantados.

É possível observar no Gráfico 3 que, das 12 unidades didáticas, apenas uma apresenta a distribuição de pelo menos uma atividade para cada seção (aula 9), conforme a recomendação da literatura. O caso mais delicado ocorre na aula 12, em que, das quatro seções temáticas, três não possuem atividades distribuídas. Fato pertinente é que, dos cinco casos apresentados em que as seções temáticas não corresponderam diretamente aos objetivos, dois não possuíam atividades e um terceiro possuía atividade, mas sem relação com o tema da seção. Apenas os dois restantes apresentavam atividades

de acordo com as recomendações. Vale destacar que, embora a princípio corresponda a resultado negativo, a ausência da distribuição de atividades conforme recomendado não significa que o conteúdo de cada seção tenha sido negligenciado: uma possibilidade é as atividades correspondentes ao tema estarem agrupadas em outras seções ou a lacuna estar sendo suprida no final da unidade didática, na seção individual "Autoavaliação". Essas questões serão aprofundadas no subtópico "Atividades de aprendizagem e autoavaliação".

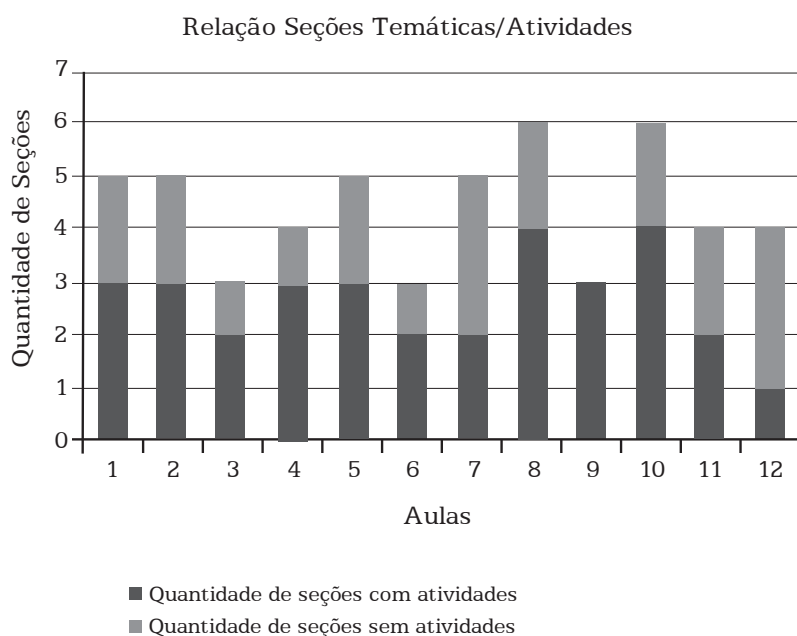


Gráfico 3 – Seções Temáticas com e sem Atividades no *Corpus*

Fonte: Elaboração própria.

Objetivos de aprendizagem

Os objetivos, de modo geral, indicam algo que se deseja alcançar, material ou imaterial. Os objetivos pedagógicos, além de estabelecerem as prioridades do conteúdo a ser apresentado, definem aquilo que o aluno deverá ser capaz de realizar ao final de seus estudos. Em um MDI, os objetivos devem estar intrinsecamente relacionados tanto ao conteúdo apresentado quanto às atividades propostas no material, requisitando do aluno o trabalho com competências, estratégias e habilidades (Barreto *et al.*, 2007). Eles contribuem, ainda, para promover a autoavaliação do aluno, a partir da identificação dos conteúdos que ele já domina, além de servirem como ponto de partida para a mediação pedagógica (Preti, 2010).

Filatro e Cairo (2015) destacam estudos como a taxonomia dos objetivos educacionais, de Bloom; a aprendizagem baseada em competências; e a tipologia de Gagné para tratar da formulação dos objetivos. Em resumo, pode-se dizer que estes devem ser redigidos de forma clara, contendo uma descrição do comportamento esperado do aluno e das condições em que se deseja que esse comportamento seja demonstrado (Preti, 2010). Da mesma forma, devem ser utilizados verbos que evoquem uma ação específica, com termos precisos, uma vez que os objetivos devem tratar de elementos mensuráveis e verificáveis (Barreto *et al.*, 2007).

Para a análise dos objetivos do material *Geografia da População* (Dantas; Morais; Fernandes, 2011), optou-se, em primeiro momento, pelo levantamento de quantos objetivos foram empregados em cada unidade didática e dos verbos utilizados em sua redação, conforme mostra o Quadro 2.

Quadro 2 – Detalhamento dos Objetivos Presentes no *Corpus*

Aula	Objetivos	Verbos
1	4	Identificar, entender, refletir, compreender
2	3	Descrever, entender, refletir
3	4	Aplicar, explicar, compreender, entender
4	4	Aplicar, relacionar, compreender, entender
5	3	Compreender, entender, saber
6	4	Identificar, relacionar, analisar, compreender
7	4	Identificar, explicar (2x), analisar
8	5	Compreender (2x), refletir, entender, explicar
9	4	Compreender (2x), discutir, entender
10	5	Comparar, entender, compreender, discutir, analisar
11	4	Conhecer, compreender, analisar, explicar
12	5	Compreender, explicar (2x), analisar, discutir

Fonte: Elaboração própria.

Com média de quatro objetivos por aula, o *corpus* de análise apresenta, majoritariamente, verbos considerados de baixa precisão em sua redação. Dos 49 objetivos redigidos, apenas 13 (26%) continham verbos considerados pela literatura como precisos, passíveis de verificação de forma não subjetiva.

Entre os verbos mais utilizados nos objetivos listados estão “compreender”, empregado 12 vezes, e “entender”, 8 vezes. Ambos os verbos admitem vasta gama de interpretações, sendo considerados

imprecisos, de forma que seu uso não é recomendado. Isso ocorre por não ser possível “observar diretamente o acúmulo de conhecimento” (Barreto *et al.*, 2007, p. 61), pois remetem a aspectos internos do aprendiz. Em contrapartida, outros verbos utilizados no material, como “identificar”, “descrever” e “relacionar”, são amplamente recomendados, por serem facilmente verificados a partir de atividades práticas.

Embora em primeira análise os objetivos careçam de adequações aos estudos pedagógicos, indagou-se aos alunos sobre a clareza e a conexão dos objetivos relacionados em cada aula com seus respectivos temas. Como resultado, 88,9% destacaram esses aspectos positivamente, enquanto apenas 11,1% os consideraram de forma negativa. Isso significa que a maioria dos alunos foi capaz de entender o que se esperava como resultado em cada um dos objetivos, independentemente do verbo utilizado em sua redação.

Atividades de aprendizagem e autoavaliação

Antes de formular as atividades e as avaliações pelas quais o aluno deverá passar em seus estudos, é preciso ter clareza da função desses recursos na formação do indivíduo. Entende-se que, “por meio das atividades, o estudante põe em jogo seus recursos, estratégias e habilidades e participa ativamente do processo de construção do seu saber” (Preti, 2010, p. 141). Ao se tratar de MDI para a EaD, é preciso ter em mente que as atividades de aprendizagem devem funcionar não apenas como um verificador, ao final de uma disciplina, mas como uma estratégia que apoie o aluno no processo de ensino e aprendizagem, sendo parte constante da formação dele (Preti, 2010).

A recomendação para o desenvolvimento do MDI é de que as atividades sejam distribuídas de maneira uniforme no material, cobrindo os conteúdos principais de cada seção temática, além de estarem intrinsecamente relacionadas, uma a uma, a um ou mais objetivos definidos em cada seção do material (Barreto *et al.*, 2007). De acordo com Preti (2010), atividades são proposições ao estudante de reflexões, exercícios, estudos de caso, coletas de dados ou breves pesquisas.

Já as autoavaliações buscam constatar se as informações foram assimiladas pelo aluno, permitindo a verificação imediata da compreensão dos temas e a avaliação do alcance dos objetivos propostos para aquela unidade, lembrando que, segundo Barreto *et al.* (2007), estes devem apresentar nítida ligação com as atividades, a fim de garantir a integridade educacional do material.

A partir desses dados, foi proposta a análise das atividades encontradas no *corpus* da pesquisa – as quais totalizaram 38, em conjunto com outras 38 questões apresentadas na seção “Autoavaliação”, ao final de cada aula. No Quadro 3, expõem-se os dados referentes à relação direta entre as atividades e autoavaliações propostas e os objetivos dados para cada aula.

Quadro 3 – Detalhamento das Atividades e Autoavaliações do Corpus

Aula	Seções	Objetivos	Atividades	Objetivos contemplados	Autoavaliações	Objetivos contemplados
1	5	4	4	1 e 3	3	1, 3 e 4
2	5	3	3	3	2	2 e 3
3	3	4	3	1, 2 e 3	1	3 e 4
4	4	4	3	3 e 4	3	3 e 4
5	5	3	3	Todos	6	Todos
6	4	4	3	2 e 3	3	2 e 3
7	5	4	3	1, 2 e 3	2	Todos
8	6	5	4	1, 3 e 4	4	3
9	3	4	4	Todos	4	2, 3 e 4
10	6	5	4	4	4	1, 3 e 4
11	4	4	2	1, 2 e 3	3	2 e 3
12	4	5	2	1, 2 e 5	3	1, 3 e 4

Fonte: Elaboração própria.

Com base no Quadro 3, além da apresentação de uma nova visualização dos dados acerca da relação entre seções temáticas e número de atividades (a partir da inclusão das colunas 2 e 4), pode-se afirmar que as atividades não contemplam todos os objetivos propostos para cada aula (colunas 4 e 5), sendo completadas, a princípio, pelas atividades de autoavaliação (colunas 6 e 7). Ainda assim, em alguns casos, nem todos os objetivos foram contemplados de forma direta pelo somatório das atividades, conforme se observa no Gráfico 4. O objetivo "Aplicar as teorias populacionais para a análise de uma situação-problema" (Dantas; Moraes; Fernandes, 2011, p. 43), por exemplo, é inserido, mas não são apresentadas atividades que permitam a prática de tais comandos, embora haja a parte informacional no conteúdo. O mesmo ocorre em outros pontos do material, indicando a necessidade de uma nova revisão, em especial da tríade objetivos-conteúdo-atividades.

Relação Objetivos/Atividades

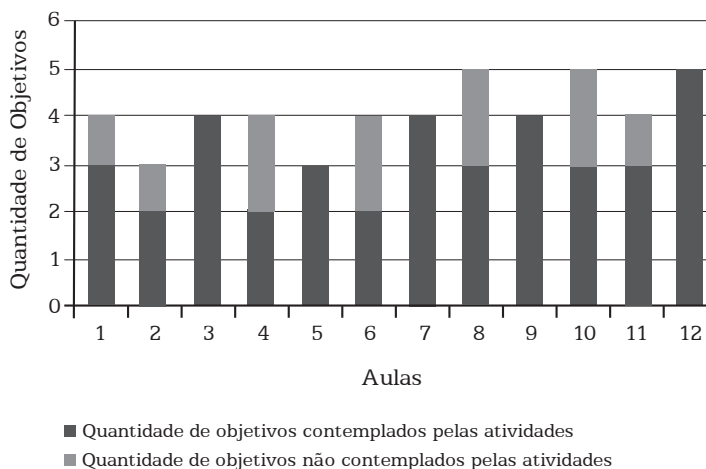


Gráfico 4 – Objetivos Contemplados e não Contemplados pelas Atividades no Corpus

Fonte: Elaboração própria.

Verifica-se que apenas em 5 das 12 aulas o somatório das atividades com as autoavaliações foi capaz de contemplar todos os objetivos relacionados às aulas (aulas 3, 5, 7, 9 e 12), correspondendo a 41% do total. Ainda, em duas aulas, apenas 50% dos objetivos propostos foram contemplados pelo somatório das atividades (aulas 4 e 6). Com efeito, faz-se necessário reforçar que, embora os objetivos não tenham sido abrangidos em sua totalidade nas atividades, isso não significa que o conteúdo disposto nas seções de estudo do MDI *Geografia da População* não tenha atendido a esses objetivos. Como exposto anteriormente, as seções temáticas também possuem relação direta com os objetivos indicados.

Depois da análise, julgou-se pertinente perguntar aos alunos se eles foram capazes de resolver as atividades propostas com base apenas no conteúdo didático apresentado no material. Essa questão buscou verificar se havia alguma lacuna de informação, aprofundando a análise sobre as atividades presentes no *corpus*. Como resultado, 66,7% dos alunos afirmaram que as atividades atenderam a esse requisito, enquanto 33,3% indicaram não terem sido capazes de concluir as atividades sem recorrer a outras fontes de informação.

Cabe ressaltar que, embora a adequação das atividades aos objetivos tenha sido o foco da análise neste trabalho, a qualidade do desenvolvimento de cada atividade é temática frutífera, sendo aprofundada em outro trabalho cuja análise tem como base a Teoria da Carga Cognitiva.

Boxes de elementos periféricos

Em geral, a finalidade dos boxes de elementos periféricos nos MDIs é apresentar possíveis desdobramentos do conteúdo principal do material, facultando ao aluno o aprofundamento ou a extrapolação dos tópicos de estudo, valorizando sua autonomia (Barreto *et al.*, 2007).

A utilização dos boxes e a seleção dos conteúdos periféricos para o conteúdo principal fazem parte da organização da arquitetura da informação do material. A recomendação mais importante para a inserção dos boxes é o favorecimento da possibilidade do desdobramento múltiplo do conteúdo, sem que se desfaça a fluidez da linha de raciocínio principal (Barreto *et al.*, 2007).

Os boxes podem ser classificados de acordo com os recursos apresentados, sendo as finalidades mais comuns a ênfase, a explicação expandida, o dicionário, a informação de curiosidade e a conexão com outras mídias. Também são frequentes as indicações de reflexão, os conceitos, os questionamentos e a retomada de conteúdos (Barreto *et al.*, 2007; Preti, 2010).

Em *Geografia da População* (Dantas; Morais; Fernandes, 2011) foram utilizados diversos boxes periféricos, totalizando 25 itens, porém o material não contou com a divisão clara dos tipos de boxes, indicada por título ou ícone, sendo necessária a leitura na íntegra dos itens para a compreensão da finalidade de cada um. Para os fins desta pesquisa, foi

proposta a seguinte classificação, depois da análise dos recursos de cada boxe: *atenção*, *biografia*, *conceito*, *relembrando*, *saiba mais* e *reflexão*. Há, também, ocorrências de destaque de termos dentro do texto, negritados e em cor distinta, que se entendeu como indicação de boxes do tipo *verbete*. O Quadro 4 mostra um delineamento dos boxes encontrados no material.

Quadro 4 – Detalhamento dos Boxes Utilizados no *Corpus*

Aula	Seções	Boxes	Classificação dos boxes
1	5	-	-
2	5	3	Biografia, reflexão, saiba mais
3	3	5	Biografia, reflexão, verbete (3x)
4	4	1	Conceito
5	5	4	Relembrando, saiba mais (3x)
6	4	2	Saiba mais, relembrando
7	5	2	Saiba mais (2x)
8	6	2	Saiba mais, verbete
9	3	-	-
10	6	4	Atenção, conceito, saiba mais, relembrando
11	4	5	Saiba mais (2x), atenção (3x)
12	4	1	Atenção

Fonte: Elaboração própria.

A partir do Quadro 4, observa-se que o tipo de boxe mais utilizado no *corpus* de análise foi o "saiba mais", correspondendo a 11 (44%) das 25 (100%) ocorrências. Entenderam-se como "saiba mais" os boxes cujo conteúdo aprofundava o conteúdo principal da unidade didática em questão. Com relação às demais ocorrências, três outros tipos de boxes chamaram atenção, dada a maneira como foram utilizados: "relembrando", "verbete" e "conceito". Dos três "relembrando" (aulas 5, 6 e 10), apenas um de fato apresentava o conteúdo a ser retomado (aula 5), enquanto os outros dois indicavam que o aluno retornasse às aulas anteriores para rever os conteúdos.

Quanto às quatro ocorrências do boxe "verbete", apenas uma delas consistia em uma explicação do termo destacado (aula 8), enquanto as demais funcionavam como indicações de leituras complementares, recomendadas para o aprofundamento dos estudos. Por fim, uma das ocorrências do boxe "conceito" não foi utilizada de forma periférica (aula 4), sendo sua leitura obrigatória para o entendimento do restante da aula. Cabe ressaltar que em duas aulas (aula 1 e aula 9) não houve a utilização de quaisquer desses recursos. Ademais, não foram identificados boxes do tipo multimídia, contendo indicações de outras mídias, como filmes, *sites* e jogos.

Completando os dados obtidos sobre o recurso dos boxes no material, foi perguntado aos alunos se sua aplicação foi favorável ao processo de ensino e aprendizagem, auxiliando os estudos e permitindo melhor entendimento do conteúdo principal. Como resultado, 88,9% destacaram os boxes positivamente, enquanto apenas 11,1% os consideraram de forma negativa. Embora presentes no material, os boxes parecem não ser utilizados em sua totalidade da forma mais apropriada por essa mídia, conforme preconiza a literatura, não respeitando suas classificações e objetivos, como visto anteriormente. Contudo, ao considerar a relação estabelecida entre os alunos, os boxes utilizados parecem cumprir ao menos dois de seus papéis principais: a conceituação de termos específicos e o desdobramento dos conteúdos extras, facilitando a aprendizagem.

Linguagem no MDI: características dialógicas

Além da arquitetura da informação e da divisão em unidades didáticas e seções temáticas, um dos elementos de grande importância ao se desenvolver um material voltado para a EaD é a linguagem utilizada, que deve ser sempre dialógica. Como aluno e professor estão separados espaço-temporalmente, o momento da idealização do material, feita pelo professor, é dissociado do momento da recepção do aluno, diferentemente do que ocorre na modalidade presencial. Logo, para que sejam amenizadas essas distâncias, o aluno precisa “ouvir a voz” do professor mediante o texto lido, os exemplos dados e as analogias feitas, de forma que ele também seja inserido no discurso didático (Horn, 2014), estimulado a refletir sobre o conteúdo e a atuar na construção de seu próprio conhecimento.

Destaque é dado ao dialogismo e à interação verbal (Bakhtin, 2006). Essa interação dialógica, chamada de diálogo didático, faz-se, no caso do MDI, por meio do suporte midiático desse material. Tem-se um diálogo didático simulado e assíncrono. Nesse tipo de comunicação, a relação está contida no próprio texto, cuja interpretação é feita pelo aluno em um momento posterior ao do registro no suporte midiático, no caso o MDI, que, por sua vez, ocorre no momento de seu desenvolvimento. Pode-se dizer, em contraste, que o diálogo entre o professor e o aluno em sala de aula se trata de um diálogo real (em oposição ao “simulado”) e síncrono. É importante ressaltar que, ao desenvolver um MDI para a EaD, busca-se tanto quanto possível simular o diálogo real que existiria entre professor e aluno em um contato síncrono, favorecendo, com isso, o sentimento de que há uma relação pessoal entre os atores do processo de ensino e aprendizagem, ainda que a distância (Filatro; Cairo, 2015).

Nesse sentido, recomenda-se o uso de uma linguagem que se distancie do discurso acadêmico, ficando em um intervalo entre o discurso científico moderado e o narrativo oral (Horn, 2014). Ligadas às questões semânticas do texto, Preti (2010) traz algumas considerações, como empregar estruturas de enumeração e seqüências, analogias, comparações e exemplos para melhor entendimento do conteúdo; uso de objetivos claros e resumo

introdutório; frases curtas e uso de no máximo duas ideias por parágrafo. Esses recursos dão maior interpretatividade ao texto, pois permitem e facilitam a interação do leitor com ele, conforme evidenciam Damiana e Pena (2016).

Três perguntas foram feitas aos alunos no que tange a tipo de linguagem adotado no material, quantidade de exemplos apresentados e vocabulário técnico empregado. Sobre a clareza e a objetividade da linguagem adotada, além do estímulo à reflexão crítica, 77,8% dos alunos julgaram-na adequada. Com relação à quantidade de exemplos dados para a explicação dos conteúdos, 88,9% acharam-na satisfatória, enquanto 11,1%, insuficiente.

No que se refere ao vocabulário técnico, a pergunta aos alunos foi se houve explicação clara dos termos. Como resposta, 88,9% afirmaram terem sido explicados de forma efetiva, contra 11,1% que discordaram. Entretanto, evidência pertinente foi encontrada ao se questionar os alunos sobre os elementos ausentes no material que, caso presentes, os ajudariam a aprimorar os estudos. Nessa questão, 33,3% apontaram o glossário como item relevante e ausente, embora apenas 11,1% tenham percebido a explicação dos termos técnicos como insatisfatória, complementando e ratificando a questão apresentada.

Imagens e recursos gráficos

Um dos aspectos da valorização do potencial multimídia do MDI implica o uso de imagens e recursos gráficos diversos. Esses recursos devem ser utilizados de forma didática, e não meramente ilustrativa, em complemento aos textos verbais ou buscando apresentar a informação em formato mais adequado ao que se pretende explicar, como gráficos, quadros, tabelas, quando pertinentes. Preti (2010) destaca que, ao optar pelo uso de uma imagem, deve-se empreender uma série de questionamentos: se a imagem motiva o leitor, se traduz ideia ou conceito importante, se torna o texto verbal mais claro, se resume ou identifica uma informação e, em caso de atividades, se a imagem utilizada auxilia o aluno na realização do que foi proposto. Entre as categorias possíveis de imagens e recursos gráficos, as de maior recorrência nos diversos MDIs são: diagramas, fluxogramas, fotografias, ícones, ilustrações, infográficos, mapas, quadros e tabelas (Preti, 2010).

Filatro e Cairo (2015) pontuam que, visando à relevância pedagógica no MDI, é fundamental que as imagens venham acompanhadas de breves textos descritivos ou legendas, direcionando a atenção do aluno para elementos pontuais e esclarecendo determinadas especificidades. Contudo, cabe ressaltar que, no gênero MDI, “a linguagem não verbal precisa estar em conexão com a linguagem verbal com a finalidade de produzir maior possibilidade de interpretação por parte do leitor” (Damiana; Pena, 2016, p. 4), e sua função, via de regra, é elucidar ou aprofundar o texto, não substituí-lo por completo.

Para a análise do *corpus*, foram excluídos da contagem os elementos inerentes ao projeto gráfico do material, quais sejam: as imagens de abertura das unidades didáticas e das seções temáticas. Destaca-se que o projeto gráfico não conta com o uso de ícones para sinalização de seções ou boxes periféricos, como recomendado por Preti (2010).

Em um primeiro momento, fez-se o levantamento da quantidade de imagens utilizadas por unidade didática e sua possível categorização, com base na natureza da informação veiculada. A partir desse levantamento, sugeriu-se a seguinte categorização para as imagens presentes no material: *fotografia, gráfico, ilustração, mapa, quadro e tabela*. A sugestão foi feita porque no interior do *corpus* não há padrão de categorização com legenda indicativa, constando esta, na maioria das vezes, apenas em quadros e tabelas, sendo as demais ocorrências tratadas como "figuras". O Quadro 5 detalha a quantidade de imagens existente por unidade didática e suas categorizações.

Quadro 5 – Detalhamento das Imagens Presentes no *Corpus*

Aula	Imagens	Categorização
1	4	2 fotografias, 1 ilustração, 1 mapa
2	2	1 fotografia, 1 ilustração
3	0	-
4	3	1 gráfico, 2 ilustrações
5	7	4 gráficos, 1 ilustração, 2 mapas
6	7	2 fotografias, 2 ilustrações, 3 mapas
7	6	1 fotografia, 1 ilustração, 4 mapas
8	10	1 gráfico, 6 mapas, 3 quadros
9	9	2 ilustrações, 3 mapas, 4 tabelas
10	11	7 gráficos, 1 ilustração, 2 mapas, 1 tabela
11	7	4 fotografias, 1 ilustração, 1 mapa, 1 tabela
12	6	3 gráficos, 1 ilustração, 2 tabelas

Fonte: Elaboração própria.

A partir do Quadro 5, observa-se que o uso de imagens não segue um padrão: ora nenhum tipo de imagem foi utilizado (aula 3) ora 11 foram empregadas na mesma unidade didática (aula 10). Salienta-se que, para esse levantamento, foi utilizada como artifício a contagem dos elementos tendo como base o número de legendas encontradas no material, sendo os grupos de imagens (como gráficos e mapas dispostos em forma de mosaico) contados apenas uma vez, quando situados sob a mesma legenda, como exemplifica a Figura 1.



Figura 1 – Mosaico de Fotografias sob a mesma Legenda

Fonte: Dantas; Morais; Fernandes (2011, p. 11).

Das 72 imagens, foram utilizadas 10 *fotografias*, 16 *gráficos*, 13 *ilustrações*, 22 *mapas*, 3 *quadros* e 8 *tabelas*. Como o material em questão versa sobre o tema “geografia da população”, o uso amplificado de mapas era esperado, sendo considerado satisfatório. A maioria das imagens e recursos gráficos atendeu aos propósitos didáticos das seções temáticas, excetuando-se as classificadas como *ilustrações*.¹ Das 13 ilustrações utilizadas, nenhuma trazia relação direta com a seção em que se apresentava: trata-se de duas personagens, uma coruja e uma cobra, aparentemente desenvolvidas para o material. O propósito do uso dessas ilustrações não fica claro no projeto gráfico, de forma que surge a hipótese de se tratar apenas da tradução do aspecto lúdico, conforme a Figura 2.



Figura 2 – Ilustração Lúdica

Fonte: Dantas; Morais; Fernandes (2011, p. 15).

¹ Ilustrações aqui são imagens criadas por um profissional da ilustração; no caso do material em questão, apresentando um personagem.

Procurando ratificar a avaliação de bom uso das imagens no material, os alunos foram indagados sobre a eficácia das imagens e dos gráficos utilizados. Como resultado, 88,9% julgaram que esses recursos ajudaram na

compreensão dos conceitos apresentados e 11,1% discordaram. Conclui-se que, no geral, os recursos imagéticos foram bem empregados no material, produzindo significado e corroborando a apreensão do sentido daquilo que é exposto no plano informacional trazido pelo material impresso.

Considerações finais

A EaD, em grande parte de sua trajetória, parece ter servido a uma proposta mais informacional, e esse tipo de escolha metodológica acaba por carregar consigo um paradigma educacional de transmissão do conhecimento. Hoje, busca-se desconstruir esse paradigma, voltando os esforços da EaD para a formação autônoma do indivíduo, favorecendo a construção da aprendizagem, a reflexão e o pensamento crítico. Nesse cenário, o processo de *design* educacional ganha espaço, indicando novos caminhos possíveis para que esse objetivo seja alcançado.

Desenvolver MDI é um desafio, porque, além de possibilitar em suas linhas e entrelinhas as nuances do dialogismo, adentra a própria configuração das concepções do material em si, que não pode ser destituído das prerrogativas da educação dentro de um mundo globalizado e tecnológico, nem deixar de traduzir um processo de aprendizagem do aluno que passa pela produção de sentidos. É esse material mediacional que vai cumprir o papel de intermediar as relações de construção do conhecimento do enunciatário ante o enunciador, estabelecendo uma relação de diálogo, parceria, não de poder e submissão.

Percebe-se que a literatura especializada reforça tais questões, orientando os profissionais envolvidos no processo de desenvolvimento de MDI a utilizar as potencialidades dessa mídia para oportunizar uma experiência educacional eficaz, eficiente e motivadora pedagogicamente. Embora carente de adequações quanto ao que preconiza a literatura especializada, observou-se, ao longo da pesquisa, que o MDI *Geografia da População* (Dantas; Morais; Fernandes, 2011) satisfaz os alunos, que julgaram a experiência com o material de forma positiva, na maioria dos elementos sobre os quais foram questionados.

Com relação aos recursos educacionais do material, a análise feita pelos alunos foi satisfatória, indicando que houve a facilitação do processo de ensino e aprendizagem, com destaque para os boxes periféricos e a linguagem adotada. Quanto ao *design* educacional do MDI, embora haja lacunas na relação do trio objetivos-atividades-conteúdo, a dupla objetivos-conteúdo atendeu satisfatoriamente à proposta: dos 49 objetivos listados no material, apenas 4 não foram contemplados pelas seções temáticas.

No que diz respeito à dupla objetivos-atividades, embora as autoavaliações complementem as atividades principais do material, esse quesito não obteve indicação satisfatória, uma vez que em apenas 5 das 12 unidades há atividades que contemplam todos os objetivos propostos, ainda que haja a possibilidade de o aluno alcançá-los com o conteúdo apresentado na unidade. O conhecimento é informado pelos objetivos, trabalhado no conteúdo, mas não praticado.

Nesse sentido, há a necessidade de maior entrosamento entre esses itens, a fim de que seja mantida a integridade educacional do material. Para uma próxima versão do material, sugere-se a leitura cautelosa do trio objetivos-conteúdos-atividades, a fim de garantir que todos os objetivos propostos sejam contemplados. As atividades sugeridas no material devem funcionar como degraus para que o aluno, depois do estudo dos conteúdos, possa chegar aos objetivos.

Além disso, será positiva ao MDI em questão a inclusão de elementos, como boxes multimídia, com a indicação de filmes, *sites* e jogos complementares ao conteúdo, promovendo o diálogo com outras mídias. Assim, o MDI cumprirá sua função, saindo de um democratismo circunscrito a um universo de profissionais e servindo, realmente, de voz a quem o recebe.

Referências bibliográficas

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). *Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2014*. Curitiba: Abed; Ibpx, 2015. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2016.
- ANUÁRIO Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância 2007. 3. ed. São Paulo: Instituto Monitor, 2007. Disponível em: <<http://www.abraead.com.br/anuario/anuario2007.pdf>> Acesso em: 11 jul. 2016.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução: Michel Lahud. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARRETO, C. C. et al. (Org.). *Planejamento e elaboração de material didático impresso para educação a distância*. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2007.
- BARRETO, C. C. *Ambientação em Novas Tecnologias*. Rio de Janeiro: SESI; UFF, 2012. v. 1.
- BELISÁRIO, A. Desafios da produção de material didático para a educação a distância. In: FIDALGO, F. S. R. et al. (Org.). *Educação a distância: meios, atores e processos*. Belo Horizonte: UFMG, 2013. v. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Referenciais de qualidade para a educação superior a distância*. Brasília: Secretaria da Educação a Distância, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

DAMIANA, B.; PENA, A. L. Material didático para educação a distância: a linguagem em perspectiva dialógica. *Artefactum: Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia*, [online], v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: <<http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/980/595>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

DANTAS, E. M.; MORAIS, I. R. D.; FERNANDES, M. J. C. *Geografia da população*. 2. ed. Natal: Ed. da UFRN, 2011.

FILATRO, A. *Design instrucional na prática*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FILATRO, A.; CAIRO, S. *Produção de conteúdos educacionais*. São Paulo: Saraiva, 2015.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

HORN, V. A linguagem do material didático impresso de cursos a distância. *Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 23, n. 42, p. 119-130, jul./dez. 2014.

PRETI, O. *Produção de material didático impresso: orientações técnicas e pedagógicas*. Cuiabá: UAB/UFMT, 2010. (Coletânea Educação a Distância).

TRIMER, R. Livros e apostilas na EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. p. 311-318. v. 2.

Recebido em 26 de outubro de 2016.

Solicitação de correções em 26 de junho de 2017.

Aprovado em 28 de julho de 2017.

Avaliação do letramento digital de alunos ingressantes do ensino superior: uma abordagem exploratória do conhecimento computacional, comunicacional e informacional

Hélio Hiroshi Suguimoto^{I,II}

Anderson Teixeira Rolim^{III,IV}

Bernadete Lema Mazzafera^{V,VI}

Flavio Aparecido Antonio Franco de Moura^{VII, VIII}

^I Universidade Norte do Paraná, (Unopar), Londrina, Paraná, Brasil. *E-mail*: <helio.suguimoto@unopar.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-8461-3079>>.

^{II} Doutor em Ciência de Alimentos pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil.

^{III} Universidade Norte do Paraná (Unopar), Londrina, Paraná, Brasil. *E-mail*: <anderson.rolim@unopar.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-4464-4249>>.

^{IV} Doutor em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil.

^V Universidade Norte do Paraná (Unopar), Londrina, Paraná, Brasil. *E-mail*: <bernalema@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-5041-4629>>.

^{VI} Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil.

^{VII} Universidade Norte do Paraná, (Unopar), Londrina, Paraná, Brasil. *E-mail*: <flavio@caputconsultoria.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-9135-3316>>.

^{VIII} Mestre em Ensino pela Universidade Norte do Paraná (Unopar), Londrina, Paraná, Brasil.

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.3011>

Resumo

Este artigo analisa o letramento digital de alunos ingressantes no ensino superior, destacando os aspectos do conhecimento computacional, comunicacional e informacional. Realizou-se uma pesquisa descritiva exploratória quantitativa analítica e, como técnica específica para obter as informações requeridas, utilizou-se um questionário composto por 12 questões sobre aspectos relacionados à competência computacional, comunicacional e informacional, adaptadas dos estudos de Ribeiro e Behar (2013), além de campos referentes ao perfil dos respondentes. Nesta pesquisa, que obteve 410 respostas, foi possível verificar a associação entre idade e conhecimento computacional, conhecimento comunicacional e conhecimento informacional. Os discentes mais jovens possuíam maior conhecimento nas dimensões pesquisadas, segundo o Teste de Mann-Whitney ($p < 0,05$). Não houve diferenças entre as Regiões Centro-Oeste e Nordeste, locais das pesquisas. Evidenciou-se que o conhecimento de programas de computador não implicava domínio das ferramentas computacionais inerentes a eles. Não houve correlação entre conhecer

programas computacionais e possuir habilidades computacionais. Ademais, 8% de ingressantes do ensino superior não possuíam conhecimento acerca de qualquer programa computacional, e 18% dos respondentes declararam ter dificuldades para localizar informações.

Palavras-chave: alunos; ensino superior; letramento digital.

Abstract

Digital literacy assessment of students entering higher education: an exploratory approach to the computational, communicative and informational knowledge

This paper analyzes digital literacy in students entering higher education, highlighting aspects of the computational, communicative and informational knowledge. It was conducted an analytical quantitative descriptive exploratory research and, as a specific technique to collect data, a questionnaire with 12 questions was designed about on aspects related to the computational, communicative and informational skill, adapted from studies by Ribeiro and Behar (2013), with fields about the profile of the participants. This study, in which 410 answers were gathered, found that there is a relation between age and the computational, communicative and informational knowledge. Younger students were more knowledgeable in the surveyed areas, according to Mann-Whitney test ($p < 0.05$). When it comes to the places in which the research took place, was found no difference between the midwest and the northeast regions. Moreover, a knowledge of computer programs does not imply mastery of their computational tools. No correlation was found between knowing computer programs and having computational skills. Thus, eight percent of freshmen in higher education had no knowledge of computer programs and eighteen percent of the participants reported difficulties to find digital information.

Keywords: students; higher education; digital literacy.

Introdução

Partindo do pressuposto de que a tecnologia contribui para o processo de ensino e aprendizagem, é fundamental que se compreenda a relação entre esse processo e as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Do mesmo modo, educadores podem auxiliar os alunos a compreenderem e dominarem o letramento¹ digital na era da informática.

Para Warschauer (2006), existem três tipos distintos de organização metodológica que se conectam à tecnologia e à educação, os quais são

¹ Neste trabalho, o fenômeno do letramento, tendo como instrumento a tecnologia digital, será compreendido como propõem Micarello e Magalhães (2014, p. 150): "O fenômeno do letramento deve ser compreendido, para além da posse de novas tecnologias do ler e escrever, como a assunção pelos sujeitos de um posicionamento frente ao mundo".

autoexplicativos: educação por via da informática, educação reforçada pela informática e educação a distância.

A Associação Europeia para a Garantia da Qualidade no Ensino Superior (European Association for Quality Assurance in Higher Education – ENQA) publicou um projeto – resultante de fórum realizado na Suécia em 2009 –, que apresenta experiências de vários países, a fim de garantir a qualidade do ensino ministrado a distância. No prefácio, o presidente da ENQA, Achim Hopbach, declara que, como o aprendizado baseado na internet é atualmente um tema tão relevante, “há uma extrema necessidade de criação de uma linguagem e orientações comuns entre todos para de forma coletiva proceder positivamente em relação ao desenvolvimento [de] uma cultura de qualidade dentro do quadro de *e-learning*” (Grifoll *et al.*, 2010, tradução nossa).

Nas conclusões do documento, há o reconhecimento de que o *e-learning* (ensino eletrônico apoiado em tecnologias digitais) tornou-se um método pedagógico particularmente atraente com o uso de ferramentas baseadas na rede mundial de computadores, o que reduz custos, barreiras de comunicação e distância geográfica entre os indivíduos. Além disso, aumenta a mobilidade acadêmica no ensino superior, proporciona melhor acesso às pessoas com deficiência e permite que instituições menores ganhem visibilidade mediante programas de estudo *on-line*. Porém, também são apresentados no documento os desafios que envolvem as instituições que fornecem programas de ensino a distância e a responsabilidade dos docentes que participam desses cursos, destacando-se a dependência das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e das ferramentas de aprendizagem (Grifoll *et al.*, 2010, tradução nossa).

Belloni (2005), referindo-se ao trabalho realizado por Milta Torrez sobre educação a distância para profissionais da saúde, destaca que essa modalidade pode representar uma democratização da educação e da formação profissional. A modalidade cria

[...] sinergias positivas entre o ensino presencial e a distância, na medida em que as inovações educativas exigidas pela educação a distância (técnicas, métodos, organização) acabam influenciando positivamente o ensino presencial, na formação inicial e continuada. (Belloni, 2005, p. 188).

Entre os aspectos positivos mais evidentes da integração de inovações tecnológicas nos processos de ensino, está a individualização dos caminhos de aprendizagem por meio da pesquisa mediada por sistemas de busca *on-line*. O acesso a esses mecanismos de comunicação e informação caracteriza-se por uma nova concepção de espaço. Os limites da informação e da comunicação, antes demarcados pela realidade geográfica, virtualizam-se no salto hipertextual da experiência de navegação na *world wide web*. O mesmo é válido para a educação a distância. Segundo Belloni, a “educação a distância é um conceito que enfatiza a dimensão espacial, ou seja, a separação física entre o professor e o aluno, e a dimensão de massa da produção e distribuição de materiais” (Belloni, 2005, p. 190).

Esse diferente relacionamento com o espaço de aprendizagem e com o acesso a materiais diversos dá autonomia e flexibilidade na execução de atividades acadêmicas. A aprendizagem aberta enfatiza a adequação “de um processo de educação mais autônomo e flexível, de maior acessibilidade aos estudantes, o que significa, sobretudo, a expansão de novas modalidades de ensino e de novas regras de acesso e pré-requisitos de ingresso” (Belloni, 2005, p. 190).

O pré-requisito para um processo eficaz de aprendizado por *e-learning* é que os alunos tenham competências suficientes em TDIC. Soma-se a isso o comprometimento dos desenvolvedores de aplicativos, programas e sistemas em rede com a implementação de estratégias educativas adequadas para gerir caminhos de aprendizagem a distância.

De acordo com Behar *et al.* (2013, p. 20), “a perspectiva das competências como possibilidade de formação integral do indivíduo surge como uma alternativa para a educação”. As autoras alertam que existem resistências e críticas em relação ao uso do termo “competência” por sua associação com o vocábulo “competição”. Para as autoras, as competências são “um conjunto de elementos compostos pelos Conhecimentos, Habilidades e pelas Atitudes” (Behar *et al.*, 2013, p. 23).

O *e-learning* é eficiente desde que o conteúdo de aprendizagem seja atualizado regularmente e a metodologia de ensino utilizada nos programas a distância ajude os alunos a dominar o material de aprendizagem e a aquisição de conhecimentos (Grifoll *et al.*, 2010, tradução nossa) necessários para o desenvolvimento de competências na área de interesse.

Na literatura da ciência da informação no Brasil, “competência” é frequentemente empregada como sinônimo de letramento informacional. Todavia, competência refere-se àquilo que se deseja construir e desenvolver ao longo de um processo, no caso o de letramento informacional. Assim, propõe-se que competência seja utilizada como expressão do “saber-fazer”, derivada das relações entre o conhecimento que o sujeito detém, a experiência adquirida pela prática e a reflexão sobre a ação (Gasque, 2003). Por sua vez, habilidade é a realização de cada ação específica e necessária para alcançar determinada competência (Gasque, 2010, p. 88).

Inicialmente, o letramento digital pode ser definido como conhecimento e habilidade necessários para atuar com dispositivos eletrônicos. Tal conhecimento e tal habilidade geralmente incluem letramentos alfabéticos, bem como a compreensão elementar da interface de um computador e algum conhecimento especializado em efetivação de comandos, como salvar um documento, imprimi-lo ou enviá-lo por uma rede (Jenkins, 2010).

Letramento digital significa também possuir os conhecimentos e as habilidades para decodificar símbolos e torná-los providos de significado e propósito. Uma interface de manipulação icônica e direta, por exemplo, exige a capacidade de o usuário compreender seu sistema de símbolos e ser capaz de prever com segurança as consequências de certas ações que, como usuário, ele precisa fazer, como rolar um texto para trazer algum detalhe à vista (Jenkins, 2010).

A cultura digital é o conjunto de conhecimentos, habilidades e comportamentos usados em uma ampla gama de dispositivos digitais, como *smartphones*, *tablets*, *laptops* e computadores de mesa, os quais são vistos como parte de uma rede mais ampla, em vez de meros dispositivos de computação (Lemos, 2007).

Originalmente, o letramento digital estava focado em competências digitais e na operação isolada de computadores, todavia o foco passou do isolamento e da singularidade dos dispositivos para o uso dos equipamentos em rede. Isso implica que o letramento digital é diferente de conhecimentos e competências informacionais digitais. Conhecimentos de informática precedem o letramento digital e referem-se ao conhecimento e às habilidades no uso de computadores tradicionais, tais como computadores pessoais, com foco em habilidades práticas no uso de pacotes de aplicativos de *software*. Competências digitais é uma expressão mais contemporânea, mas também se limita a habilidades práticas no uso de dispositivos digitais (Lemos, 2007; Lévy, 2008).

Um indivíduo imerso na cultura digital deverá possuir uma gama de competências, como conhecimento dos princípios básicos dos dispositivos, habilidades para usar redes de computadores, capacidade de se envolver em comunidades *on-line* e redes sociais ao aderir a protocolos comportamentais, capacidade de encontrar, capturar e avaliar a informação, de compreender as questões sociais levantadas pelas tecnologias digitais e de possuir pensamento crítico (Proulx, 2016).

Desse modo, é possível afirmar que a cultura digital se decompõe em um novo letramento, que pode ser dividido em outros letramentos. Assim, o letramento digital se traduziria, em última instância, pelo letramento para o uso dos dispositivos digitais, da rede, da informação e da mídia social. Incluem-se aí os conhecimentos básicos de *hardware* e suas conexões e de *software*, por exemplo, o uso de pacotes de aplicativos para ações específicas, como editar um texto, uma foto ou um vídeo (Proulx, 2016).

Noutro sentido, acepções contemporâneas de letramento digital também consideram habilidades, atitudes e comportamentos particularmente voltados para a utilização de dispositivos de rede, móveis ou não, como *tablets* e *smartphones*. A troca de perspectiva é significativa: enquanto, no passado, tratava-se das habilidades práticas que o conhecimento de informática incorporava, na atualidade há um foco maior sobre os aspectos sociológicos, políticos, culturais, econômicos e comportamentais que envolvem o uso das tecnologias digitais (Gillen, 2016; Zhao; Kynäshlahti; Sintonen, 2016). A internet é uma fonte de informação e comunicação que tem aumentado exponencialmente. A integração da tecnologia nos processos de ensino e aprendizagem expõe os alunos a uma série de práticas de multiletramentos que ampliam suas perspectivas acerca da informação e do conhecimento (Rojo, 2009).

O desenvolvimento das competências essenciais ao letramento digital, relacionadas aos contextos particulares em que cada indivíduo as desenvolve, enfatiza elementos distintos desse letramento. De acordo com Belshaw (2012) e Bawden (2008), o letramento digital se constitui na

confluência de oito tipos de elementos: cultural, cognitivo, construtivo, comunicativo, crítico, cívico, criativo e autoconfiante.

O elemento cultural do letramento digital requer o uso da tecnologia em diferentes contextos e uma consciência dos valores e conceitos específicos para esses contextos. O elemento cognitivo visa a permitir o domínio do uso de ferramentas e plataformas tecnológicas. O elemento construtivo exige a reutilização e o *remix* dos recursos existentes. Por meio da construção, o indivíduo inserido na cultura digital cria novos dados e compartilha suas criações. O elemento comunicativo requer consciência sobre os diferentes dispositivos de comunicação digitais e móveis. O letramento em mídias digitais implica um modelo de comunicação que se desdobra no uso de diferentes aplicativos. O elemento de autoconfiança revela-se na capacidade de criar um ambiente para a autoaprendizagem. O elemento criativo estimula os alunos a criarem novos dados em ambientes digitais com base em interesses pessoais. Esse elemento dá ênfase ao desenvolvimento de habilidades de pesquisa e à criação de produtos. O componente crítico exige que o aluno digital seja capaz de desenvolver perspectivas diversas. Enquanto participam ativamente em ambientes digitais, os usuários devem tomar diferentes circunstâncias em consideração para o desenvolvimento de suas atividades, de novos produtos e de interações sociais. O elemento cívico refere-se ao desenvolvimento e à aquisição dos conceitos de democracia e cidadania global por intermédio de tecnologias digitais. Esse componente ajuda na participação do indivíduo na sociedade, pois parte do letramento digital está na capacidade de formar e/ou participar de comunidades *on-line*. (Belshaw, 2012; Bawden, 2008).

A incorporação desses elementos nas práticas sociais exige constante atualização, pois a informação e as ferramentas digitais mudam junto com a nossa compreensão sobre elas. Desse modo, do ponto de vista pedagógico, o letramento digital visa a incluir o conhecimento e a compreensão das aplicações e implicações sociais das tecnologias digitais, em contraste com as habilidades que têm foco apenas em conhecimentos informáticos.

Marc Prensky (2001) inventou e popularizou as expressões “nativos digitais” e “imigrantes digitais”. Um nativo digital, para Prensky, é aquele que nasceu na era digital. Um imigrante digital, portanto, é aquele que adota mais tarde a tecnologia na vida. As expressões ajudam a compreender as questões de letramento informático; no entanto, o fato de simplesmente ser um nativo digital não se traduz no pertencimento a uma cultura digital. Os imigrantes digitais, apesar de se adaptarem à mesma tecnologia que os nativos, possuem uma espécie de sotaque que lhes restringe a comunicação na forma como os nativos a realizam (Prensky, 2001). Franco (2013) realizou pesquisa para melhor compreender as perspectivas de nativos digitais sobre a aprendizagem de inglês, utilizando a expressão “nativo digital” com base em extensa revisão:²

[...] para referir-se a alunos que não apenas nasceram num mundo rodeado pela tecnologia digital, mas que também fazem uso da mídia digital como parte integrante de suas vidas. Sob nenhuma circunstância,

² Baseado em uma revisão abrangente da literatura (Gasser; Cortesi; Malik; Lee, 2012; Jukes; McCain; Crockett, 2010; Miller, 2011; Palfrey; Gasser, 2008; Prensky, 2001a, 2001b, 2006, 2010, 2012) e em minhas próprias observações como professor, as seguintes características podem ser identificadas entre os nativos digitais: vivem no mundo dos computadores e dos videogames; estão constantemente ligados ao mundo *on-line*; possuem a capacidade de utilizar a tecnologia digital de forma transparente; eles se expressam de maneiras mediadas por tecnologias digitais (principalmente mediadores de conexões humano-humanas); eles têm muitos amigos em *sites* de redes sociais (incluindo pessoas que nunca conheceram pessoalmente); eles se sentem confortáveis em espaços *on-line*; eles dependem de espaços *on-line* para procurar todas as informações de que necessitam (aprendem através da navegação); eles têm uma tendência para atender a várias coisas ao mesmo tempo – multitarefa; recebem e processam informações a um ritmo rápido; eles compartilham fotos e vídeos com seus amigos em todo o mundo.” (Franco, 2013, p. 644-645).

eu suponho que eles são superiores ou inferiores às pessoas da geração anterior, os "imigrantes digitais", que se refere àqueles nascidos antes do *boom* da tecnologia digital. (Franco, 2013, p. 645).

Nesse sentido, é possível afirmar que, devido à natureza flexível do nosso cérebro, a tecnologia já mudou a forma como os estudantes de hoje leem, percebem e processam informações (Carr, 2008). Isso significa que os educadores de hoje podem ter dificuldades para encontrar métodos de ensino eficazes para nativos digitais. Prensky (2001) acredita que esse é um problema porque os estudantes de hoje, para se comunicarem, possuem uma linguagem nova, se comparada àquela dos que os educaram. Incluem-se aí os termos específicos utilizados nos ambientes digitais e a cultura memética (Blackmore, 1999).

Para Warschauer (2006, p. 25), "a capacidade de acessar, adaptar e criar novo conhecimento por meio do uso da nova tecnologia de informação e comunicação é decisiva para a inclusão social na época atual". O autor cita os estudos de Robison e Crenshaw, realizados em 2000 em diversos países, nos quais a educação em massa se relaciona "diretamente com os níveis mais elevados de acesso à internet pela sociedade" (Warschauer, 2006, p. 151). Compreende-se que "a educação em massa não é apenas causa do desenvolvimento econômico, mas também consequência" (Warschauer, 2006, p. 153).

O processo educacional determina *como* as pessoas utilizam a internet e os benefícios advindos desse uso. A utilização apropriada da internet demanda uma associação entre tecnologia e letramento digital. O trio informação, conhecimento e aprendizagem define a sociedade contemporânea e, por conseguinte, suscita demandas educacionais alinhadas a esses elementos.

Silva (2012, p. 4), ao realizar um estudo que reflete sobre os conceitos de letramento digital e discute a formação docente, afirma que ser letrado em ambiente digital é realizar "práticas de leitura e escrita que diferem das práticas tradicionais. É saber pesquisar, selecionar, utilizar as diversas ferramentas disponíveis para cumprir propósitos variados, é se relacionar com seus pares [...]".

Letramento digital, como discutido e abordado nesta pesquisa, é uma expressão geral que inclui diferentes modalidades de letramento: letramento via computador, letramento informacional, multimídia e comunicacional mediado por computador (Warschauer, 2006, p. 154). Para Warschauer, "esses novos letramentos originam-se, em parte, dos novos aspectos tecnológicos associados ao computador, mas também do cenário social mais amplo em que os computadores são usados" (Warschauer, 2006, p. 154).

Behar *et al.* (2013) argumentam que na sociedade "conectada" ou sociedade da informação exige-se cada vez mais um tipo de indivíduo que seja letrado digitalmente. Nesse cenário, profissionais oriundos do ensino superior devem lidar com novidades e descobertas científicas e tecnológicas que se traduzem em incertezas. Assuntos complexos e inéditos são discutidos frequentemente nos ambientes de trabalho (Behar *et al.*, 2013).

Os autores complementam dizendo que ser alfabetizado digital diz respeito a aprender a usar o computador e periféricos de forma básica, por meio de comandos básicos, ao passo que o letramento significa dominar e utilizar a tecnologia em termos práticos, “permitindo que o indivíduo interprete, compreenda, atue e produza nesse universo” (Behar *et al.*, 2013, p. 39).

Reflexo dessa tendência, a busca crescente por profissionais de tecnologia da informação (TI) é um termômetro do contexto. O estudo da consultoria IDC Brasil (2016) demonstrou que, na contramão de setores mais tradicionais da economia, a contratação de profissionais de TI deveria crescer 2,6% em comparação com o ano anterior.

Nesse contexto, a formação de profissionais que respondam às demandas ocorre no ensino superior. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o parágrafo II do artigo 43 estabelece que uma das finalidades da educação superior é a formação de profissionais nas diversas áreas do conhecimento, aptos para atuar no desenvolvimento da sociedade e em seu melhoramento contínuo (Brasil, 1996).

Reconhecer as condições reais de acesso à informação e à comunicação digital de alunos ingressantes no ensino superior é essencial para a criação e o desenvolvimento de estratégias adequadas à formação que contemplem as demandas associadas ao uso das TDIC. Desse modo, o objetivo deste artigo é avaliar o letramento digital de alunos ingressantes no ensino superior, destacando os aspectos do conhecimento computacional, comunicacional e informacional.

Método

Para responder à questão proposta, realizou-se uma pesquisa descritiva exploratória quantitativa analítica, motivada pelas dúvidas dos ingressantes quanto ao uso das TDIC, apontadas pelos coordenadores de cursos que participaram da pesquisa, na instituição em que os pesquisadores deste estudo atuam como professores. Como técnica específica para obter as informações requeridas, foi utilizado um questionário composto por 12 questões sobre aspectos relacionados à competência computacional, comunicacional e informacional, adaptadas dos estudos de Ribeiro e Behar (2013), além de campos para coletar dados referentes ao perfil dos respondentes. As perguntas versaram sobre: a) utilização ou não dos programas Word, Excel, Powerpoint e BrOffice; b) habilidade para instalar e desinstalar programas e encontrar arquivos e programas; c) utilização ou não de *e-mail*, Facebook, Twitter e Skype; d) conhecimento sobre busca de informação e dificuldades ou não em utilizar dois *sites* de busca (G1 e UOL) e o Youtube.

Para assegurar uma amostra probabilística aleatória simples da população-alvo, que atribui a cada elemento da população igual chance de seleção, elegeram-se de forma aleatória acadêmicos de cinco unidades da instituição em que trabalhavam e atuavam os pesquisadores. Os questionários foram aplicados no período de novembro a dezembro de

2014 em quatro unidades da instituição: uma no Maranhão, duas na Bahia e uma em Mato Grosso.

Os dados foram analisados quantitativamente utilizando-se o *software* GraphPad Prism 5.0 (San Diego, CA, EUA), tendo sido estabelecido intervalo de confiança de 95% e nível de significância de 5% para todos os testes aplicados ($p < 0,05$). Utilizou-se o Teste de Mann-Whitney para comparação dos conhecimentos computacional, comunicacional e informacional entre as faixas etárias, assim como para a comparação das mesmas variáveis entre as regiões. Além disso, utilizou-se a Correlação de Spearman para avaliar possível associação entre os conhecimentos e as habilidades computacionais.

Resultados e discussões

Foram aplicados 414 questionários, compostos por 12 questões. Excluindo-se os sujeitos que não informaram a idade, houve participação de 410 respondentes. Em relação ao perfil desses, 76% são mulheres egressas do sistema público de ensino, e a mediana de idade foi de 30 anos.

A proporção de brasileiros entre 25 e 34 anos que concluíram o ensino superior quase dobrou entre 2004 e 2013, passando de 8,1% para 15,2% (um a cada sete brasileiros). O índice é o mais baixo entre os países participantes da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Capuchinho, 2014). Comparando a mediana de idade desta pesquisa com a idade dos alunos do ensino superior de outros países, tem-se que, na União Europeia, com 28 Estados-membros, a média – calculada com base em dados referentes a 2012 – varia de 25 anos na Finlândia a 20,4 anos na Irlanda (Pordata, 2016). Assim, a mediana de idade desta pesquisa sugere um desafio no processo educacional do País.

Em relação ao fato de as mulheres serem maioria nesta pesquisa, há concordância com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep): “o percentual médio de ingresso de alunas até 2013 foi de 55% do total em cursos de graduação presenciais. Se o recorte for feito por concluintes, o índice sobe para 60%” (Portal Brasil, 2015).

Ribeiro e Behar (2013), tratando das “Competências para o letramento digital”, elaboraram, por meio de revisão de literatura, um mapeamento preliminar para explicar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessários para o letramento digital. Baseando-se nos estudos de Warschauer (2006), estabeleceram quatro categorias de competências: computacional, comunicacional, multimídia e informacional.

Cada uma das competências foi subdividida em conhecimento, habilidades e atitudes em função das atividades realizadas. Na presente pesquisa, destacou-se a competência computacional, que se relaciona aos conhecimentos básicos para o uso do computador, de acordo com o conjunto de conhecimentos e habilidades proposto pelas autoras; a competência comunicacional, que se relaciona às expressões oral, gestual e escrita; e a

competência informacional, que se relaciona à busca, avaliação e utilização de informações no aspecto conhecimento (Ribeiro; Behar, 2013).

Em relação aos conhecimentos para utilização de programas de computador, 34 respondentes relataram não possuir conhecimento sobre esses programas; 71 relataram conhecer um programa; 102, dois programas; 155, três programas; e 48, quatro programas. No Gráfico 1, os números de 0 a 4 referem-se à quantidade de programas de computador que os participantes afirmaram conhecer. O teste de Mann-Whitney compara os resultados em relação à mediana de idade desta pesquisa (30 anos). Verifica-se que, na faixa etária de até 30 anos, há predomínio de conhecimento de mais de dois programas de computador e, na faixa etária de maiores de 30 anos, há predomínio de conhecimento de até dois programas de computador.

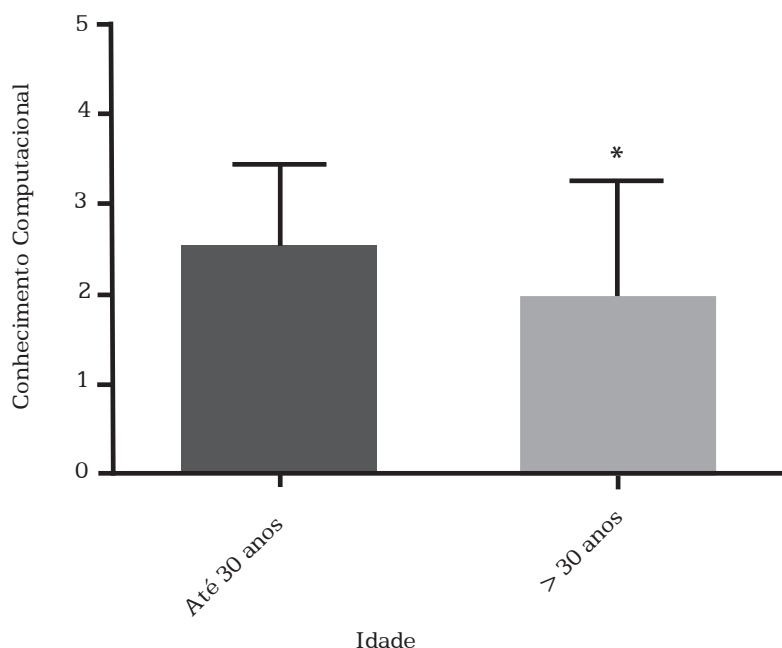


Gráfico 1 – Comparação do Índice de Conhecimento Computacional em Relação à Faixa Etária

Fonte: Elaboração própria.

*Estatisticamente significativa, Teste de Mann-Whitney, $p=0,0001$.

Excluindo-se as respostas dos que relataram nunca ter utilizado qualquer programa computacional, analisaram-se as respostas de 376 respondentes em relação às habilidades computacionais para encontrar arquivos, instalar e desinstalar programas: 59% dos respondentes informaram não possuir habilidade para instalar e desinstalar programas e 26% informaram não possuir habilidade para encontrar arquivos e programas.

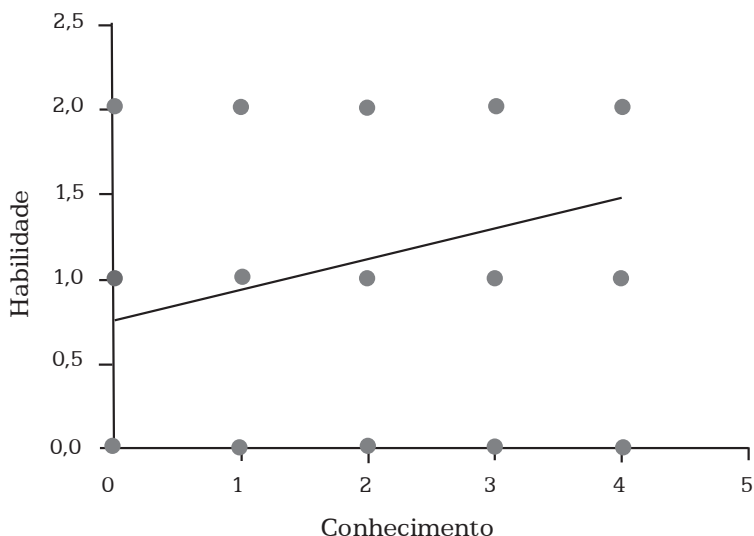


Gráfico 2 – Correlação entre Conhecimentos e Habilidades Computacionais*

Fonte: Elaboração própria.

*Estatisticamente significativa, Correlação de Spearman ($r_s=0,27$), $p=0,0001$.

Há correlação fraca entre os dados de conhecimentos e habilidades computacionais. Quando se avaliam esses itens pelo Teste de Concordância de Kappa, não há concordância ($p=0,73$). Há uma tendência de os indivíduos com mais conhecimento terem maior habilidade computacional. Entretanto, nem todos que relatam ter conhecimento afirmaram possuir as habilidades pesquisadas.

Segundo Kleiman (2014), para falar de letramentos na contemporaneidade, é preciso tratar de letramento digital. Colocar em pauta a questão do letramento digital no Brasil também é tratar das questões que permeiam o letramento impresso e os diferentes tipos de analfabetismo que, infelizmente, ainda são observados em grandes grupos sociais, pois o conhecimento distingue-se da habilidade em utilizar apropriadamente um programa de computador. A habilidade consiste em saber nomear um programa e compreender o significado de seu nome, o que engloba a compreensão da utilidade do programa e a experiência na utilização dele.

Bandeira (2009), tratando das trajetórias de estudantes universitários de meios populares em busca de letramento digital, por meio de pesquisa qualitativa com alunos ingressantes universitários, relata que há a expectativa de que esses alunos dominem a TDIC ao ingressarem no ensino superior. Mais ainda, a pesquisa referia-se à constatação de Kleiman de que "ser letrado digital é saber fazer o uso social da leitura e da escrita na tela, dentro de contextos em que tais práticas são necessárias ao indivíduo [...]" (Bandeira, 2009, p. 226-227).

Ricoy e Couto (2014) relatam que, nas instituições de ensino superior, a infraestrutura tecnológica foi incrementada nos últimos dez anos. No

entanto, em estudo realizado na Espanha, os autores dizem que “no âmbito educativo, o uso de boas práticas avança lentamente. De fato, em muitos casos, a aplicação das TIC encontra-se imersa em dinâmicas tradicionais” (Ricoy; Couto, 2014, p. 899).

Em relação aos instrumentos que fazem a mediação comunicacional, em que se aplica o conhecimento sobre netiqueta: “conjunto de práticas para a comunicação próprias da internet” (Ribeiro; Behar, 2013, p. 222), as aplicações *on-line* mais utilizadas pelos respondentes são o Facebook, citado por 87%, e o *e-mail*, citado por 93%. Os itens de 0 a 4 revelam o conhecimento solicitado na pesquisa: 13 participantes da pesquisa nunca utilizaram *e-mail*, Facebook, Twitter ou Skype; 37 utilizaram uma dessas ferramentas de comunicação; 195, duas ferramentas; 88, três ferramentas; e 77 participantes disseram utilizar as quatro ferramentas de comunicação.

Para Warschauer (2006, p. 162), o letramento comunicacional mediado pelo computador, “em um nível mais sofisticado, inclui a pragmática da argumentação e da persuasão eficaz em diversos tipos de mídia da internet [...]. Em nível mais sofisticado [...] inclui o *know-how* para estabelecer e administrar as comunicações *on-line*”.

Na pergunta sobre a dificuldade em buscar informações no computador, 337 respondentes (82%) afirmaram não ter dificuldade e 73 respondentes (18%) declararam ter dificuldade. Para as perguntas que abordaram as dificuldades em utilizar dois *sites* de busca (G1 e UOL) e o Youtube, obtivemos as seguintes respostas: 41 respondentes tinham dificuldades em utilizar qualquer *site* de busca; 39, em encontrar informações em um *site*; 72, em encontrar informações em dois *sites*; e 258, em navegar e encontrar informações nesses três *sites*.

Desde a popularização da internet em meados dos anos 1990, o crescimento e o acesso têm sido amplos e pouco previsíveis em relação à demanda (Costa; Bianchini, 2008). Em mapeamento sobre a utilização da internet, os autores identificaram que, entre os fatores que têm contribuído para o aumento do uso da internet, o principal é a busca pelo conhecimento. Além de amparar a disseminação e a socialização do conhecimento, a internet é uma maneira de facilitar o contato entre o usuário e o conteúdo (Costa; Bianchini, 2008, p. 157).

A busca de informações é uma habilidade integrante do letramento informacional. Localizar, avaliar e utilizar as informações mediante as TDIC inclui-se na capacidade de desenvolver boas perguntas de pesquisa; determinar os lugares de busca das informações; selecionar ferramentas de busca; avaliar o resultado e a confiabilidade das informações; salvar e arquivar as informações localizadas, além de referenciá-las (Warschauer, 2006, p. 157). Nesta pesquisa, os resultados indicam que possivelmente há comprometimento na busca e análise das informações na internet pelos estudantes. De acordo com Warschauer (2006), os letramentos informacionais compreendem conhecimentos específicos quanto ao uso do computador e habilidades de letramento mais amplas, tais como: analisar e avaliar as fontes de informação.

Em um estudo de revisão, Gasque (2010) afirma que muitos são os termos e conceitos relacionados à *information literacy*, expressão surgida na década de 1970 nos EUA. Segundo a autora, a intensificação das pesquisas sobre letramento informacional no Brasil data desse período. Gasque cita os estudos de Duzdiak (2003) acerca das diferentes concepções, de acordo com a ênfase e o contexto de utilização da expressão *information literacy*: “ênfase na tecnologia da informação (concepção da informação), ênfase nos processos cognitivos (concepção cognitiva) e ênfase no aprendizado (concepção da inteligência)” (Gasque, 2010, p. 84). A autora destaca que, em uma concepção cognitiva, o “letramento informacional é compreendido como processo de busca de informação para a aquisição do conhecimento” (Gasque, 2010, p. 84).

Comparando-se as duas regiões (Nordeste e Centro-Oeste) das unidades que fizeram parte deste estudo e as modalidades de conhecimento pesquisadas, não houve diferença entre discentes de até 30 anos de idade e discentes de idade superior (Teste de Mann-Whitney, $p > 0,05$). Acredita-se que a pesquisa contribuiu para reflexões sobre o processo de formação do aluno oriundo da escola pública, que representa 76% dos participantes desta pesquisa, no que diz respeito ao conhecimento computacional, comunicacional e informacional.

Conclusão

Nesta pesquisa foi possível verificar que há associação entre idade e conhecimento computacional, conhecimento comunicacional e conhecimento informacional, de modo que os discentes mais jovens possuem mais conhecimentos. Não se constataram diferenças regionais quanto ao domínio desses conhecimentos.

Também se observou que o conhecimento de programas de computador não implica domínio das ferramentas computacionais inerentes a eles. Assim, não há correlação entre conhecer programas computacionais e possuir habilidades computacionais.

Nesta pesquisa, 8% de ingressantes do ensino superior não possuem conhecimento sobre qualquer programa computacional, e 18% dos respondentes declararam ter dificuldades para localizar informações.

O ensino superior apresenta situações que demandam um processo de construção de conhecimento que proporcione autonomia no processo de apreender, para que se efetivem as finalidades desse nível no Brasil, em conformidade com o que está preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). Nesse cenário, o conhecimento e o domínio de ferramentas de TI são fundamentais para o desenvolvimento de estratégias de ensino que se traduzam na formação de profissionais capazes de atuar na construção e no aprimoramento da sociedade brasileira. De modo específico, numa sociedade que se quer moderna, são imperativas as ações para a diminuição dos índices de dificuldades computacionais, comunicacionais e informacionais.

Referências bibliográficas

BANDEIRA, D. P. *Trajatórias de estudantes universitários de meios populares em busca de letramento digital*. 2009. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-83VSS5>>. Acesso em: 12 maio 2016.

BASE DE DADOS PORTUGAL CONTEMPORÂNEO (PORDATA). *Idade média dos alunos no ensino superior (ISCED 5-8) (1998-2012)*. 2016. Disponível em: <[http://www.pordata.pt/Europa/Idade+m%C3%A9dia+dos+alunos+no+ensino+superior+\(ISCED+5+8\)+\(1998+2012\)-1310](http://www.pordata.pt/Europa/Idade+m%C3%A9dia+dos+alunos+no+ensino+superior+(ISCED+5+8)+(1998+2012)-1310)>. Acesso em: 18 ago. 2016.

BAWDEN, D. Origins and concepts of digital literacy. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Digital literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang, 2008. p. 17-32.

BEHAR, P. A. et al. Competência: conceito, elementos e recursos de suporte, mobilização e evolução. In: BEHAR, P. A. (Org.). *Competência em educação a distância*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 20-41.

BELLONI, M. L. Educação a distância e inovação tecnológica. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 187-198, mar. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v3n1/10.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

BELSHAW, D. *What is 'digital literacy'?: a pragmatic investigation*. 2012. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade de Durham, Durham, 2012. Disponível em: <<http://etheses.dur.ac.uk/3446/>> Acesso em: 20 ago. 2016.

BLACKMORE, S. *The meme machine*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

BORGMAN, C. L. *Scholarship in the digital age: information, infrastructure, and the internet*. Cambridge: MIT Press, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

CAPUCHINHO, C. *Um em cada sete jovens conclui ensino superior no Brasil, aponta IBGE*. 2014. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2014-12-17/um-em-cada-sete-jovens-conclui-ensino-superior-no-brasil-aponta-ibge.html>> Acesso em: 18 ago. 2016.

CARR, N. Is Google making us stupid?: what the internet is doing to our brains. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Chicago, v. 107, n. 2, p. 89-94, out. 2008. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1744-7984.2008.00172.x/full>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

COSTA, P.; BIANCHINI, D. Caracterização da demanda futura de usuários da internet no Brasil: uma contribuição para o desenvolvimento de políticas governamentais de inclusão digital e acesso à internet. *JISTEM: Journal of Information Systems and Technology Management*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 135-162, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jistm/v5n1/08.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2016.

FRANCO, C. P. Understanding digital natives' learning experiences. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 643-658, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v13n2/aop0513.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

GASQUE, K. C. G. D. Arcabouço conceitual do letramento informacional. *Ciência da Informação*, Brasília, v. 39, n. 3, p. 83-92, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v39n3/v39n3a07.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

GILLEN, J. K. "A day in the life": a still developing methodology. In: EUROPEAN COOPERATION IN SCIENCE AND TECHNOLOGY PROJECT MEETING, 3., 2016, Larnaca. *The digital literacy and multimodal practies of young children*. Bruxelas: COST, 2016. Disponível em: <http://eprints.lancs.ac.uk/78524/2/A_Day_in_the_Life_intro_paper_COST.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

GRIFOLL, J. et al. *Quality assurance of e-learning*. Helsinki: European Association for Quality Assurance in Higher Education, 2010. Disponível em: <http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/workshop-and-seminar/ENQA_wr_14.pdf>. Acesso em: 21 out. 2015.

IDC BRASIL. *Previsão da IDC para o mercado de TIC no Brasil em 2016 aponta crescimento de 2,6%*. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://br.idclatin.com/releases/news.aspx?id=1970>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2010.

KLEIMAN, A. B. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a06v9n2.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2016.

LEMOS, A. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2008.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 2010.

MICARELLO, H. A. L. S.; MAGALHAES, T. G. Letramento, linguagem e escola. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 150-163, ago./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a10v9n2.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

PORTAL BRASIL. *Mulheres são maioria no ingresso e na conclusão de cursos superiores*. 2015. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/mulheres-sao-maioria-no-ingresso-e-na-conclusao-de-cursos-superiores>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, San Francisco, v. 9, n. 5, p. 1-6, out. 2001. Disponível em: <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.

PROULX, S. Trajetórias de uso das tecnologias de comunicação: as formas de apropriação da cultura digital como desafios de uma sociedade do conhecimento. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 443-453, 2016. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645270>> Acesso em: 20 ago. 2016.

RIBEIRO, A. C. R.; BEHAR, P. A. Competências para o letramento digital. In: BEHAR, P. A. (Org.). *Competência em educação a distância*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 211-222.

RICOY, M. C.; COUTO, M. J. V. S. As boas práticas com TIC e a utilidade atribuída pelos alunos recém-integrados na universidade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 897-912, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/aop1422.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2016.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SILVA, S. P. Letramento digital e formação de professores na era da web 2.0: o que, como e por que ensinar? *Hipertextus Revista Digital*, Recife, n. 8, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.hipertextus.net/>>

volume8/01-Hipertextus-Vol8-Solimar-Patriota-Silva.pdf>. Acesso em:
11 ago. 2016.

TENREIRO-VIEIRA, C.; VIEIRA, R. M. Literacia e pensamento crítico:
um referencial para a educação em ciências e em matemática. *Revista
Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 163-188, jan./mar.
2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/10.pdf>>.
Acesso em: 20 ago. 2016.

WARSCHAUER, M. *Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em
debate*. Tradução Carlos Szlak. São Paulo: Senac, 2006.

ZHAO, P.; KYNÄSLAHTI, H.; SINTONEN, S. A qualitative analysis
of the digital literacy of arts education teachers in Chinese junior
high and high schools. *Journal of Librarianship and Information
Science*, jul. 2016. Disponível em: <[http://lis.sagepub.com/content/ea
rly/2016/07/08/0961000616658341.abstract](http://lis.sagepub.com/content/early/2016/07/08/0961000616658341.abstract)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

Recebido em 20 de outubro de 2016.

Solicitação de correções em 1º de fevereiro de 2017.

Aprovado em 25 de abril de 2017.

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.2912>

Pesquisa-ação: as experiências de João Bosco Guedes Pinto

Caroline Lisian Gasparoni^{I, II}

Luciane Rocha Ferreira Pielke^{III, IV}

PINTO, J. B. G. *Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação: textos selecionados e apresentados*. Belém: UFPA/Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, 2014.

João Bosco Guedes Pinto foi sociólogo atuante nos movimentos de defesa dos trabalhadores urbanos e rurais e da reforma agrária. Também trabalhou como educador e pesquisador em ciências sociais e humanas. Em suas pesquisas, procurou sempre refletir sobre as necessidades e os interesses de grupos sociais historicamente relegados à margem da sociedade capitalista.

Essa perspectiva se efetivou na metodologia de pesquisa desenvolvida por ele, baseada no método psicossocial de Paulo Freire: a pesquisa-ação como prática política e social, visando à conscientização e ao empoderamento do povo. Seu projeto é apresentado no livro *Metodologia, teoria do conhecimento e pesquisa-ação: textos selecionados e apresentados*, no qual foram reunidos textos do autor após seu falecimento (no ano de 1995, em Recife).

Com apresentação de Laura Susana Duque-Arrazola e prefácio de Farid Eid e Maria José de Souza Barbosa, a obra em questão foi produzida não só para divulgar os trabalhos desenvolvidos por Pinto. Sua principal intenção é servir como experiência metodológica que pode ser aproveitada por pesquisadores que visam a realizar pesquisa-ação junto a comunidades e grupos sociais.

^I Rede Municipal (ensino fundamental) de São Leopoldo e Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <carolggasparoni@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-9008-8277>>.

^{II} Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

^{III} Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <lucianekatu@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-6338-6180>>.

^{IV} Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

Os textos de Pinto foram organizados em seis grandes capítulos, divididos em subcapítulos. Na apresentação, Laura Arrazola apresenta a trajetória pessoal e acadêmica do pesquisador natural de Manaus (Amazonas) e nascido em 1934.

Foi com base na defesa da identidade regional latino-americana, especificamente brasileira, e na busca pela promoção dos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos deste “lugar”, que o teórico desenvolveu sua metodologia para investigação de realidades brasileiras. Assim, ele construiu coletiva e participativamente um programa-ação a ser implementado em comunidades periféricas.

O livro inicia com textos em que Pinto conceitua método e metodologia, em geral, e o método de conscientização ou psicossocial, especificamente, estabelecendo diferenças entre esse método e a objetividade do método hipotético-dedutivo, que é baseado em uma abordagem positivista.

Sendo método um conjunto de procedimentos para validação ou refutação de proposições, e metodologia a sequência lógica e ordenada de tais procedimentos, o método categorizado como psicossocial busca alterar estruturas e “adequar a consciência” (Pinto, 2014, p. 93) a uma realidade objetiva imersa em processos sociais. A realidade objetiva e a existência são a base do estudo psicossocial. Esse método propõe um caminho oposto à lógica positivista do hipotético-dedutivo, de artificialização, redução e enrijecimento da realidade e de seus fenômenos. O autor apresenta um modo de fazer pesquisa que se fundamenta na busca pela conscientização, politização e mobilização de classe. Como resultado, uma mudança na estrutura da sociedade pode ser gerada.

Pinto trabalha algumas características do método como, por exemplo, seus níveis: descritivo (referente à captação e descrição de informações), analítico-redutivo (momento para entender as concepções estabelecidas) e, por último, o nível histórico-genético (relacionado à busca da gênese, da raiz histórica da realidade). Ao trabalharmos com investigação temática ou pesquisa-ação, o sujeito e o objeto de conhecimento compõem uma mesma realidade em unidade e, ao mesmo tempo, em contradição dialética. É importante que o pesquisador conheça a comunidade a partir de suas relações mais elementares. A linguagem constitui-se ferramenta essencial nesse processo: conhecendo a dinâmica, as demandas e os interesses provenientes da comunidade, é possível investigar o sentido e ter consciência do poder das palavras para os sujeitos da pesquisa.

Na socioantropologia, o teórico encontrou referência epistemológica para falar sobre o centro das pesquisas humanas: o homem, como um ser concreto, situado em um tempo e um espaço, uma “parte integrante e ativa de um processo” (Pinto, 2014, p. 106) em constante transformação. É um ser de relações, cria e produz cultura.

A investigação temática se constitui como uma unidade dialética que reúne reflexão e ação. É uma investigação voltada à ação. Desenvolve-se a partir de um esquema que se resume nos seguintes passos: a) obter conhecimento na realidade percebida; b) analisar e reduzir tal conhecimento; c) organizá-lo sistematicamente; d) devolvê-lo à comunidade como um

objeto de ação. Como resultado, chega-se à conscientização, ou seja, a um “pensar reflexivo sobre a realidade” (Pinto, 2014, p. 122). O autor então destaca que a reflexão sobre a realidade, aliada à ação política, pode estabelecer caminhos para a construção engajada da consciência crítica.

A adoção de um método de trabalho (seja qual for) é também a adoção de um pensamento e de uma concepção de mundo; quanto mais definido criticamente, mais o pesquisador adquire identidade como ser da práxis e, portanto, da transformação. Isso se contrapõe ao olhar frio, burocrático e formalista, por isso, exige um comprometimento teórico e uma atitude prática eminentemente dialógica. (Pinto, 2014, p. 128).

Ao final do Capítulo 3, encontram-se quadros esquematizados que explicam, resumidamente, as etapas da investigação temática. Há também um apoio à pesquisa participativa, metodologia que sustenta a pesquisa-ação. Tal abordagem se constitui na recusa ao predomínio do positivismo empirista nas ciências sociais. Para a pesquisa participativa, os fenômenos ajudam o pesquisador a construir a sua verdade processualmente ao longo de sua inserção na prática social. A pesquisa participativa ou participante é para Pinto, portanto, uma prática social de produção de conhecimento.

São apresentadas várias modalidades de pesquisa participativa: a pesquisa-ação, a pesquisa militante, a autoinvestigação, o levantamento participativo, entre outros. O método da pesquisa-ação envolve pressupostos próprios do pesquisador, entre os quais se destacam: a não neutralidade, o princípio do inacabamento e da incompletude, o conhecimento para uso coletivo e o fato de ser uma opção epistemológica. O método contém uma tripla sequência: objetivos, instrumentos e organização. Essa sequência é contemplada em três momentos cruciais: a construção dos princípios, a reflexão-ação e a conscientização. O diário de campo assume grande importância na pesquisa-ação, pois a partir das anotações nele sistematizadas é que se construirão os três momentos listados.

O livro apresenta também diferenciação entre comunidades e grupos. Comunidade tem relação com área geográfica. Refere-se à população que se identifica com determinada localidade. Possui interesses comuns e homogeneidade produtiva. É maior do que um grupo, sendo formada por vários. Esses grupos, por sua vez, podem ser compreendidos por meio de sua classificação: os primários são as famílias; os secundários, os ambientes de trabalhos e as amizades; os expressivos são os que se reúnem informalmente para fins de sociabilidades ou lazer; e os instrumentais são grupos que se reúnem com propósitos determinados, com curso de ação.

O escritor afirma que a função do pesquisador envolve formar grupos instrumentais a partir da reflexão-ação de sua pesquisa-ação. O instrumental se constitui na ação conjugada de vários grupos para solucionar problemas previamente levantados por eles. Três momentos, principais e sucessivos, formam a lógica da metodologia de trabalho com os grupos instrumentais: “1) determinação da problemática; 2) problematização; 3) organização da ação” (Pinto, 2014, p. 270). Nas páginas 281 e 282 encontra-se, também, um esquema explicativo sobre os passos dessa construção.

Por fim, há um capítulo que reúne textos de Pinto que tratam de pesquisa participativa, educação, saúde e qualidade de vida. Inicialmente, encontramos a argumentação de que participação social é também luta e conflito de interesses, ou seja, o caráter ideológico está em evidência. É importante saber que a educação pode servir como reprodutora de um *status quo* ou pode transformar concepções: "A Educação é a promoção do homem e o desenvolvimento de todas as potencialidades dos indivíduos" (Pinto, 2014, p. 300). O autor alerta para a compreensão dos saberes populares, os quais são importantes e precisam ser levados em consideração pela escola, pois são saberes de resistência e refletem a identidade de um povo.

O teórico defende ainda a importância da interdisciplinaridade para a pesquisa e para a qualidade de vida. Nesse sentido, considera necessário o encontro de perspectivas que possam se complementar. Michel Thiollent, na escrita do prefácio, comenta que Pinto "estabelece relação entre os princípios do Materialismo Dialético com a Fenomenologia, o que fortalece a dimensão especificamente humanística da proposta" (p. 34). Na obra de Pinto, o homem é percebido como um processo ecológico que pertence ao universo. Para ele, qualidade de vida é perceber-se inserido na sociedade, que é dividida, mas que precisa ser compreendida em seu todo.

Com tais considerações, destacamos a importância da contribuição teórica e metodológica construída por Pinto. Este livro é interessante material para estudo nas ciências humanas e sociais, pois aprofunda conceitos e práticas de pesquisa-ação e pesquisa participativa. Pode ser apresentado como material de referência para o desenvolvimento de pesquisas qualitativas com ênfase na construção colaborativa e a partir do diálogo entre os saberes do povo e da academia. Assim, é possível pensar uma ação de complementação entre esses saberes, unindo ambos para a produção de resultados que marcarão e alterarão não só a estrutura das consciências, mas também da sociedade como um todo.

Recebido em 31 de agosto de 2016.

Solicitação de correções em 25 de abril de 2017.

Aprovado em 26 de junho de 2017.

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.3234>

Capitalismo: e depois?

Candido Alberto Gomes^{I, II}

WALLERSTEIN, I.; COLLINS, R.; MANN, M.; DERLUGUIAN, G.; CALHOUN, C. *Le capitalisme a-t-il un avenir?* [O capitalismo tem um futuro?]. Paris: La Découverte, 2016.

O ano de 2017 e os seguintes reservam surpresas não utópicas, mas distópicas, que fazem reler Orwell, Huxley e outros. Entretanto, a obra aqui resenhada não é catastrofista ou profética, é um apocalipse fundamentado nas ciências sociais, no sentido original da palavra, *revelação*. Em tempo de democracias em risco, o livro é uma lição: ao reunir cinco grandes cientistas, encontram-se convergências e divergências. Então, os coautores escreveram em conjunto a introdução e a conclusão, tendo cada um desenvolvido sua perspectiva num capítulo. Assim, em vez de uma visão singular e pobre, o leitor conta com uma plural e enriquecedora.

Introduzindo a obra, cumpre destacar que a literatura há muito tem focalizado na robotização e no desenvolvimento da inteligência "artificial" (Ford, 2016). Existe a perspectiva concreta de que algoritmos venham a "resolver" problemas complexos, substituindo talvez até médicos e advogados. Certamente, a aplicação de tantos fundos em ousados projetos de pesquisa ao longo de décadas só se faz com a relativa certeza de retorno bem maior, diminuindo os custos de produtos e serviços e aumentando a lucratividade: quem semeia, exige colher.

Como informado pelo livro, depois dos 30 anos de crescimento econômico após a II Guerra Mundial (os Trinta Gloriosos), as crises

^I Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, Distrito Federal, Brasil. E-mail: <candidoacg@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-8498-3785>>.

^{II} Doutor em Educação pela University of California, Los Angeles, Estados Unidos.

do petróleo, a queda do Muro de Berlim e a Grande Recessão de 2008 desenharam a face do novo quadro econômico mundial, na qual a renda é concentrada e os empregos novos com frequência são menos valorizados que os extintos. É lembrado na obra que, como na frágil República de Weimar, antes do nazismo, um cenário como esse não acontece sem profundas e arriscadas mudanças políticas. Por isso, são identificadas paisagens futuras, já que, nos próximos três ou quatro decênios, com os mercados de consumo saturados, capitalistas poderão não mais suportar seus encargos sociais e ambientais.

Calhoun estima que o capitalismo, se reformado, pode se salvar. Seu esteio maior é o argumento de que o sistema não é só economia de mercado, mas economia política. Os capitalistas assumiriam a responsabilidade pelos custos estruturais de suas ações, isto é, deixariam os anéis para preservar os dedos.

Mann também destaca a política, compreendendo sua complexidade, assim como a da geopolítica e da geoestratégia. Como os conflitos emergentes da crise ecológica podem desaguar em soluções totalitárias e conflitos armados, ele se inclina à solução social democrata, com profunda mudança do quadro institucional presente.

Por sua vez, Derluguian ressitua a União Soviética na geopolítica, causa de sua destruição. Como o comunismo não era alternativa viável ao capitalismo, desmoronou-se. Porém a China foi flexível o suficiente para impedir que esse mesmo processo acontecesse com sua forma de comunismo. Como os demais coautores da obra, ele alerta para o risco da fragmentação do mundo em vários blocos hostis e xenófobos.

Enquanto Mann e Derluguian delineiam perspectivas mais otimistas, Wallerstein alerta para a emergência de vários sistemas-mundos. O capitalismo tem 500 anos, todavia, sistemas não são eternos. Ele considera que a crise mundial não levará a revoluções modernas, já que o capitalismo não é um espaço determinado. Cabe lembrar, contudo, que os movimentos antiglobalização se concentraram em símbolos concretos do capitalismo, como Wall Street, da mesma forma que a Revolução Francesa focou na Bastilha. Wallerstein também lamenta a ilusão ideológica do século 20, na qual o sistema capitalista se resumia à fórmula "economia de mercado + trabalho assalariado". Autores como Castells e Bauman, entre outros, contribuem para esclarecer essa associação. O primeiro salienta as redes globais e as novas formas desmobilizantes de relação capital-trabalho. Já para Bauman, as lutas de classe se desvaneceram, pois se estabeleceu a luta entre indivíduo e sociedade, esta culpando a pessoa pelo desemprego e pelo fato de ser um perdedor (ou *looser*, conforme o fantasma mobilizado desde a infância em inúmeras sociedades). A competitividade, em nome de suposta eficiência, lança toda sua malignidade sobre o indivíduo, refigurado como vítima culpada, com vergonha e autodesprezo, a afogar-se no medo líquido, no amor líquido, na vigilância líquida.

No entanto, a perspectiva mais angustiante e de relevo do livro é a de Collins, que já nos anos 1970 previra o fim do socialismo de estado: angústia pelas novas gerações, por uma educação para a pessoa humana e pelo risco

de distopias concretizadas hoje mesmo. Collins coloca no centro do palco o desafio das consequências políticas e sociais do desemprego estrutural de massa, que poderá avançar como um vagalhão sobre as classes médias educadas, que são as bases políticas e sociais de apoio ao capitalismo. Tal desemprego, alcançando talvez no meio do século 21 cerca de 50% (maior para os jovens), é resultado da bicicleta que o capitalismo acelera para manter-se de pé: o fluxo de inovações incessantes, não só na robótica, mas na inteligência artificial e em outros campos, para substituir a decisão humana, a fim de que os processos decisórios se concentrem em número mais reduzido de privilegiados. Claro que algoritmos podem ser embebidos em ideologias falsificadoras da realidade, suscitando assim processos inéditos de controle e vigilância líquida. As inovações, tendo o “céu” por limite, permitem substituir e pagar cada vez menos aos trabalhadores, ao mesmo tempo que produzem a preços cada vez mais baixos. Assim, emerge uma contradição já constatada por Marx e Engels no século 19: a quem vender tais produtos e serviços? Com base nisso, previram o fim do capitalismo, sem aventar que anéis fossem abandonados em troca dos dedos. Uma solução para a falta de trabalho é a “renda mínima”, que pode manter multidões em regime de *vita minima*.

Em cenários de 50% de desemprego, Collins indaga se as transformações se efetuarão com ou sem sangue. A educação terá os diplomas ainda mais inflacionados, com valor cada vez menor, como dinheiro no supermercado, porque as oportunidades ocupacionais para o número crescente de candidatos se reduzirão. Conforme Estêvão, em vez de se livrar da exploração, os candidatos aumentarão a fila para serem explorados. Não se admire do número de consequências, em particular para a juventude: frustrações, baixo aproveitamento, evasão, drogas, radicalização, fundamentalismos etc. A escola se torna refúgio para falta de trabalho em face da exigência de qualificações cada vez mais altas. Para os fugitivos, resta envolver-se nos circuitos de produção de diplomas, no autodidatismo tecnológico, cada vez mais solitários e marginalizados, ainda mais se não aprenderam a estudar. Para tanto, é preciso fabricar diplomas mais baratos em série, eliminando professores e elevando o desemprego tecnológico.

O cortejo de misérias inclui ainda o racismo, a xenofobia, a radicalização e a busca por uma fuga da globalização, todos processos de ereção de muralhas, em vez de pontes; já detectados por Thurow (1997) antes das Torres Gêmeas. Collins também se refere à xenofobia das classes operárias em países mais desenvolvidos, cujos empregos foram ocupados por migrantes de países periféricos. No Sul dos Estados Unidos, o racismo se alimentou do fato de ex-escravos aceitarem menores pagamentos que brancos pobres. Situação semelhante enfrentam os moçambicanos na África do Sul e tantos grupos em vários lugares. Por isso, Collins e Wallerstein consideram o período pós-capitalista na perspectiva de uma crise final.

Nas conclusões, os coautores identificam e analisam as convergências entre seus argumentos. Estão de acordo com um futuro sombrio por várias décadas, uma vez que grandes estruturas históricas custam a se desmoronar e transformar. Os pesquisadores assinalam a emergência do

fundamentalismo etnopatriótico ou religioso, da xenofobia e dos riscos de superprotecionismo (a versão original desta obra veio a lume em 2013!). Fatos que vieram em grande parte do fundamentalismo da “nova direita”, que chegou ao poder nos anos 1980, no eixo Estados Unidos-Reino Unido. O fundamentalismo ultraliberal de mercado, como semente daninha, fez germinar outras posturas ortodoxas. Ao promover a financeirização dos estados, a nova direita atendeu à inclinação de políticos gastarem mais a crédito. Por outro lado, nesse conluio, grupos financeiros buscaram lucros crescentes, tornando suas empresas demasiado grandes para falirem. Dessa forma, foram socorridos pelos estados como “mal menor”, na Grande Recessão de 2008. Com isso, há reclamações quanto à falta de recursos para políticas sociais. O dinheiro não evaporou, em vez disso foi realocado para salvar grandes empresas e pagar o serviço e o principal das dívidas públicas interna e externa.

Diante desse cenário, qual a esperança? Agir pacificamente na política, elaborar propostas consistentes, viáveis, um novo paradigma, como o ultraliberalismo fez até se encravar na contemporaneidade. Mais uma vez entra a dialética, porém sua contribuição depende de um conhecimento mais sólido da realidade, sem os véus do que se deseja, mas com a nudez do que se quer. Os seres humanos têm a possibilidade de serem sujeitos dotados de capacidades de escolha e ação, para construir uma economia do bem comum. Segundo Tirole (2016), a pesquisa do bem comum (conceito odioso a ortodoxos) passa em grande parte pela construção de instituições para atender ao interesse geral. Nesse sentido, a economia de mercado não é um fim em si, mas um meio imperfeito para alcançar fins maiores.

Referências bibliográficas

FORD, M. *Robôs: a ameaça de um futuro sem emprego?* Lisboa: Bertrand, 2016.

THUROW, L. *O futuro do capitalismo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

TIROLE, J. *Économie du bien commun*. Paris: Presses Universitaires de France, 2016.

Recebido em 10 de fevereiro de 2017.

Solicitação de correções em 27 de junho de 2017.

Aprovado em 25 de julho de 2017.

ÍNDICE DO VOLUME 98

RBEP

Este índice refere-se às matérias do volume 98 (números 248, 249 e 250) da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Divide-se em três partes, de acordo com os diferentes pontos de acesso: Assuntos, Autores e Títulos.

Quanto ao Índice de Assuntos:

- os termos usados para indexação são extraídos do Thesaurus Brasileiro de Educação (Brased);
- cada palavra dos termos compostos abre uma entrada, por exemplo:

Avaliação do ensino superior
ensino superior, Avaliação do
superior, Avaliação do ensino

Quanto ao Índice de Autores:

- arrolados pelo último sobrenome;
- um traço é usado para substituir o nome quando há mais de uma entrada para o mesmo autor.

Quanto ao Índice de Títulos:

- os artigos que iniciam o título não são considerados.

Acesso ao ensino superior – estudantes das classes populares – pré-vestibulares populares.

DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. Trajetória escolar de estudantes das classes populares e acesso ao ensino superior. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 212-229, jan./abr. 2017. Seção: Relatos de Experiência.

Afetividade – interação professor-aluno – aprendizagem escolar.

LOOS-SANT'ANA, Helga; BARBOSA, Priscila Mossato Rodrigues. Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 446-466, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Alfabetização – formação de professores – letramento – representação.

KLEIN, Juliana Mottini; GUIZZO, Bianca Salazar. Problematizando representações docentes nos Cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 311-331, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Alfabetização científica – educação científica – avaliação.

VITOR, Fernanda Cavalcanti; SILVA, Ana Paula Bispo da. Alfabetização e educação científicas: consensos e controvérsias. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 410-427, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Alunos do ensino superior – letramento digital – tecnologia digital de informação e comunicação.

SUGUIMOTO, Hélio Hiroshi; ROLIM, Anderson Teixeira; MAZZAFERA, Bernadete Lema; MOURA, Flavio Aparecido Antonio Franco de. Avaliação do letramento digital de alunos ingressantes do ensino superior: conhecimento computacional, comunicacional e informacional. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 805-821, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Amazônia paraense – letramento situado – práticas de escrita – estudos do letramento.

MAUES, Júlia; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Desafios de propostas interventivas de letramentos na Amazônia paraense: a escola brasileira em contextos de hibridização cultural. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 165-180, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Ambiente virtual de aprendizagem (AVA) – ensino de leitura – sequências didáticas.

ROCHA, Jefrei Almeida; BREVES FILHO, José de Sousa; GOMES, Marcos José Negreiros. O ensino da leitura em ambiente virtual: o uso da plataforma "Afiando Palavras" em escolas públicas cearenses. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 467-488, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Análise da produção escrita – avaliação como prática de investigação – educação matemática.

DALTO, Jader Otavio; SANTOS, João Ricardo Viola dos; BURIASCO, Regina Luzia Corio de. Multiplicidades de resoluções de alunos do ensino médio em problemas abertos de matemática. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 110-129, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Análise do trabalho – didática profissional – conceituação – desenvolvimento cognitivo.

PASTRÉ, Pierre. A análise do trabalho em didática profissional. Tradução de Olivier Allain e Crislaine Gruber. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 624-637, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Aprendizagem escolar – interação professor-aluno – afetividade.

LOOS-SANT'ANA, Helga; BARBOSA, Priscila Mossato Rodrigues. Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 446-466, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Aprendizagem social – meio ambiente – formação de professores.

SANTOS, Vânia Maria Nunes dos; JACOBI, Pedro Roberto. Educação, ambiente e aprendizagem social: metodologias participativas para geoconservação e sustentabilidade. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 522-539, maio/ago. 2017. Seção: Relatos de Experiência.

Assessoria pedagógica – desenvolvimento profissional – formação docente.

XAVIER, Amanda Rezende Costa; TOTI, Michelle Cristine da Silva; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 332-346, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Associação Cristã de Moços – ensino primário – história da educação.

BAÍA, Anderson da Cunha; MORENO, Andrea. O ensino primário como propaganda do projeto de formação das Associações Cristãs de Moços no Brasil (1893-1929). *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 489-502, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Associações comunitárias – infância – educação infantil – política educacional.

SILVA, Antonia Almeida; REHEM, Fani Quitéria Nascimento. Associações comunitárias e políticas educacionais para a infância: entre relações de força e performances. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 371-388, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Avaliação – educação científica – alfabetização científica.

VITOR, Fernanda Cavalcanti; SILVA, Ana Paula Bispo da. Alfabetização e educação científicas: consensos e controvérsias. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 410-427, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Avaliação como prática de investigação – educação matemática – análise da produção escrita.

DALTO, Jader Otavio; SANTOS, João Ricardo Viola dos; BURIASCO, Regina Luzia Corio de. Multiplicidades de resoluções de alunos do ensino médio em problemas abertos de matemática. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 110-129, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Bolsa de estudo – ensino superior – democratização da educação – universidade comunitária.

BROCCO, Ana Karina. "Aqui em casa a educação é muito bem-vinda": significado do ensino superior para universitários bolsistas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 94-109, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Capitalismo – economia política – sistema econômico.

GOMES, Candido Alberto. Capitalismo: e depois? *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 827-830, set./dez. 2017. Seção: Resenhas.

Carreira docente – inserção profissional – escolha profissional – mercado de trabalho.

OSTROVSKI, Crizieli Silveira; SOUSA, Cintia Metzner de; RAITZ, Tânia Regina. Expectativas com a carreira docente: escolha e inserção profissional de estudantes de Pedagogia. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 31-46, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Ciclo de las políticas – vida cotidiana – teoria del campo.

LAGORIA, Silvana Lorena. Modelo analítico rizomático para el estudio de los efectos de las políticas educativas regionales en la experiencia escolar cotidiana: las perspectivas de Rockwell, Bourdieu y Ball. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 13-30, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Ciências da religião – ensino religioso – formação docente – laicidade do estado.

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Renato José de. SOUZA, Evelin Christine Fonseca de. Argumentos para a formação do professor de ensino religioso no projeto pedagógico do curso de Ciências das Religiões da UFPB: que docente se pretende formar? *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 270-292, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Classe social – experiência – cultura – formação de professores – dialética.

MIRA, Marília Marques; AKSENEN, Elisângela Zarpelon; CASTEX, Lilian Costa; MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. Edward P. Thompson e a pesquisa em educação: a formação de professores em questão. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 657-671, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Conceituação – didática profissional – análise do trabalho – desenvolvimento cognitivo.

PASTRÉ, Pierre. A análise do trabalho em didática profissional. Tradução de Olivier Allain e Crislaine Gruber. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 624-637, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Construção coletiva – direitos humanos – projeto político-pedagógico.

GUEDES, Josenilson Viana; SILVA, Angela Maria Ferreira da; GARCIA, Luciane Terra dos Santos. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 580-595, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Construção de saberes – formação profissional – políticas públicas – esporte – lazer.

UNGHERI, Bruno Ocelli; ISAYAMA, Hélder Ferreira. Os saberes e a formação profissional em lazer: uma análise no campo das políticas públicas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 389-409, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Conteúdos curriculares – educação superior – modelagem matemática.

OLIVEIRA, Wellington Piveta. Prática de modelagem matemática na formação inicial de professores de matemática: relato e reflexões. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 503-521, maio/ago. 2017. Seção: Relatos de Experiência.

Cultura – formação de professores – dialética – experiência – classe social.

MIRA, Marília Marques; AKSENEN, Elisângela Zarpelon; CASTEX, Lilian Costa; MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. Edward P. Thompson e a pesquisa em educação: a formação de professores em questão. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 657-671, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Democratização da educação – bolsa de estudo – ensino superior – universidade comunitária.

BROCCO, Ana Karina. “Aqui em casa a educação é muito bem-vinda”: significado do ensino superior para universitários bolsistas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 94-109, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Desenvolvimento cognitivo – conceitualização – didática profissional – análise do trabalho.

PASTRÉ, Pierre. A análise do trabalho em didática profissional. Tradução de Olivier Allain e Crislaine Gruber. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 624-637, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Desenvolvimento docente – programa de mentoria – professor iniciante.

CARDOSO, Viviani Dias; SANTOS, Joni Luiz Trichês dos; VOLPATO, Gildo; CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da. Professores iniciantes: análise da produção científica referente a programas de mentoria (2005-2014). *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 181-197, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Desenvolvimento profissional – formação docente – assessoria pedagógica.

XAVIER, Amanda Rezende Costa; TOTI, Michelle Cristine da Silva; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 332-346, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Desenvolvimento profissional docente – docência universitária – educação superior.

FELDEN, Eliane de Lourdes. Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva de coordenadores de área. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 747-763, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Design educacional – educação a distância – material didático impresso.

HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Sólton; PENA, Ana Lucia. Design educacional e material didático impresso para educação a distância: um breve panorama. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 783-804, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Desigualdades socioeducacionais – trabalho – juventude rural.

SANTOS, Robson dos. Trabalho e educação entre os jovens de 15 a 29 anos residentes no campo: desafios à ampliação da escolaridade. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 596-623, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Dialética – formação de professores – cultura – experiência – classe social.

MIRA, Marília Marques; AKSENEN, Elisângela Zarpelon; CASTEX, Lilian Costa; MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. Edward P. Thompson e a pesquisa em educação: a formação de professores em questão. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 657-671, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Didática – docência – ensino superior.

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência no ensino superior. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Didática – formação inicial de professor – professor reflexivo.

CAPECCHI, Maria Candida Varone de Moraes; GOMES, Vivilí Maria Silva; MARQUES, Marissel. Por uma didática mediada pela sensibilidade: no caminho de um ser professor. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 690-709, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Didática profissional – análise do trabalho – conceituação – desenvolvimento cognitivo.

PASTRÉ, Pierre. A análise do trabalho em didática profissional. Tradução de Olivier Allain e Crislaine Gruber. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 624-637, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Direito à educação – educação e serviço público – educação e bem público.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de; CASSINI, Simone Alves. Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação: aportes conceituais para a compreensão da educação como serviço, direito e bem público. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 561-579, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Direitos humanos – projeto político-pedagógico – construção coletiva.

GUEDES, Josenilson Viana; SILVA, Angela Maria Ferreira da; GARCIA, Luciane Terra dos Santos. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 580-595, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – juventude – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

DANTAS, Jéferson Silveira. Os cadernos formativos do PNEM e suas implicações na configuração curricular do ensino médio para a juventude brasileira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 293-310, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Docência – didática – ensino superior.

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência no ensino superior. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Docência universitária – educação superior – desenvolvimento profissional docente.

FELDEN, Eliane de Lourdes. Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva de coordenadores de área. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 747-763, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Economia política – capitalismo – sistema econômico.

GOMES, Candido Alberto. Capitalismo: e depois? *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 827-830, set./dez. 2017. Seção: Resenhas.

Educação a distância – design educacional – material didático impresso.

HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Sólton; PENA, Ana Lucia. Design educacional e material didático impresso para educação a distância: um breve panorama. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 783-804, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Educação científica – alfabetização científica – avaliação.

VITOR, Fernanda Cavalcanti; SILVA, Ana Paula Bispo da. Alfabetização e educação científicas: consensos e controvérsias. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 410-427, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Educação e bem público – educação e serviço público – direito à educação.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de; CASSINI, Simone Alves. Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação: aportes conceituais para a compreensão da educação como serviço, direito e bem público. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 561-579, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Educação e serviço público – direito à educação – educação e bem público.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de; CASSINI, Simone Alves. Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação: aportes conceituais para a compreensão da educação como serviço, direito e bem público. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 561-579, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Educação infantil – infância – associações comunitárias – política educacional.

SILVA, Antonia Almeida; REHEM, Faní Quitéria Nascimento. Associações comunitárias e políticas educacionais para a infância: entre relações de

força e performances. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 371-388, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Educação libertadora – práxis – Pedagogia do Oprimido.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Educação matemática – avaliação como prática de investigação – análise da produção escrita.

DALTO, Jader Otavio; SANTOS, João Ricardo Viola dos; BURIASCO, Regina Luzia Corio de. Multiplicidades de resoluções de alunos do ensino médio em problemas abertos de matemática. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 110-129, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Educação superior – conteúdos curriculares – modelagem matemática.

OLIVEIRA, Wellington Piveta. Prática de modelagem matemática na formação inicial de professores de matemática: relato e reflexões. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 503-521, maio/ago. 2017. Seção: Relatos de Experiência.

Educação superior – docência universitária – desenvolvimento profissional docente.

FELDEN, Eliane de Lourdes. Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva de coordenadores de área. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 747-763, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Educação tecnológica – engenharia – saberes docentes – formação de professores.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Percurso formativo de engenheiros professores da educação profissional e tecnológica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 62-76, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Educación rural – investigación narrativa – México.

GUTIÉRREZ SERRANO, Norma Georgina. Investigación narrativa con docentes sobre mundos posibles para la educación: la recreación de otros sentidos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 638-656, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Engenharia – saberes docentes – formação de professores – educação tecnológica.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Percurso formativo de engenheiros professores da educação profissional e tecnológica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 62-76, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Ensino – gramática – prática docente.

SILVA, Leila Nascimento da; LEAL, Telma Ferraz. Dimensões do ensino da paragrafação: o que dizem e fazem professores no trato com a paragrafação? *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 148-164, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Ensino de leitura – ambiente virtual de aprendizagem (AVA) – sequências didáticas.

ROCHA, Jefrei Almeida; BREVES FILHO, José de Sousa; GOMES, Marcos José Negreiros. O ensino da leitura em ambiente virtual: o uso da plataforma “Afiando Palavras” em escolas públicas cearenses. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 467-488, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Ensino fundamental – municipalização – formação de professores.

SANTOS, Mauricio Pastor dos; GISI, Maria Lourdes. A (des)articulação do ensino fundamental e a formação dos professores. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 47-61, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Ensino primário – história da educação – Associação Cristã de Moços.

BAÍA, Anderson da Cunha; MORENO, Andrea. O ensino primário como propaganda do projeto de formação das Associações Cristãs de Moços no Brasil (1893-1929). *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 489-502, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Ensino religioso – laicidade do Estado – formação docente – ciências da religião.

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Renato José de. SOUZA, Evelin Christine Fonseca de. Argumentos para a formação do professor de ensino religioso no projeto pedagógico do curso de Ciências das Religiões da UFPB: que docente se pretende formar? *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 270-292, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Ensino superior – bolsa de estudo – democratização da educação – universidade comunitária.

BROCCO, Ana Karina. “Aqui em casa a educação é muito bem-vinda”: significado do ensino superior para universitários bolsistas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 94-109, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Ensino superior – docência – didática.

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência no ensino superior. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Ensino superior – trabalho docente – reestruturação produtiva.

LOCATELLI, Cleomar. Os professores no ensino superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 77-93, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Epistemologia – poesia – pedagogia.

GOMEZ, Margarita Victoria. Ritmos de nuestra América: poesía, epistemología y pedagogia. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 230-234, jan./abr. 2017. Seção: Resenhas.

Escola pública – religiosidade – laicidade.

VALENTE, Gabriela Abuhab. A religiosidade na prática docente. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 198-211, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Escolha profissional – inserção profissional – carreira docente – mercado de trabalho.

OSTROVSKI, Crizieli Silveira; SOUSA, Cintia Metzner de; RAITZ, Tânia Regina. Expectativas com a carreira docente: escolha e inserção profissional de estudantes de Pedagogia. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 31-46, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Esporte – políticas públicas – formação profissional – construção de saberes – lazer.

UNGHERI, Bruno Ocelli; ISAYAMA, Hélder Ferreira. Os saberes e a formação profissional em lazer: uma análise no campo das políticas públicas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 389-409, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Estágios curriculares obrigatórios – observação – formação de professores.

BRITO, Eliana Povoas Pereira Estrela. A antessala do paraíso: o lugar da observação nos estágios curriculares supervisionados das licenciaturas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 710-728, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Estudantes das classes populares – acesso ao ensino superior – pré-vestibulares populares.

DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. Trajetória escolar de estudantes das classes populares e acesso ao ensino superior. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 212-229, jan./abr. 2017. Seção: Relatos de Experiência.

Estudos do letramento – práticas de escrita – letramento situado – Amazônia paraense.

MAUÉS, Júlia; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Desafios de propostas interventivas de letramentos na Amazônia paraense: a escola brasileira em contextos de hibridização cultural. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 165-180, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Experiência – cultura – formação de professores – dialética – classe social.

MIRA, Marília Marques; AKSENEN, Elisângela Zarpelon; CASTEX, Lilian Costa; MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. Edward P. Thompson e a pesquisa em educação: a formação de professores em questão. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 657-671, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Financiamento da educação – política educacional – produção acadêmica.

CRUZ, Rosana Evangelista da; JACOMINI, Márcia Aparecida. Produção acadêmica sobre financiamento da educação: 2000-2010. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 347-370, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Formação de professores – alfabetização – letramento – representação.

KLEIN, Juliana Mottini; GUIZZO, Bianca Salazar. Problematizando representações docentes nos Cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 311-331, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Formação de professores – dialética – cultura – experiência – classe social.

MIRA, Marília Marques; AKSENEN, Elisângela Zarpelon; CASTEX, Lilian Costa; MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. Edward P. Thompson e a pesquisa em educação: a formação de professores em questão. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 657-671, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Formação de professores – ensino fundamental – municipalização.

SANTOS, Mauricio Pastor dos; GISI, Maria Lourdes. A (des)articulação do ensino fundamental e a formação dos professores. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 47-61, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Formação de professores – meio ambiente – aprendizagem social.

SANTOS, Vânia Maria Nunes dos; JACOBI, Pedro Roberto. Educação, ambiente e aprendizagem social: metodologias participativas para geoconservação e sustentabilidade. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 522-539, maio/ago. 2017. Seção: Relatos de Experiência.

Formação de professores – observação – estágios curriculares obrigatórios.

BRITO, Eliana Povoas Pereira Estrela. A antessala do paraíso: o lugar da observação nos estágios curriculares supervisionados das licenciaturas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 710-728, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Formação de professores – saberes docentes – engenharia – educação tecnológica.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Percurso formativo de engenheiros professores da educação profissional e tecnológica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 62-76, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Formação de professores – sentidos e significados – psicologia sócio-histórica.

VOIGT, Jane Mery Richter; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A investigação de sentidos e significados com egressos de um curso de

licenciatura em Matemática. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 729-746, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Formação docente – desenvolvimento profissional – assessoria pedagógica.

XAVIER, Amanda Rezende Costa; TOTI, Michelle Cristine da Silva; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 332-346, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Formação docente – laicidade do Estado – ensino religioso – ciências da religião.

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Renato José de. SOUZA, Evelin Christine Fonseca de. Argumentos para a formação do professor de ensino religioso no projeto pedagógico do curso de Ciências das Religiões da UFPB: que docente se pretende formar? *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 270-292, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Formação inicial de professor – didática – professor reflexivo.

CAPECCHI, Maria Candida Varone de Moraes; GOMES, Vivilí Maria Silva; MARQUES, Marissel. Por uma didática mediada pela sensibilidade: no caminho de um ser professor. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 690-709, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Formação profissional – construção de saberes – políticas públicas – esporte – lazer.

UNGHERI, Bruno Ocelli; ISAYAMA, Hélder Ferreira. Os saberes e a formação profissional em lazer: uma análise no campo das políticas públicas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 389-409, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Fractions – rational numbers – inverse relation.

VASCONCELOS, Isabel Cristina Peregrina; MAMEDE, Ema Paula Botelho da Costa; DORNELES, Beatriz Vargas. The comprehension of numerical relationships in the learning of fractions: a comparative study with Brazilian and Portuguese children. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 251-269, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Gramática – ensino – prática docente.

SILVA, Leila Nascimento da; LEAL, Telma Ferraz. Dimensões do ensino da paragrafação: o que dizem e fazem professores no trato com a paragrafação? *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 148-164, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

História da educação – ensino primário – Associação Cristã de Moços.

BAIA, Anderson da Cunha; MORENO, Andrea. O ensino primário como

propaganda do projeto de formação das Associações Cristãs de Moços no Brasil (1893-1929). *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 489-502, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Infância – associações comunitárias – educação infantil – política educacional.

SILVA, Antonia Almeida; REHEM, Faní Quitéria Nascimento. Associações comunitárias e políticas educacionais para a infância: entre relações de força e performances. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 371-388, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Inserção profissional – escolha profissional – carreira docente – mercado de trabalho.

OSTROVSKI, Crizieli Silveira; SOUSA, Cintia Metzner de; RAITZ, Tânia Regina. Expectativas com a carreira docente: escolha e inserção profissional de estudantes de Pedagogia. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 31-46, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Interação professor-aluno – afetividade – aprendizagem escolar.

LOOS-SANT'ANA, Helga; BARBOSA, Priscila Mossato Rodrigues. Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 446-466, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Intervenção pedagógica – multiplicação – jogos matemáticos.

BESSA, Sônia; COSTA, Váldina Gonçalves da. Operação de multiplicação: possibilidades de intervenção com jogos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 130-147, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Inverse relation – rational numbers – fractions.

VASCONCELOS, Isabel Cristina Peregrina; MAMEDE, Ema Paula Botelho da Costa; DORNELES, Beatriz Vargas. The comprehension of numerical relationships in the learning of fractions: a comparative study with Brazilian and Portuguese children. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 251-269, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Investigación narrativa – educación rural – México.

GUTIÉRREZ SERRANO, Norma Georgina. Investigación narrativa con docentes sobre mundos posibles para la educación: la recreación de otros sentidos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 638-656, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

João Bosco Guedes Pinto – pesquisa-ação – metodologia.

GASPARONI, Caroline Lisian; PIELKE, Luciane Rocha Ferreira. Pesquisa-ação: as experiências de João Bosco Guedes Pinto. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 805-821, set./dez. 2017. Seção: Resenhas.

Jogos matemáticos – multiplicação – intervenção pedagógica.

BESSA, Sônia; COSTA, Váldina Gonçalves da. Operação de multiplicação: possibilidades de intervenção com jogos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 130-147, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Juventude – Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

DANTAS, Jéferson Silveira. Os cadernos formativos do PNEM e suas implicações na configuração curricular do ensino médio para a juventude brasileira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 293-310, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Juventude rural – trabalho – desigualdades socioeducacionais.

SANTOS, Robson dos. Trabalho e educação entre os jovens de 15 a 29 anos residentes no campo: desafios à ampliação da escolaridade. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 596-623, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Laicidade – escola pública – religiosidade.

VALENTE, Gabriela Abuhab. A religiosidade na prática docente. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 198-211, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Laicidade do Estado – ensino religioso – formação docente – ciências da religião.

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Renato José de. SOUZA, Evelin Christine Fonseca de. Argumentos para a formação do professor de ensino religioso no projeto pedagógico do curso de Ciências das Religiões da UFPB: que docente se pretende formar? *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 270-292, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Lazer – esporte – políticas públicas – formação profissional – construção de saberes.

UNGHERI, Bruno Ocelli; ISAYAMA, Hélder Ferreira. Os saberes e a formação profissional em lazer: uma análise no campo das políticas públicas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 389-409, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Letramento – alfabetização – formação de professores – representação.

KLEIN, Juliana Mottini; GUIZZO, Bianca Salazar. Problematizando representações docentes nos Cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 311-331, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Letramento digital – alunos do ensino superior – tecnologia digital de informação e comunicação.

SUGUIMOTO, Hélio Hiroshi; ROLIM, Anderson Teixeira; MAZZAFERA, Bernadete Lema; MOURA, Flavio Aparecido Antonio Franco de. Avaliação do letramento digital de alunos ingressantes do ensino superior: conhecimento

computacional, comunicacional e informacional. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 805-821, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Letramento situado – práticas de escrita – estudos do letramento – Amazônia paraense.

MAUÉS, Júlia; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Desafios de propostas interventivas de letramentos na Amazônia paraense: a escola brasileira em contextos de hibridização cultural. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 165-180, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Material didático impresso – design educacional – educação a distância.

HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Sólón; PENA, Ana Lucia. Design educacional e material didático impresso para educação a distância: um breve panorama. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 783-804, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Meio ambiente – formação de professores – aprendizagem social.

SANTOS, Vânia Maria Nunes dos; JACOBI, Pedro Roberto. Educação, ambiente e aprendizagem social: metodologias participativas para geoconservação e sustentabilidade. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 522-539, maio/ago. 2017. Seção: Relatos de Experiência.

Mercado de trabalho – carreira docente – inserção profissional – escolha profissional.

OSTROVSKI, Crizieli Silveira; SOUSA, Cintia Metzner de; RAITZ, Tânia Regina. Expectativas com a carreira docente: escolha e inserção profissional de estudantes de Pedagogia. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 31-46, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Metodologia – pesquisa-ação – João Bosco Guedes Pinto.

GASPARONI, Caroline Lisian; PIELKE, Luciane Rocha Ferreira. Pesquisa-ação: as experiências de João Bosco Guedes Pinto. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 805-821, set./dez. 2017. Seção: Resenhas.

México – educación rural – investigación narrativa.

GUTIÉRREZ SERRANO, Norma Georgina. Investigación narrativa con docentes sobre mundos posibles para la educación: la recreación de otros sentidos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 638-656, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Modelagem matemática – conteúdos curriculares – educação superior.

OLIVEIRA, Wellington Piveta. Prática de modelagem matemática na formação inicial de professores de matemática: relato e reflexões. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 503-521, maio/ago. 2017. Seção: Relatos de Experiência.

Multiplicação – intervenção pedagógica – jogos matemáticos.

BESSA, Sônia; COSTA, Váldina Gonçalves da. Operação de multiplicação: possibilidades de intervenção com jogos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 130-147, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Municipalização – ensino fundamental – formação de professores.

SANTOS, Mauricio Pastor dos; GISI, Maria Lourdes. A (des)articulação do ensino fundamental e a formação dos professores. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 47-61, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Observação – estágios curriculares obrigatórios – formação de professores.

BRITO, Eliana Povoas Pereira Estrela. A antessala do paraíso: o lugar da observação nos estágios curriculares supervisionados das licenciaturas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 710-728, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio – juventude – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

DANTAS, Jéferson Silveira. Os cadernos formativos do PNEM e suas implicações na configuração curricular do ensino médio para a juventude brasileira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 293-310, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Parcerias público-privadas – sistemas apostilados de ensino – trabalho docente.

BEGO, Amadeu Moura. A implantação de sistema apostilado de ensino e o trabalho docente: os problemas e as decisões de uma rede escolar pública municipal. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 764-782, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Pedagogia – poesia – epistemologia.

GOMEZ, Margarita Victoria. Ritmos de nuestra América: poesía, epistemología y pedagogia. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 230-234, jan./abr. 2017. Seção: Resenhas.

Pedagogia do Oprimido – práxis – educação libertadora.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Pesquisa-ação – João Bosco Guedes Pinto – metodologia.

GASPARONI, Caroline Lisian; PIELKE, Luciane Rocha Ferreira. Pesquisa-ação: as experiências de João Bosco Guedes Pinto. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 805-821, set./dez. 2017. Seção: Resenhas.

Política educacional – associações comunitárias – educação infantil – infância.

SILVA, Antonia Almeida; REHEM, Faní Quitéria Nascimento. Associações comunitárias e políticas educacionais para a infância: entre relações de força e performances. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 371-388, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Política educacional – financiamento da educação – produção acadêmica.

CRUZ, Rosana Evangelista da.; JACOMINI, Márcia Aparecida. Produção acadêmica sobre financiamento da educação: 2000-2010. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 347-370, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Políticas públicas – formação profissional – construção de saberes – esporte – lazer.

UNGHERI, Bruno Ocelli; ISAYAMA, Hélder Ferreira. Os saberes e a formação profissional em lazer: uma análise no campo das políticas públicas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 389-409, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Prática docente – ensino – gramática.

SILVA, Leila Nascimento da; LEAL, Telma Ferraz. Dimensões do ensino da paragrafação: o que dizem e fazem professores no trato com a paragrafação? *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 148-164, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Práticas de escrita – estudos do letramento – letramento situado – Amazônia paraense.

MAUÉS, Júlia; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Desafios de propostas interventivas de letramentos na Amazônia paraense: a escola brasileira em contextos de hibridização cultural. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 165-180, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Práxis – educação libertadora – Pedagogia do Oprimido.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Pré-vestibulares populares – estudantes das classes populares – acesso ao ensino superior.

DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. Trajetória escolar de estudantes das classes populares e acesso ao ensino superior. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 212-229, jan./abr. 2017. Seção: Relatos de Experiência.

Produção acadêmica – financiamento da educação – política educacional.

CRUZ, Rosana Evangelista da; JACOMINI, Márcia Aparecida. Produção

acadêmica sobre financiamento da educação: 2000-2010. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 347-370, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Professor iniciante – programa de mentoria – desenvolvimento docente.

CARDOSO, Viviani Dias; SANTOS, Joni Luiz Trichês dos; VOLPATO, Gildo; CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da. Professores iniciantes: análise da produção científica referente a programas de mentoria (2005-2014). *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 181-197, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Professor reflexivo – didática – formação inicial de professor.

CAPECCHI, Maria Candida Varone de Moraes; GOMES, Vivilí Maria Silva; MARQUES, Marissel. Por uma didática mediada pela sensibilidade: no caminho de um ser professor. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 690-709, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Programa de mentoria – professor iniciante – desenvolvimento docente.

CARDOSO, Viviani Dias; SANTOS, Joni Luiz Trichês dos; VOLPATO, Gildo; CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da. Professores iniciantes: análise da produção científica referente a programas de mentoria (2005-2014). *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 181-197, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Projeto político-pedagógico – direitos humanos – construção coletiva.

GUEDES, Josenilson Viana; SILVA, Angela Maria Ferreira da; GARCIA, Luciane Terra dos Santos. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 580-595, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Psicologia sócio-histórica – sentidos e significados – formação de professores.

VOIGT, Jane Mery Richter; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A investigação de sentidos e significados com egressos de um curso de licenciatura em Matemática. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 729-746, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Rational numbers – fractions – inverse relation.

VASCONCELOS, Isabel Cristina Peregrina; MAMEDE, Ema Paula Botelho da Costa; DORNELES, Beatriz Vargas. The comprehension of numerical relationships in the learning of fractions: a comparative study with Brazilian and Portuguese children. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 251-269, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Reestruturação produtiva – trabalho docente – ensino superior.

LOCATELLI, Cleomar. Os professores no ensino superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 77-93, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Religiosidade – escola pública – laicidade.

VALENTE, Gabriela Abuhab. A religiosidade na prática docente. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 198-211, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Representação – letramento – alfabetização – formação de professores.

KLEIN, Juliana Mottini; GUIZZO, Bianca Salazar. Problematizando representações docentes nos Cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 311-331, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Saberes docentes – formação de professores – engenharia – educação tecnológica.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Curso formativo de engenheiros professores da educação profissional e tecnológica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 62-76, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Sentidos e significados – formação de professores – psicologia sócio-histórica.

VOIGT, Jane Mery Richter; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A investigação de sentidos e significados com egressos de um curso de licenciatura em Matemática. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 729-746, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Sequências didáticas – ensino de leitura – ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

ROCHA, Jefrei Almeida; BREVES FILHO, José de Sousa; GOMES, Marcos José Negreiros. O ensino da leitura em ambiente virtual: o uso da plataforma "Afiando Palavras" em escolas públicas cearenses. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 467-488, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Sistema econômico – economia política – capitalismo.

GOMES, Candido Alberto. Capitalismo: e depois? *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 827-830, set./dez. 2017. Seção: Resenhas.

Sistemas apostilados de ensino – parcerias público-privadas – trabalho docente.

BEGO, Amadeu Moura. A implantação de sistema apostilado de ensino e o trabalho docente: os problemas e as decisões de uma rede escolar pública municipal. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 764-782, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Tecnologia digital de informação e comunicação – letramento digital – alunos do ensino superior.

SUGUIMOTO, Hélio Hiroshi; ROLIM, Anderson Teixeira; MAZZAFERA, Bernadete Lema; MOURA, Flavio Aparecido Antonio Franco de. Avaliação do letramento digital de alunos ingressantes do ensino superior: conhecimento

computacional, comunicacional e informacional. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 805-821, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Teoria del campo – ciclo de las políticas – vida cotidiana.

LAGORIA, Silvana Lorena. Modelo analítico rizomático para el estudio de los efectos de las políticas educativas regionales en la experiencia escolar cotidiana: las perspectivas de Rockwell, Bourdieu y Ball. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 13-30, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Trabalho – desigualdades socioeducacionais – juventude rural.

SANTOS, Robson dos. Trabalho e educação entre os jovens de 15 a 29 anos residentes no campo: desafios à ampliação da escolaridade. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 596-623, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Trabalho docente – parcerias público-privadas – sistemas apostilados de ensino.

BEGO, Amadeu Moura. A implantação de sistema apostilado de ensino e o trabalho docente: os problemas e as decisões de uma rede escolar pública municipal. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 764-782, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Trabalho docente – reestruturação produtiva – ensino superior.

LOCATELLI, Cleomar. Os professores no ensino superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 77-93, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Universidade comunitária – democratização da educação – bolsa de estudo – ensino superior.

BROCCO, Ana Karina. "Aqui em casa a educação é muito bem-vinda": significado do ensino superior para universitários bolsistas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 94-109, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Vida cotidiana – ciclo de las políticas – teoria del campo.

LAGORIA, Silvana Lorena. Modelo analítico rizomático para el estudio de los efectos de las políticas educativas regionales en la experiencia escolar cotidiana: las perspectivas de Rockwell, Bourdieu y Ball. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 13-30, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

ÍNDICE DE AUTORES

The logo for RBEP (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos) consists of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; VOIGT, Jane Mery Richter. A investigação de sentidos e significados com egressos de um curso de licenciatura em Matemática. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 729-746, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

AKSENEN, Elisângela Zarpelon; MIRA, Marília Marques; CASTEX, Lilian Costa; MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. Edward P. Thompson e a pesquisa em educação: a formação de professores em questão. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 657-671, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Renato José de; SOUZA, Evelin Christine Fonseca de. Argumentos para a formação do professor de ensino religioso no projeto pedagógico do curso de Ciências das Religiões da UFPB: que docente se pretende formar? *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 270-292, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de; CASSINI, Simone Alves. Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação: aportes conceituais para a compreensão da educação como serviço, direito e bem público. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 561-579, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; TOTI, Michelle Cristine da Silva; XAVIER, Amanda Rezende Costa. Institucionalização da formação docente:

análise de um programa de desenvolvimento profissional. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 332-346, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

BAÍÁ, Anderson da Cunha; MORENO, Andrea. O ensino primário como propaganda do projeto de formação das Associações Cristãs de Moços no Brasil (1893-1929). *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 489-502, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

BARBOSA, Priscila Mossato Rodrigues; LOOS-SANT'ANA, Helga. Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 446-466, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

BEGO, Amadeu Moura. A implantação de sistema apostilado de ensino e o trabalho docente: os problemas e as decisões de uma rede escolar pública municipal. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 764-782, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

BESSA, Sônia; COSTA, Váldina Gonçalves da. Operação de multiplicação: possibilidades de intervenção com jogos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 130-147, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

BREVES FILHO, José de Sousa; ROCHA, Jefrei Almeida; GOMES, Marcos José Negreiros. O ensino da leitura em ambiente virtual: o uso da plataforma "Afiando Palavras" em escolas públicas cearenses. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 467-488, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

BRITO, Eliana Povoas Pereira Estrela. A antessala do paraíso: o lugar da observação nos estágios curriculares supervisionados das licenciaturas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 710-728, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

BROCCO, Ana Karina. "Aqui em casa a educação é muito bem-vinda": significado do ensino superior para universitários bolsistas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 94-109, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

BURIASCO, Regina Luzia Corio de; SANTOS, João Ricardo Viola dos; DALTO, Jader Otavio. Multiplicidades de resoluções de alunos do ensino médio em problemas abertos de matemática. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 110-129, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

CAPECCHI, Maria Candida Varone de Moraes; GOMES, Vivili Maria Silva; MARQUES, Marissel. Por uma didática mediada pela sensibilidade: no caminho de um ser professor. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 690-709, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

CARDOSO, Viviani Dias; SANTOS, Joni Luiz Trichês dos; VOLPATO, Gildo; CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da. Professores iniciantes: análise da

produção científica referente a programas de mentoria (2005-2014). *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 181-197, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

CASSINI, Simone Alves; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação: aportes conceituais para a compreensão da educação como serviço, direito e bem público. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 561-579, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

CASTEX, Lilian Costa; AKSENEN, Elisângela Zarpelon; MIRA, Marília Marques; MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. Edward P. Thompson e a pesquisa em educação: a formação de professores em questão. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 657-671, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da; VOLPATO, Gildo; SANTOS, Joni Luiz Trichês dos; CARDOSO, Viviani Dias. Professores iniciantes: análise da produção científica referente a programas de mentoria (2005-2014). *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 181-197, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

COSTA, Váldina Gonçalves da; BESSA, Sônia. Operação de multiplicação: possibilidades de intervenção com jogos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 130-147, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência no ensino superior. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

CRUZ, Rosana Evangelista da.; JACOMINI, Márcia Aparecida. Produção acadêmica sobre financiamento da educação: 2000-2010. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 347-370, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

DALTO, Jader Otavio; SANTOS, João Ricardo Viola dos; BURIASCO, Regina Luzia Corio de. Multiplicidades de resoluções de alunos do ensino médio em problemas abertos de matemática. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 110-129, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

DANTAS, Jéferson Silveira. Os cadernos formativos do PNEM e suas implicações na configuração curricular do ensino médio para a juventude brasileira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 293-310, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. Trajetória escolar de estudantes das classes populares e acesso ao ensino superior. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 212-229, jan./abr. 2017. Seção: Relatos de Experiência.

DORNELES, Beatriz Vargas; MAMEDE, Ema Paula Botelho da Costa; VASCONCELOS, Isabel Cristina Peregrina. The comprehension of numerical relationships in the learning of fractions: a comparative study with Brazilian and Portuguese children. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 251-269, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

FELDEN, Eliane de Lourdes. Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva de coordenadores de área. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 747-763, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

GARCIA, Luciane Terra dos Santos; SILVA, Angela Maria Ferreira da; GUEDES, Josenilson Viana. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 580-595, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

GASPARONI, Caroline Lisian; PIELKE, Luciane Rocha Ferreira. Pesquisa-ação: as experiências de João Bosco Guedes Pinto. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 823-826, set./dez. 2017. Seção: Resenhas.

GISI, Maria Lourdes; SANTOS, Mauricio Pastor dos. A (des)articulação do ensino fundamental e a formação dos professores. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 47-61, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

GOMES, Candido Alberto. Capitalismo: e depois? *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 827-830, set./dez. 2017. Seção: Resenhas.

GOMES, Marcos José Negreiros; BREVES FILHO, José de Sousa; ROCHA, Jefrei Almeida. O ensino da leitura em ambiente virtual: o uso da plataforma "Afiando Palavras" em escolas públicas cearenses. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 467-488, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

GOMES, Vivili Maria Silva; CAPECCHI, Maria Candida Varone de Moraes; MARQUES, Marissel. Por uma didática mediada pela sensibilidade: no caminho de um ser professor. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 690-709, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

GOMEZ, Margarita Victoria. Ritmos de nuestra América: poesía, epistemología y pedagogia. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 230-234, jan./abr. 2017. Seção: Resenhas.

GUEDES, Josenilson Viana; SILVA, Angela Maria Ferreira da; GARCIA, Luciane Terra dos Santos. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 580-595, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; MAUÉS, Júlia. Desafios de propostas interventivas de letramentos na Amazônia paraense: a escola brasileira

em contextos de hibridização cultural. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 165-180, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

GUIZZO, Bianca Salazar; KLEIN, Juliana Mottini. Problematizando representações docentes nos Cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 311-331, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

GUTIÉRREZ SERRANO, Norma Georgina. Investigación narrativa con docentes sobre mundos posibles para la educación: la recreación de otros sentidos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 638-656, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Sólón; PENA, Ana Lucia. Design educacional e material didático impresso para educação a distância: um breve panorama. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 783-804, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

ISAYAMA, Hélder Ferreira; UNGHERI, Bruno Ocelli. Os saberes e a formação profissional em lazer: uma análise no campo das políticas públicas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 389-409, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

JACOBI, Pedro Roberto; SANTOS, Vânia Maria Nunes dos. Educação, ambiente e aprendizagem social: metodologias participativas para geoconservação e sustentabilidade. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 522-539, maio/ago. 2017. Seção: Relatos de Experiência.

JACOMINI, Márcia Aparecida; CRUZ, Rosana Evangelista da. Produção acadêmica sobre financiamento da educação: 2000-2010. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 347-370, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

KLEIN, Juliana Mottini; GUIZZO, Bianca Salazar. Problematizando representações docentes nos Cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 311-331, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

LAGORIA, Silvana Lorena. Modelo analítico rizomático para el estudio de los efectos de las políticas educativas regionales en la experiencia escolar cotidiana: las perspectivas de Rockwell, Bourdieu y Ball. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 13-30, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

LEAL, Telma Ferraz; SILVA, Leila Nascimento da. Dimensões do ensino da paragrafação: o que dizem e fazem professores no trato com a paragrafação? *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 148-164, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

LOCATELLI, Cleomar. Os professores no ensino superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 77-93, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

LOOS-SANT'ANA, Helga; BARBOSA, Priscila Mossato Rodrigues. Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 446-466, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

MAMEDE, Ema Paula Botelho da Costa; VASCONCELOS, Isabel Cristina Peregrina; DORNELES, Beatriz Vargas. The comprehension of numerical relationships in the learning of fractions: a comparative study with Brazilian and Portuguese children. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 251-269, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

MARQUES, Marissel; GOMES, Vivilí Maria Silva; CAPECCHI, Maria Candida Varone de Morais. Por uma didática mediada pela sensibilidade: no caminho de um ser professor. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 690-709, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

MAUÉS, Júlia; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Desafios de propostas interventivas de letramentos na Amazônia paraense: a escola brasileira em contextos de hibridização cultural. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 165-180, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

MAZZAFERA, Bernadete Lema; ROLIM, Anderson Teixeira; SUGUIMOTO, Hélio Hiroshi; MOURA, Flavio Aparecido Antonio Franco de. Avaliação do letramento digital de alunos ingressantes do ensino superior: conhecimento computacional, comunicacional e informacional. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 805-821, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

MICHALOVICZ, Cátia Corrêa; CASTEX, Lilian Costa; AKSENEN, Elisângela Zarpelon; MIRA, Marilia Marques. Edward P. Thompson e a pesquisa em educação: a formação de professores em questão. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 657-671, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

MIRA, Marilia Marques; AKSENEN, Elisângela Zarpelon; CASTEX, Lilian Costa; MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. Edward P. Thompson e a pesquisa em educação: a formação de professores em questão. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 657-671, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

MORENO, Andrea; BAÍA, Anderson da Cunha. O ensino primário como propaganda do projeto de formação das Associações Cristãs de Moços no Brasil (1893-1929). *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 489-502, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

MOURA, Flavio Aparecido Antonio Franco de; MAZZAFERA, Bernadete Lema; ROLIM, Anderson Teixeira; SUGUIMOTO, Hélio Hiroshi. Avaliação do letramento digital de alunos ingressantes do ensino superior: conhecimento computacional, comunicacional e informacional. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 805-821, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

OLIVEIRA, Renato José de; AMARAL, Daniela Patti do; SOUZA, Evelin Christine Fonseca de. Argumentos para a formação do professor de ensino religioso no projeto pedagógico do curso de Ciências das Religiões da UFPB: que docente se pretende formar? *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 270-292, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

OLIVEIRA, Wellington Piveta. Prática de modelagem matemática na formação inicial de professores de matemática: relato e reflexões. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 503-521, maio/ago. 2017. Seção: Relatos de Experiência.

OSTROVSKI, Crizieli Silveira; SOUSA, Cintia Metzner de; RAITZ, Tânia Regina. Expectativas com a carreira docente: escolha e inserção profissional de estudantes de Pedagogia. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 31-46, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

PASTRÉ, Pierre. A análise do trabalho em didática profissional. Tradução de Olivier Allain e Crislaine Gruber. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 624-637, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

PENA, Ana Lucia; HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Sólton. Design educacional e material didático impresso para educação a distância: um breve panorama. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 783-804, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

PIELKE, Luciane Rocha Ferreira; GASPARONI, Caroline Lisian. Pesquisa-ação: as experiências de João Bosco Guedes Pinto. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p.823-826, set./dez. 2017. Seção: Resenhas.

PIO, Paulo Martins; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

RAITZ, Tânia Regina; SOUSA, Cintia Metzner de; OSTROVSKI, Crizieli Silveira. Expectativas com a carreira docente: escolha e inserção profissional de estudantes de Pedagogia. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 31-46, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

REHEM, Faní Quitéria Nascimento; SILVA, Antonia Almeida. Associações comunitárias e políticas educacionais para a infância: entre relações de

força e performances. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 371-388, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

ROCHA, Jefrei Almeida; BREVES FILHO, José de Sousa; GOMES, Marcos José Negreiros. O ensino da leitura em ambiente virtual: o uso da plataforma "Afiando Palavras" em escolas públicas cearenses. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 467-488, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

ROLIM, Anderson Teixeira; SUGUIMOTO, Hélio Hiroshi; MAZZAFERA, Bernadete Lema; MOURA, Flavio Aparecido Antonio Franco de. Avaliação do letramento digital de alunos ingressantes do ensino superior: conhecimento computacional, comunicacional e informacional. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 805-821, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

SANTOS, João Ricardo Viola dos; DALTO, Jader Otavio; BURIASCO, Regina Luzia Corio de. Multiplicidades de resoluções de alunos do ensino médio em problemas abertos de matemática. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 110-129, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

SANTOS, Joni Luiz Trichês dos; CARDOSO, Viviani Dias; VOLPATO, Gildo; CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da. Professores iniciantes: análise da produção científica referente a programas de mentoria (2005-2014). *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 181-197, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

SANTOS, Mauricio Pastor dos; GISI, Maria Lourdes. A (des)articulação do ensino fundamental e a formação dos professores. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 47-61, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

SANTOS, Robson dos. Trabalho e educação entre os jovens de 15 a 29 anos residentes no campo: desafios à ampliação da escolaridade. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 596-623, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

SANTOS, Vânia Maria Nunes dos; JACOBI, Pedro Roberto. Educação, ambiente e aprendizagem social: metodologias participativas para geoconservação e sustentabilidade. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 522-539, maio/ago. 2017. Seção: Relatos de Experiência.

SILVA, Ana Paula Bispo da; VITOR, Fernanda Cavalcanti. Alfabetização e educação científicas: consensos e controvérsias. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 410-427, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

SILVA, Angela Maria Ferreira da; GUEDES, Josenilson Viana; GARCIA, Luciane Terra dos Santos. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 580-595, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

SILVA, Antonia Almeida; REHEM, Faní Quitéria Nascimento. Associações comunitárias e políticas educacionais para a infância: entre relações de

força e performances. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 371-388, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

SILVA, Leila Nascimento da; LEAL, Telma Ferraz. Dimensões do ensino da paragrafação: o que dizem e fazem professores no trato com a paragrafação? *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 148-164, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

SOUSA, Cintia Metzner de; RAITZ, Tânia Regina; OSTROVSKI, Crizieli Silveira. Expectativas com a carreira docente: escolha e inserção profissional de estudantes de Pedagogia. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 31-46, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

SOUZA, Evelin Christine Fonseca de; OLIVEIRA, Renato José de; AMARAL, Daniela Patti do. Argumentos para a formação do professor de ensino religioso no projeto pedagógico do curso de Ciências das Religiões da UFPB: que docente se pretende formar? *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 270-292, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Percurso formativo de engenheiros professores da educação profissional e tecnológica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 62-76, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

SUGUIMOTO, Hélio Hiroshi; ROLIM, Anderson Teixeira; MAZZAFERA, Bernadete Lema; MOURA, Flavio Aparecido Antonio Franco de. Avaliação do letramento digital de alunos ingressantes do ensino superior: conhecimento computacional, comunicacional e informacional. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 805-821, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

TOTI, Michelle Cristine da Silva; XAVIER, Amanda Rezende Costa; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 332-346, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

UNGHERI, Bruno Ocelli; ISAYAMA, Hélder Ferreira. Os saberes e a formação profissional em lazer: uma análise no campo das políticas públicas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 389-409, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

VALENTE, Gabriela Abuhab. A religiosidade na prática docente. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 198-211, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

VASCONCELOS, Isabel Cristina Peregrina; MAMEDE, Ema Paula Botelho da Costa; DORNELES, Beatriz Vargas. The comprehension of numerical relationships in the learning of fractions: a comparative study with Brazilian and Portuguese children. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 251-269, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

VITOR, Fernanda Cavalcanti; SILVA, Ana Paula Bispo da. Alfabetização e educação científicas: consensos e controvérsias. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 410-427, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

VOIGT, Jane Mery Richter; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A investigação de sentidos e significados com egressos de um curso de licenciatura em Matemática. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 729-746, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

VOLPATO, Gildo; SANTOS, Joni Luiz Trichês dos; CARDOSO, Viviani Dias; CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da. Professores iniciantes: análise da produção científica referente a programas de mentoria (2005-2014). *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 181-197, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

XAVIER, Amanda Rezende Costa; TOTI, Michelle Cristine da Silva; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 332-346, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

ÍNDICE DE TÍTULOS

The logo for RBEP (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos) consists of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

Alfabetização e educação científicas: consensos e controvérsias.

VITOR, Fernanda Cavalcanti; SILVA, Ana Paula Bispo da. Alfabetização e educação científicas: consensos e controvérsias. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 410-427, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

análise do trabalho em didática profissional, A.

PASTRÉ, Pierre. A análise do trabalho em didática profissional. Tradução de Olivier Allain e Crislaine Gruber. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 624-637, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

antessala do paraíso: o lugar da observação nos estágios curriculares supervisionados das licenciaturas, A.

BRITO, Eliana Povoas Pereira Estrela. A antessala do paraíso: o lugar da observação nos estágios curriculares supervisionados das licenciaturas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 710-728, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

"Aqui em casa a educação é muito bem-vinda": significado do ensino superior para universitários bolsistas.

BROCCO, Ana Karina. "Aqui em casa a educação é muito bem-vinda": significado do ensino superior para universitários bolsistas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 94-109, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Argumentos para a formação do professor de ensino religioso no projeto pedagógico do curso de Ciências das Religiões da UFPB: que docente se pretende formar?

AMARAL, Daniela Patti do; OLIVEIRA, Renato José de; SOUZA, Evelin Christine Fonseca de. Argumentos para a formação do professor de ensino religioso no projeto pedagógico do curso de Ciências das Religiões da UFPB: que docente se pretende formar? *RBEF*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 270-292, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Associações comunitárias e políticas educacionais para a infância: entre relações de força e performances.

SILVA, Antonia Almeida; REHEM, Faní Quitéria Nascimento. Associações comunitárias e políticas educacionais para a infância: entre relações de força e performances. *RBEF*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 371-388, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Avaliação do letramento digital de alunos ingressantes do ensino superior: conhecimento computacional, comunicacional e informacional.

SUGUIMOTO, Hélio Hiroshi; ROLIM, Anderson Teixeira; MAZZAFERA, Bernadete Lema; MOURA, Flavio Aparecido Antonio Franco de. Avaliação do letramento digital de alunos ingressantes do ensino superior: conhecimento computacional, comunicacional e informacional. *RBEF*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 805-821, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

cadernos formativos do PNEM e suas implicações na configuração curricular do ensino médio para a juventude brasileira, Os.

DANTAS, Jéferson Silveira. Os cadernos formativos do PNEM e suas implicações na configuração curricular do ensino médio para a juventude brasileira. *RBEF*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 293-310, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Capitalismo: e depois?

GOMES, Candido Alberto. Capitalismo: e depois? *RBEF*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 827-830, set./dez. 2017. Seção: Resenhas.

categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora, A.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. *RBEF*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

comprehension of numerical relationships in the learning of fractions: a comparative study with Brazilian and Portuguese children, The.

VASCONCELOS, Isabel Cristina Peregrina; MAMEDE, Ema Paula Botelho da Costa; DORNELES, Beatriz Vargas. The comprehension of numerical relationships in the learning of fractions: a comparative study with Brazilian

and Portuguese children. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 251-269, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação: aportes conceituais para a compreensão da educação como serviço, direito e bem público.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de; CASSINI, Simone Alves. Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação: aportes conceituais para a compreensão da educação como serviço, direito e bem público. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 561-579, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica.

LOOS-SANT'ANA, Helga; BARBOSA, Priscila Mossato Rodrigues. Dando voz às crianças: percepções acerca do papel da dimensão afetiva na atividade pedagógica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 446-466, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Desafios de propostas interventivas de letramentos na Amazônia paraense: a escola brasileira em contextos de hibridização cultural.

MAUES, Júlia; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Desafios de propostas interventivas de letramentos na Amazônia paraense: a escola brasileira em contextos de hibridização cultural. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 165-180, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

(des)articulação do ensino fundamental e a formação dos professores, A.

SANTOS, Mauricio Pastor dos; GISI, Maria Lourdes. A (des)articulação do ensino fundamental e a formação dos professores. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 47-61, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva de coordenadores de área.

FELDEN, Eliane de Lourdes. Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva de coordenadores de área. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 747-763, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Design educacional e material didático impresso para educação a distância: um breve panorama.

HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Sólton; PENA, Ana Lucia. Design educacional e material didático impresso para educação a distância: um breve panorama. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 783-804, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Didática e docência no ensino superior.

CRUZ, Giseli Barreto da. Didática e docência no ensino superior. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Dimensões do ensino da paragrafação: o que dizem e fazem professores no trato com a paragrafação?

SILVA, Leila Nascimento da; LEAL, Telma Ferraz. Dimensões do ensino da paragrafação: o que dizem e fazem professores no trato com a paragrafação? *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 148-164, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Educação, ambiente e aprendizagem social: metodologias participativas para geoconservação e sustentabilidade.

SANTOS, Vânia Maria Nunes dos; JACOBI, Pedro Roberto. Educação, ambiente e aprendizagem social: metodologias participativas para geoconservação e sustentabilidade. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 522-539, maio/ago. 2017. Seção: Relatos de Experiência.

Edward P. Thompson e a pesquisa em educação: a formação de professores em questão.

MIRA, Marília Marques; AKSENEEN, Elisângela Zarpelon; CASTEX, Lilian Costa; MICHALOVICZ, Cátia Corrêa. Edward P. Thompson e a pesquisa em educação: a formação de professores em questão. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 657-671, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

ensino da leitura em ambiente virtual: o uso da plataforma "Afiando Palavras" em escolas públicas cearenses, O.

ROCHA, Jefrei Almeida; BREVES FILHO, José de Sousa; GOMES, Marcos José Negreiros. O ensino da leitura em ambiente virtual: o uso da plataforma "Afiando Palavras" em escolas públicas cearenses. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 467-488, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

ensino primário como propaganda do projeto de formação das Associações Cristãs de Moços no Brasil (1893-1929), O.

BAÍA, Anderson da Cunha; MORENO, Andrea. O ensino primário como propaganda do projeto de formação das Associações Cristãs de Moços no Brasil (1893-1929). *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 489-502, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Expectativas com a carreira docente: escolha e inserção profissional de estudantes de Pedagogia.

OSTROVSKI, Criziele Silveira; SOUSA, Cintia Metzner de; RAITZ, Tânia Regina. Expectativas com a carreira docente: escolha e inserção profissional de estudantes de Pedagogia. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 31-46, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

implantação de sistema apostilado de ensino e o trabalho docente: os problemas e as decisões de uma rede escolar pública municipal, A.

BEGO, Amadeu Moura. A implantação de sistema apostilado de ensino e o trabalho docente: os problemas e as decisões de uma rede escolar pública municipal. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 764-782, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional.

XAVIER, Amanda Rezende Costa; TOTI, Michelle Cristine da Silva; AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. Institucionalização da formação docente: análise de um programa de desenvolvimento profissional. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 332-346, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

investigação de sentidos e significados com egressos de um curso de licenciatura em Matemática, A.

VOIGT, Jane Mery Richter; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A investigação de sentidos e significados com egressos de um curso de licenciatura em Matemática. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 729-746, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Investigación narrativa con docentes sobre mundos posibles para la educación: la recreación de otros sentidos.

GUTIERREZ SERRANO, Norma Georgina. Investigación narrativa con docentes sobre mundos posibles para la educación: la recreación de otros sentidos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 638-656, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Modelo analítico rizomático para el estudio de los efectos de las políticas educativas regionales en la experiencia escolar cotidiana: las perspectivas de Rockwell, Bourdieu y Ball.

LAGORIA, Silvana Lorena. Modelo analítico rizomático para el estudio de los efectos de las políticas educativas regionales en la experiencia escolar cotidiana: las perspectivas de Rockwell, Bourdieu y Ball. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 13-30, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Multiplicidades de resoluções de alunos do ensino médio em problemas abertos de matemática.

DALTO, Jader Otavio; SANTOS, João Ricardo Viola dos; BURIASCO, Regina Luzia Corio de. Multiplicidades de resoluções de alunos do ensino médio em problemas abertos de matemática. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 110-129, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Operação de multiplicação: possibilidades de intervenção com jogos.

BESSA, Sônia; COSTA, Váldina Gonçalves da. Operação de multiplicação: possibilidades de intervenção com jogos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 130-147, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Percurso formativo de engenheiros professores da educação profissional e tecnológica.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Percurso formativo de engenheiros professores da educação profissional e tecnológica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 62-76, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Pesquisa-ação: as experiências de João Bosco Guedes Pinto.

GASPARONI, Caroline Lisian; PIELKE, Luciane Rocha Ferreira. Pesquisa-ação: as experiências de João Bosco Guedes Pinto. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 823-826, set./dez. 2017. Seção: Resenhas.

Por uma didática mediada pela sensibilidade: no caminho de um ser professor.

CAPECCHI, Maria Candida Varone de Moraes; GOMES, Vivili Maria Silva; MARQUES, Marissel. Por uma didática mediada pela sensibilidade: no caminho de um ser professor. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 690-709, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Prática de modelagem matemática na formação inicial de professores de matemática: relato e reflexões.

OLIVEIRA, Wellington Piveta. Prática de modelagem matemática na formação inicial de professores de matemática: relato e reflexões. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 503-521, maio/ago. 2017. Seção: Relatos de Experiência.

Problematizando representações docentes nos Cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

KLEIN, Juliana Mottini; GUIZZO, Bianca Salazar. Problematizando representações docentes nos Cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 311-331, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Produção acadêmica sobre financiamento da educação: 2000-2010.

CRUZ, Rosana Evangelista da; JACOMINI, Márcia Aparecida. Produção acadêmica sobre financiamento da educação: 2000-2010. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 347-370, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Professores iniciantes: análise da produção científica referente a programas de mentoria (2005-2014).

CARDOSO, Viviani Dias; SANTOS, Joni Luiz Trichês dos; VOLPATO, Gildo; CONCEIÇÃO, Victor Julierme Santos da. Professores iniciantes: análise da produção científica referente a programas de mentoria (2005-2014). *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 181-197, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

professores no ensino superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década, Os.

LOCATELLI, Cleomar. Os professores no ensino superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 77-93, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico.

GUEDES, Josenilson Viana; SILVA, Angela Maria Ferreira da; GARCIA, Luciane Terra dos Santos. Projeto político-pedagógico na perspectiva da

educação em direitos humanos: um ensaio teórico. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 580-595, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

religiosidade na prática docente, A.

VALENTE, Gabriela Abuhab. A religiosidade na prática docente. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 198-211, jan./abr. 2017. Seção: Estudos.

Ritmos de nuestra América: poesía, epistemología y pedagogía.

GOMEZ, Margarita Victoria. Ritmos de nuestra América: poesía, epistemología y pedagogía. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 230-234, jan./abr. 2017. Seção: Resenhas.

saberes e a formação profissional em lazer: uma análise no campo das políticas públicas, Os.

UNGHERI, Bruno Ocelli; ISAYAMA, Hélder Ferreira. Os saberes e a formação profissional em lazer: uma análise no campo das políticas públicas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 389-409, maio/ago. 2017. Seção: Estudos.

Trabalho e educação entre os jovens de 15 a 29 anos residentes no campo: desafios à ampliação da escolaridade.

SANTOS, Robson dos. Trabalho e educação entre os jovens de 15 a 29 anos residentes no campo: desafios à ampliação da escolaridade. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 596-623, set./dez. 2017. Seção: Estudos.

Trajetória escolar de estudantes das classes populares e acesso ao ensino superior.

DIAS, Regina Lúcia Cerqueira. Trajetória escolar de estudantes das classes populares e acesso ao ensino superior. *RBEP*, Brasília, DF, v. 98, n. 248, p. 212-229, jan./abr. 2017. Seção: Relatos de Experiência.

AGRADECIMENTOS

The logo for RBEP (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos) consists of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

[http://dx.doi.org/ 10.24109/2176-6681.rbep.98i250.3617](http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i250.3617)

Os números 248, 249 e 250 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, correspondentes ao volume 98, não teriam sido publicados sem a relevante colaboração dos seguintes pareceristas *ad hoc* (01/08/2016 a 31/07/2017):

Adolfo Antonio Hickmann
Adolfo Ignacio Calderón
Adriana Barin de Azevedo
Adriana Leite Limaverde Gomes
Adriana Regina Braga
Adriane Ogêda Guedes
Alceu Zoia
Alessandra Ancona de Faria
Alexandre Ramos Azevedo
Alexandre Shigunov Neto
Alvanize Valente Fernandes Ferenc
Ana de Fátima Sousa Abranches
Ana Elisa Ribeiro
Ana Maria de Oliveira Galvão
Ana Maria Iório Dias
André Augusto Diniz Lira
André Paulo Castanha
Ângela Coletto Morales Escolano
Angela Marta Pereira das Dores Savioli

Antonio Carlos Brolezzi
 Antônio Carlos Maciel
 Aparecida das Graças Geraldo
 Arnaldo Nogaró
 Beatriz de Basto Teixeira
 Bernardete Angelina Gatti
 Betânia Tenório Soares da Rocha
 Betisabel Vilar de Jesus Santos
 Bettina Steren dos Santos
 Bruno Ferreira dos Santos
 Carlos Alberto dos Santos
 Carlos César Uchôa de Lima
 Carlos Eduardo Albuquerque Miranda
 Carlos Henrique dos Santos Martins
 Carlos Pérez Rasetti
 Carmem Lúcia Artioli Rolim
 Carmen Célia Barradas Correia Bastos
 Carolina Cavalcanti Bezerra
 Caroline Falco
 Celeste Aparecida Pereira Barbosa
 Celeste Azulay Kelman
 Célia Magalhães de Souza
 Célia Maria Fernandes Nunes
 Célia Regina da Silva Rocha
 Célia Regina Otranto
 Celina Aparecida Almeida Pereira Abar
 Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento
 Célio da Cunha
 Celso do Prado Ferraz de Carvalho
 Celso Hiroshi Iocohama
 Cláudia Amaral dos Santos Lamprecht
 Cláudia Christina Bravo e Sá Carneiro
 Cláudia Ramos de Souza Bonfim
 Clécio dos Santos Bunzen Júnior
 Cleide Vítor Mussini Batista
 Cleonice Terezinha Fernandes
 Cristiane Azevêdo dos Santos Pessoa
 Cristiane Cardoso
 Cristiane Machado
 Cristina Batista Araújo
 Cristina Carvalho
 Cristovam da Silva Alves
 Daniel Fernando Bovolenta Ovigli
 Daniel Mill
 Dayse Martins Hora
 Débora Duran
 Débora de Barros Silveira
 Denise Dalpiaz Antunes
 Denise Tsunoda
 Diana da Veiga Mandelert
 Dimair de Souza França
 Doracina Aparecida de Castro Araújo
 Dóris Maria Luzzardi Fiss
 Edgar Zanini Timm
 Edione Teixeira de Carvalho
 Edneia Aparecida Leme
 Ednilton José Santa-Rosa
 Eduardo Guerini
 Elaine Teresinha Dal Mas Dias
 Elenita Rodrigues
 Eliane Martins de Freitas
 Elion Souza da Silva
 Elionaldo Fernandes Julião
 Elisa Prestes Massena
 Elizabeth Yu Me Yut Gemignani
 Elizangela Rosa de Araújo Juvêncio
 Elizeu Clementino de Souza
 Elson Luiz Araújo
 Elton André Silva de Castro
 Emília Freitas de Lima
 Emmanuel Ribeiro Cunha
 Eugênio Magno Martins de Oliveira
 Eva Maria Siqueira Alves
 Evando Carlos Moreira
 Everaldo Pereira dos Anjos
 Fátima Lucília Vidal Rodrigues
 Felipe Quintão Almeida
 Fernanda Ribeiro Queiroz de Oliveira
 Fernando Goulart Rocha
 Flávia dos Santos Soares
 Flávia Obino Corrêa Werle
 Flávio Caetano da Silva
 Flávio Pereira Camargo
 Flávio Reis dos Santos
 Frederico Ayres de Oliveira Neto
 Gabriel Fortes Macedo
 Gabriel Gerber Hornink
 Géssica Priscila Ramos
 Gilberto Aparecido Damiano
 Gilberto Ferreira da Silva
 Gilvan Luiz Machado Costa
 Graziela Macuglia Oyarzabal
 Graziela Raupp Pereira
 Guilherme Veiga Rios

Guiselle María Garbanzo Vargas
Helena Venites Sardagna
Helga Loos-Sant'Ana
Ilse Abegg
Isabelle de Luna Alencar Noronha
Itale Luciane Cericato
Ivanda Maria Martins Silva
José António Marques Moreira
Jacira Helena do Valle Pereira
Jadson Justi
Jairo Antônio Paixão
Jane Bittencourt
Jaqueline Magalhães Brum
Jefferson Olivatto da Silva
Joana Paulin Romanowski
João Alberto Steffen Munsberg
João Batista Pereira de Queiroz
João Bernardes da Rocha Filho
João Cardoso Palma Filho
João Ferreira de Oliveira
João Luiz Gasparin
João Vicente Silva Souza
José Aloyseo Bzuneck
José Camilo Santos Filho
José Carlos Rothen
José Carlos Santos
José Paulo Andrade
Julia Schaeztle Wrobel
Jussara Isabel Stockmanns
Jussara Santos Pimenta
Jutta Cornélia Reuwsaat Justo
Kelly Gianezini
Leandro Firmeza Felício
Libânia Xavier
Lígia Arantes Sad
Lívia Suassuna
Lucelida de Fátima Maia da Costa
Lúcia Maria de Assis
Lúcia Regina Goulart Vilarinho
Luciana Caixeta Barboza
Luciane Paiva Alves de Oliveira
Luciane Penteadó Chaquime
Luciane Sanchotene Etchepare Daronco
Luciano Campos Silva
Lucirene da Silva Carvalho
Luiz Carlos Novaes
Luiz Carlos Zalaf Caseiro
Luiz Gustavo Bonatto Rufino
Lys Dantas
Maévi Anabel Nono
Magna Silva Cruz
Mara Darcanchy
Mara Lúcia Fernandes Carneiro
Mara Rejane Vieira Osório
Marcelo Siqueira Araújo
Márcia Duarte Galvani
Márcia Niederauer
Márcia Ondina Vieira Ferreira
Márcio Ferreira
Marcos Antônio Braga de Freitas
Marcos Villela Pereira
Margarete Knoch
Maria Aparecida Mello
Maria Betânia Barbosa Albuquerque
Maria Clara Di Pierro
Maria Cristina Ribas
Maria da Conceição da Silva Freitas
Maria de Fátima da Costa Lippo Acioli
Maria de Fátima da Silva Costa Garcia de Mattos
Maria do Perpétuo Socorro Gomes de Souza
Avelino de França
Maria do Socorro Castro Hage
Maria do Socorro Tavares Cavalcante Vieira
Maria Emília Gonzaga de Souza
Maria Helena Bonilla
Maria Helena Câmara Bastos
Maria Helena Rodrigues Paes
Maria Inês Martins
Maria Inês Oliveira Araújo
Maria Isabel de Almeida
Maria Isabel Ramalho Ortigão
Maria José Costa dos Santos
Maria José Ferreira da Silva
Maria José Fontana Gebara
Maria Lúcia Morrone
Maria Luiza Cardoso
Maria Madalena Dullius
Maria Rita Avanzi
Mariângela Graciano
Marie Jane S. Carvalho
Marieta Gouvêa de Oliveira Penna
Marilza Vanessa Rosa Suanno
Marisa Rosâni Abreu da Silveira
Marlene Alves Dias

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André
 Marlos Bessa Mendes da Rocha
 Marta Margarida Andrade Lima
 Marta Maria Assumpção Rodrigues
 Marta Regina Brostolin
 Mary Rosane Ceroni
 Maurício Cesar Vitória Fagundes
 Maurício Compiani
 Meiri Aparecida Gurgel de Campos Miranda
 Milton Rosa
 Moysés Kuhlmann Júnior
 Nancy Nonato de Lima Alves
 Nerli Nonato Ribeiro Mori
 Neusa Lopes Bispo Diniz
 Noeli Prestes Padilha Rivas
 Norinês Panicacci Bahia
 Odaléa Feitosa Vidal
 Orestes Zivieri Neto
 Patrícia Sandalo Pereira
 Paula Leonardi
 Paula Mariza Zedu Alliprandini
 Paula Pereira Scherre
 Paula Regina Costa Ribeiro
 Paulo César de Souza Ignácio
 Paulo Cézar Faria
 Paulo França Santos
 Paulo Henrique Peira Ruffino
 Paulo Sérgio de Almeida Corrêa
 Pedro Carlos Pereira
 Philippe Pomier Layrargues
 Raquel Fontes Borghi
 Regina Maria Ferreira da Silva
 Reginaldo Fernando Carneiro
 Reinaldo dos Santos
 Renata Camacho Bezerra
 Renata Maria Moschen Nascente
 Ricardo Fajardo
 Ricardo Luiz Bittencourt
 Ricardo Shitsuka
 Rita de Cássia Pereira Lima
 Rita de Cássia Prazeres Frangella
 Robson dos Santos
 Robson Luiz França
 Rodolfo Antônio de Figueiredo
 Rodrigo Manoel Dias da Silva
 Rogério Dias Renovato
 Rogério Diniz Junqueira
 Ronaldo Castro d'Ávila
 Rosa Amélia Barbosa
 Rosa Maria Exaltação Coutrim
 Rosângela Nieto de Albuquerque
 Rosângela Soares
 Roseli Rodrigues de Mello
 Rosemary Lacerda Ramos
 Rubens Barbosa de Camargo
 Ruth Gonçalves de Faria Lopes
 Sérgio Antunes Almeida
 Sandra Regina Oliveira Garcia
 Sílvia Regina Vieira da Silva
 Simone Silva Alves
 Sislândia Maria Ferreira Brito
 Solange Castellano Fernandes Monteiro
 Sônia Aparecida Siquelli
 Sônia Pimenta
 Sônia Regina da Luz Matos
 Susana Soares Tozetto
 Suzana Schwartz
 Taciana Mirna Sambrano
 Tânia Beatriz Iwaszko Marques
 Tânia Guedes Magalhães
 Tânia Maria Scuro Mendes
 Tatiana Galieti
 Telma Ferraz Leal
 Thaís Cristina Rodrigues Tezani
 Thiago Marzagão
 Ubirajara Couto Lima
 Umberto Pinto
 Vanda Mendes Ribeiro
 Vanderlei Machado
 Vanessa T. Bueno Campos
 Vânia Maria Alves
 Vera Lucia Felicetti
 Vera Lucia Guerra
 Verilda Speridião Kluth
 Verônica Klepka
 Vilmar Alves Pereira
 Viviane Fernandes Faria Pinto
 Viviane Laudelino Vieira
 Wânia Clemente de Castro
 Washington Dener dos Santos Cunha
 Wilma de Nazaré Baía Coelho
 Wivian Weller
 Zulind Luzmarina Freitas

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

The logo for RBEP (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos) consists of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

APRESENTAÇÃO

Criada em 1944, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) é um periódico quadrimestral, publicado em formato impresso e eletrônico. A RBEP publica artigos inéditos, resultantes de pesquisas que apresentem consistência, rigor e originalidade na abordagem do tema e contribuam para a construção do conhecimento na área de Educação. A RBEP também publica relatos de experiência e resenhas. A RBEP não aceita textos que tenham sido enviados concomitantemente a outras revistas e que não atendam a princípios éticos de pesquisa. Seu público-leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área educacional.

A RBEP compõe-se das seguintes seções:

- *Estudos* – artigos resultantes de pesquisas empíricas e teóricas com objetivos claros, fundamentação teórica e adequação metodológica que respaldem a discussão apresentada, considerando que:
 - pesquisas empíricas devem explicitar procedimentos de pesquisa, critérios para constituição da amostra ou seleção dos sujeitos, métodos de coleta, construção e análise dos dados;
 - pesquisas teóricas devem evidenciar elaboração original sobre tema ou questão de relevância para a área de Educação.

- *Relatos de Experiência* – artigos teórica e metodologicamente fundamentados, contextualizados historicamente, oriundos de projetos inovadores de intervenção pedagógica na área de Educação, com análise crítica e reflexiva de processos e resultados.
- *Resenhas* – análise crítica de livros ou filmes lançados nos últimos três anos relacionados à educação. As resenhas devem apresentar título, referência da obra, dados dos autores/diretores da obra resenhada, resumo e posicionamento analítico do resenhista sobre as contribuições da obra para a área.

NORMAS EDITORIAIS

Os artigos deverão ter entre 28.000 e 50.000 caracteres (com espaços) e poderão ser redigidos em português, espanhol ou inglês e ser encaminhados em qualquer época.

Os artigos são avaliados por consultores *ad hoc* de reconhecida competência nos temas abordados, diversificados regional e institucionalmente, com parecer final da Editoria Científica. Os artigos são encaminhados sem identificação de autoria, para garantir a imparcialidade na avaliação.

Os aspectos considerados na avaliação dos artigos são:

- Questões gerais referentes à forma (sequência lógica, coerência interna, clareza na argumentação, qualidade do resumo, adequação de citações e referências).
- Questões referentes ao conteúdo (importância do tema abordado, definição da questão principal, contribuição para o campo de estudo, definição de método/amostra se for o caso, estrutura, desenvolvimento e conclusão do trabalho).

Os pareceres envolvem três tipos de julgamento:

- Aprovado – o artigo é programado para publicação.
- Aprovado com modificações – são solicitados ao autor ajustes ou reformulações no artigo, com o envio de nova versão para avaliação final.
- Não aprovado – o artigo é recusado.

A aprovação final dos artigos é de responsabilidade da Editoria Científica da RBEP.

O atendimento das condições especificadas nas “Normas gerais para 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 ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

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 de apresentação dos textos.

Diretrizes para autores

1 – Submissão

Os artigos e resenhas deverão ser encaminhados exclusivamente por meio do Sistema de Editoração Eletrônica de Revistas (Seer), cujas instruções se encontram disponíveis no site <http://www.rbep.inep.gov.br>.

2 – Normas para submissão de artigos

2.1 Idiomas: os artigos poderão ser redigidos em português, espanhol ou inglês.

2.2 Autoria:

2.2.1 O número de autores por artigo não poderá exceder o total de quatro pessoas. Caso mais pessoas tenham participado da construção do artigo, recomenda-se mencionar em nota de rodapé o grau de colaboração de cada participante da pesquisa, caracterizando-as como estagiários, auxiliares de pesquisa, bolsistas etc.

2.2.2 A identificação de autoria do artigo deve ser removida, assim como devem ser retirados do texto todos os nomes de autores, grupos de pesquisa e instituições. É preciso também remover a autoria do arquivo e da opção Propriedades, no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, caso submetido para avaliação por pares, conforme instruções disponíveis em Processo de Avaliação pelos Pares.

2.2.3 Todos os autores do artigo devem ser identificados no ato da submissão. Em NENHUMA hipótese serão acrescentados nomes após o início da avaliação.

2.2.4 Será respeitado o prazo de 12 meses para a publicação de outro artigo do mesmo autor.

- 2.3 Mídia: os originais deverão ser encaminhados em arquivo formato Word, digitados em espaço 1,5, com extensão de 28.000 a 50.000 caracteres, incluindo os espaços. A extensão do artigo inclui título, resumo e palavras-chave, nos dois idiomas. Os arquivos não devem exceder o tamanho de 2MB.
- 2.3.1 O nome dos arquivos enviados não pode ultrapassar a extensão de 85 caracteres.
- 2.4 Fonte: a fonte utilizada deverá ser a Times New Roman, em corpo 12 para o texto, corpo 10 para as citações destacadas e corpo 8 para as notas de rodapé.
- 2.5 Ilustrações: a revista é impressa em preto e branco e as ilustrações deverão possuir resolução a partir de 300 dpi, acompanhadas das fontes e de título que permitam compreender o significado dos dados reunidos. Os quadros, tabelas e gráficos (de preferência em Excel) deverão obedecer às normas de apresentação tabular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
- 2.6 Título: o título do artigo deve ser breve (máximo de 200 caracteres com espaço), específico e descritivo, contendo palavras representativas do seu conteúdo, e vir, também, traduzido para o inglês.
- 2.7 Resumos: os artigos deverão ter, obrigatoriamente, resumos informativos em português (ou espanhol) e inglês, com até 1.500 caracteres com espaço.
- 2.7.1 Os resumos devem conter informações qualitativas e quantitativas e dados essenciais, tais como:
- a) Descrição – indica o tipo de artigo a ser analisado (artigo original, de revisão, estudo de caso);
 - b) Objetivo – descreve as razões pelas quais o trabalho foi realizado, o que se buscou demonstrar e a natureza do problema tratado;
 - c) Metodologia – descreve a abordagem teórica e/ou metodológica empregada, as principais técnicas utilizadas, indica as fontes dos dados e o modo como estes foram utilizados, quais os conceitos desenvolvidos e como foram analisadas as variáveis; e
 - d) Resultados – descreve sucintamente as descobertas significativas e importantes da pesquisa.

- 2.8 Palavras-chave: os artigos devem apresentar palavras-chave referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário controlado – Thesaurus Brasileiro de Educação, disponível em www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus – e devem vir traduzidas para o inglês.
- 2.9 Citações: as citações devem seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT):
- 2.9.1 As citações com até três linhas devem vir entre aspas, dentro do parágrafo, acompanhadas por uma chamada entre parênteses para o autor, o ano e o número da página da publicação.
- 2.9.2 As citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo, sem aspas, em corpo 10, redondo.
- 2.9.3 A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo.
- 2.9.4 A exatidão e a adequação das citações e de referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor do artigo submetido.
- 2.10 Notas: as notas de rodapé devem ser evitadas. Se necessárias, devem ter a finalidade de oferecer observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço ou fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes bibliográficas deverão ser feitas no texto.
- 2.11 Referências bibliográficas: as referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome de autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da ABNT – NBR 6.023.
- 2.11.1 Quando se tratar de obra consultada *on-line*, faz-se 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.
- 2.11.2 Todos os endereços de páginas na Internet (URLs) incluídos no texto (ex.: <http://www.ibict.br>) devem estar ativos e prontos para clicar.

- 2.12 Siglas: as siglas devem vir precedidas do nome por extenso.
- 2.13 Destaques: o uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

3 – Normas para submissão de resenhas:

- 3.1 – Em relação aos aspectos formais, as resenhas deverão seguir as mesmas normas indicadas para artigos, observando-se as seguintes especificidades:
- a) devem apresentar título em português e inglês;
 - b) devem possuir extensão máxima de 10.000 caracteres, considerando os espaços;
 - c) devem apresentar no máximo dois autores.

4 – Importante

- 4.1 - A exatidão das informações e os conceitos e opiniões emitidos nos artigos e resenhas são de exclusiva responsabilidade dos autores, não refletindo, necessariamente, a opinião da editoria da revista.
- 4.2 - O setor de revisão reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vistas a manter a homogeneidade e a qualidade da revista.
- 4.3 - Os autores receberão três exemplares da revista pelo trabalho publicado.

EDITORIAL

ESTUDOS

Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação: aportes conceituais para a compreensão da educação como serviço, direito e bem público

Gilda Cardoso de Araújo
Simone Alves Cassini

Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico

Josenilson Viana Guedes
Angela Maria Ferreira da Silva
Luciane Terra dos Santos Garcia

Trabalho e educação entre jovens de 15 a 29 anos residentes no campo: desafios à ampliação da escolaridade

Robson dos Santos

A análise do trabalho em didática profissional

Pierre Pastré

Investigación narrativa con docentes sobre mundos posibles para la educación: la recreación de otros sentidos

Norma Georgina Gutierrez Serrano

Edward P. Thompson e a pesquisa em educação: a formação de professores em questão

Marília Marques Mira
Elisângela Zarpelon Aksenén
Lilian Costa Castex
Cátia Corrêa Michalovicz

Didática e docência no ensino superior

Giseli Barreto da Cruz

Por uma didática mediada pela sensibilidade: no caminho de um ser professor

Maria Candida Varone de Moraes Capecchi
Vivili Maria Silva Gomes
Marissel Marques

A antessala do paraíso: o lugar da observação nos estágios curriculares supervisionados das licenciaturas

Eliana Povoas Pereira Estrela Brito

A investigação de sentidos e significados com egressos de um curso de licenciatura em Matemática

Jane Mery Richter Voigt
Wanda Maria Junqueira de Aguiar

Desenvolvimento profissional docente: desafios e tensionamentos na educação superior na perspectiva de coordenadores de área

Eliane de Lourdes Felden

A implantação de sistema apostilado de ensino e o trabalho docente: os problemas e as decisões de uma rede escolar pública municipal

Amadeu Moura Bego

Design educacional e material didático impresso para educação a distância: um breve panorama

Bruna Damiana de Sá Sólón Heinsfeld
Ana Lucia Pena

Avaliação do letramento digital de alunos ingressantes do ensino superior: conhecimento computacional, comunicacional e informacional

Hélio Hiroshi Suguimoto
Anderson Teixeira Rolim
Bernadete Lema Mazzafera
Flavio Aparecido Antonio Franco de Moura

RESENHAS

Pesquisa-ação: as experiências de João Bosco Guedes Pinto

Caroline Lisian Gasparoni
Luciane Rocha Ferreira Pielke

Capitalismo: e depois?

Candido Alberto Gomes

ÍNDICE DO VOLUME V. 98

AGRADECIMENTOS

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

VENDA PROIBIDA



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

