

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 98 número 248 jan./abr. 2017

RBEP

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



INEP

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



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 de Oliveira Galvão – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
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
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
Celso de Rui Beisiegel – USP – São Paulo, São Paulo, 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 – IIEP/Unesco, Buenos Aires, Argentina
Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IIEP/Unesco, Buenos Aires, Argentina

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 98 número 248 jan./abr. 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.

ASSESSORIA TÉCNICA DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

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

EDITORIA EXECUTIVA

Cinthya Costa Santos cinthya.santos@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
Josiane Cristina da Costa Silva
Mariana Fernandes dos Santos

Inglês:

Elaine de Almeida Cabral

Valéria Maria Borges

Espanhol

Elisangela Dourado Arisawa

Valéria Maria Borges

NORMALIZAÇÃO E INDEXAÇÃO

Aline do Nascimento Pereira
Clarice Rodrigues da Costa
Elisangela Dourado Arisawa
Lilian dos Santos Lopes

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

Lilian dos Santos Lopes

CAPA

Marcos Hartwich

APOIO ADMINISTRATIVO

Luana dos Santos

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 Access Journals (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 – B1

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	9
------------------------	---

Estudos

<i>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</i>	13
Silvana Lorena Lagoria	

<i>Expectativas com a carreira docente: escolha e inserção profissional de estudantes de Pedagogia</i>	31
Crizieli Silveira Ostrovski	
Cintia Metzner de Sousa	
Tânia Regina Raitz	

<i>A (des)articulação do ensino fundamental e a formação dos professores</i>	47
Mauricio Pastor Santos	
Maria Lourdes Gisi	

<i>Percurso formativo de engenheiros professores da educação profissional e tecnológica</i>	62
Francisco das Chagas Silva Souza	

Os professores no ensino superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década.....77
Cleomar Locatelli

"Aqui em casa a educação é muito bem-vinda": significado do ensino superior para universitários bolsistas94
Ana Karina Brocco

Multiplicidades de resoluções de alunos do ensino médio em problemas abertos de matemática..... 110

Jader Otavio Dalto
João Ricardo Viola dos Santos
Regina Luzia Corio de Buriasco

Operação de multiplicação: possibilidades de intervenção com jogos.. 130
Sônia Bessa
Váldina Gonçalves da Costa

Dimensões do ensino da paragrafação: o que dizem e fazem professores no trato com a paragrafação? 148
Telma Ferraz Leal
Leila Nascimento da Silva

Desafios de propostas interventivas de letramentos na Amazônia paraense: a escola brasileira em contextos de hibridização cultural 165
Júlia Maués
Ana Lúcia Guedes-Pinto

Professores iniciantes: análise da produção científica referente a programas de mentoria (2005-2014)..... 181
Viviani Dias Cardoso
Joni Luiz Trichês dos Santos
Gildo Volpato
Victor Julierme Santos da Conceição

A religiosidade na prática docente 198
Gabriela Abuhab Valente

Relatos de Experiência

Trajatória escolar de estudantes das classes populares e acesso ao ensino superior..... 212
Regina Lúcia Cerqueira Dias

Resenhas

Ritmos de nuestra América: poesía, epistemología y pedagogía 230
Margarita Victoria Gomez

Instruções aos Colaboradores 235

Editorial 9

Studies

Analytical rhizomatic model for studying the effects of regional educational policies in school routine experience: perspectives of Rockwell, Bourdieu and Ball 13
Silvana Lorena Lagoria

Expectations about the teaching career: professional choice and integration of students of Pedagogy 31
Crizieli Silveira Ostrovski
Cintia Metzner de Sousa
Tânia Regina Raitz

The (dis)articulation of elementary school and the teacher training 47
Maurício Pastor Santos
Maria Lourdes Gisi

Academic trajectories of engineers who teach in technological and vocational education 62
Francisco das Chagas Silva Souza

Teachers in Brazilian higher education: transformations of the teaching work during the last decade77
Cleomar Locatelli

"Here at home education is very welcome": meaning of higher education for university scholarship students94
Ana Karina Brocco

Multiplicities of resolutions by high school students in open-ended mathematics problems110
Jader Otavio Dalto
João Ricardo Viola dos Santos
Regina Luzia Corio de Buriasco

Multiplication operation: possibilities for intervention with games130
Sônia Bessa
Váldina Gonçalves da Costa

Dimensions of paragraphing teaching: what do teachers say and do in the tract of paragraphing?.....148
Telma Ferraz Leal
Leila Nascimento da Silva

Challenges of interventive literacy proposals in Amazônia, Pará: Brazilian schools in cultural hybridization contexts165
Júlia Maués
Ana Lúcia Guedes-Pinto

Beginning teachers: analysis of scientific production concerning mentoring programs (2005-2014)181
Viviani Dias Cardoso
Joni Luiz Trichês dos Santos
Gildo Volpato
Victor Julierme Santos da Conceição

Religiosity in teaching practice198
Gabriela Abuhab Valente

Experience Reports

School Trajectory of Students from Popular Classes and the Access to Higher Education212
Regina Lúcia Cerqueira Dias

Reviews

Rhythms of our América: poetry, epistemology and pedagogy230
Margarita Victoria Gomez

Instructions for the Collaborators235

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.3309>

Neste número da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) brindamos o leitor com uma seleção principal de artigos cujos temas abordam as políticas educacionais e o cotidiano escolar, a formação docente para a educação básica, a docência e a expectativa estudantil na educação superior, práticas pedagógicas no conhecimento escolar da Matemática e da Língua Portuguesa e letramentos culturais no ensino de Língua Portuguesa. Outros assuntos tratados nos artigos são as diferentes perspectivas teórico-metodológicas dos programas de mentoria, o ensino de religião e a prática docente. Fecham o número um relato de experiência, ligando trajetória de estudantes das classes populares e acesso à educação superior, e a resenha de uma obra que relaciona pedagogia, epistemologia e poesia.

O artigo de Silvana Lagoria propõe um modelo analítico rizomático para compreender os efeitos de políticas educacionais regionais no cotidiano escolar. Tal modelo integra as perspectivas teóricas de Elsie Rockwell, Pierre Bourdieu e Stephen Ball. No tocante à formação docente para a educação básica, a vivência de uma teia de relações por formandas de licenciatura em pedagogia durante seu percurso formativo, em uma universidade comunitária do sul do Brasil, evidencia sua deliberada escolha profissional e expectativas positivas de inserção no mercado de trabalho, ao lado do pouco reconhecimento social da carreira e da baixa remuneração,

conforme o artigo de Crizieli Ostrovski, Cintia de Souza e Tânia Raitz. Já o artigo de Maurício Santos e Maria Lourdes Gisi mostra a desarticulação entre os anos iniciais e os finais do ensino fundamental, do ponto de vista de professores, em escolas estaduais do município de Curitiba: no contexto da municipalização do ensino fundamental ocorrida nos últimos anos no Estado, e em vista da acentuada elevação das taxas de distorção idade-série e de reprovação no 6º ano, apuradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), dificuldades relacionadas à estrutura curricular e às práticas pedagógicas nas duas fases podem estar na raiz de tal desarticulação, que precisa ser tratada também na formação docente. O último artigo desse bloco versa sobre o itinerário formativo para a docência de engenheiros que se tornaram professores em uma instituição de educação profissional e tecnológica (EPT). De acordo com Francisco Souza, a entrada desses professores na docência não se deu de forma planejada, mas são evidentes a reflexão sobre as práticas cotidianas e o esforço para superação das dificuldades.

Sobre a educação superior, o artigo de Cleomar Locatelli analisa a composição e as modificações do trabalho docente na década de 2003 a 2013. Considerando as mudanças ocorridas no mundo do trabalho em função de interesses econômicos e políticos dominantes, as condições atuais do trabalho docente na educação superior continuam fortemente impactadas por essas transformações, embora seja um setor não necessariamente alinhado às regras do mercado. Deslocando o foco para os estudantes desse nível de ensino, Ana Karina Brocco investiga as expectativas de bolsistas (parcial ou integral) em uma instituição de ensino superior comunitária em Santa Catarina, buscando conhecer sua condição social e o significado da educação superior para esse grupo. A autora identifica que para a maioria desses estudantes a educação superior se apresenta como um acessório para a mobilidade social, revelando o desejo de superar a condição da própria família.

Quanto ao tema das práticas pedagógicas no conhecimento escolar da Matemática, diversidade é a palavra-chave, ao se investigarem as diferentes maneiras de resoluções de problemas abertos por estudantes em duas turmas do 9º ano do ensino fundamental e duas do 3º ano do ensino médio de escolas públicas do Mato Grosso do Sul. Segundo Jader Dalto, João Ricardo dos Santos e Regina Buriasco, a atividade matemática dos alunos ocorre por meio de processos que, na maioria das vezes, são pouco observados pelos professores. Assim, esse olhar específico sobre as diversas maneiras de os estudantes lidarem com problemas abertos inscreve uma atitude de reconhecimento sobre essa produção. Já o artigo de Sonia Bessa e Váldina da Costa descreve a investigação sobre o desenvolvimento da operação de multiplicação por estudantes do 4º ano do ensino fundamental, com base em um estudo com método clínico. As autoras concluem que a utilização de jogos e desafios pode atender necessidades cognitivas e afetivas dos estudantes, dados os expressivos progressos no desenvolvimento dessa operação por alunos que ainda não a realizavam.

Acerca de práticas pedagógicas no conhecimento escolar de Língua Portuguesa, Telma Leal e Leila da Silva discutem a importância da mediação docente no ensino da paragrafação textual, por meio da análise das atividades de duas professoras do 5º ano do ensino fundamental sobre esse objeto curricular. Júlia Maués e Ana Lúcia Guedes-Pinto, por sua vez, apresentam resultados de um projeto de letramento em uma escola de ensino fundamental no município de Barcarena, Pará. Com o emprego de métodos etnográficos, o estudo enfoca práticas que envolvem a escrita na cultura ribeirinha local, voltadas para o atendimento de necessidades das comunidades escolares nas áreas de impacto dos grandes projetos governamentais para a Amazônia da década de 1970.

O estudo de Cardoso, Santos, Volpato e Conceição tem como objetivo compreender as diferentes perspectivas teórico-metodológicas dos programas de mentoria, com base na identificação das teses e dissertações do banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) entre os anos de 2005 e 2014. O artigo de Gabriela Valente tem por tema o ensino religioso na educação básica. Em um estudo de inspiração etnográfica em duas salas de anos iniciais do ensino fundamental em um município de São Paulo, a autora pôde observar que o ensino religioso não é realizado de maneira explícita, mas de forma oculta e difusa, como uma forte influência na prática docente das professoras, ferindo assim o princípio de laicidade do Estado.

Por fim, instigamos o leitor a conhecer a trajetória de dois estudantes das camadas populares em sua vida por ingressarem na educação superior. No relato de experiência de Regina Dias, que utilizou uma abordagem biográfica em seu estudo, o suporte de cursos pré-vestibulares de caráter popular foi fundamental para que esses estudantes pudessem preencher lacunas em seus conhecimentos disciplinares e adquirir informações para alcançar a educação superior. É apresentada ainda a resenha do livro de Ricardo Romo Torres, *Pedagogía, epistemología y poesía: una tríada para pensar e imaginar desde los sujetos*, em que o leitor é convidado ao diálogo entre pedagogia, epistemologia e poesia para ir além do cotidiano escolar, superando o racionalismo e evidenciando as diversas vozes que expressam o ser, o estar, o sentir e o fazer dos sujeitos latino-americanos e seus reflexos na produção cultural e nos projetos educativos.

Assim, com uma temática bem diversificada, esperamos que este número seja uma contribuição importante ao público de interesse dos temas aqui tratados e desejamos uma boa leitura.

Editoria Científica
Ana Maria de Oliveira Galvão
Ana Maria Iório Dias
Flávia Obino Corrêa Werle
Guilherme Veiga Rios
Maria Clara Di Piero
Rogério Diniz Junqueira
Wivian Weller

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*

Silvana Lorena Lagoria^{I, II}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2921>

Resumen

La escuela cotidiana se comprende en parte por un particular trasfondo que tiñe toda la experiencia que allí se desarrolla. Ese trasfondo lo constituye la cultura escolar. En su construcción intervienen tanto prácticas internas como externas a la escuela, entre ellas, las políticas educativas. La influencia de las políticas educativas regionales sobre la conformación de la cultura institucional en el devenir del cotidiano escolar se plantea como un interesante y complejo objeto a desentrañar. Para emprender ese camino es importante construir una base teórica consistente a partir de la conjunción de diferentes fuentes. En términos de Tello (2015), esto implica concebir un sustento teórico rizomático como base para analizar la cultura escolar en el marco de la "escuela cotidiana" (Rockwell, 2000). En definitiva, lo que planteamos aquí es la necesidad de construir un eje epistemológico potente para hacer inteligibles los efectos de las políticas educativas en el cotidiano escolar. En ese sentido, el presente trabajo se propone interrelacionar un conjunto de perspectivas teóricas a modo de red, para comprender un aspecto intrínseco de la escuela:

* Se agradece especialmente a la Dra. Lília Imbiriba Colares y al Mg. Patrick John McCartney por la revisión de la versión en portugués y en inglés del resumen de este artículo.

^I Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Córdoba, Argentina. E-mail: <silvanal_l@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-5693-6110>>.

^{II} Doctora em Estudos Sociais de América Latina, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

los efectos de las políticas educativas en la cultura institucional. En primer lugar, definimos qué entendemos por cultura y cultura institucional. A continuación proponemos nuestro modelo analítico rizomático, integrando los aportes teóricos de Rockwell, Bourdieu y Ball. Finalmente, en las conclusiones, realizamos una breve integración de las ideas expuestas en el cuerpo de este trabajo.

Palabras clave: vida cotidiana; ciclo de las políticas; teoría del campo.

Abstract

Analytical rhizomatic model for studying the effects of regional educational policies in school routine experience: perspectives of Rockwell, Bourdieu and Ball

The school routine has been understood, in part, by a particular background that colors whole the experience that is developed there. This background constitutes the school culture. In the construction of school culture, the internal and external practices from outside school influence it, including educational policies. The influence of regional education policies shaping the institutional culture in the school routine is presented as an interesting and complex object to be revealed. To begin that journey, it is important to construct a consistent theoretical basis from the combination of different sources. According to Tello (2015), this involves framing an useful rhizomatic theoretical basis for analyzing the school culture within the framework of the "school routine" (Rockwell, 2000). In short, what has been questioned is the need of to construct a consistent epistemological axis to make intelligible the effects of educational policies in the school routine. In that sense, this paper aims to interconnects a set of theoretical perspectives like a network to understand an intrinsic aspect of the school: the effects of educational policies in the institutional culture. At first, it was defined what we mean by culture and institutional culture. Then we propose our analytical rhizomatic model that integrates the theoretical contributions of Rockwell, Bourdieu and Ball. Finally, in the conclusion, we briefly integrate the ideas presented in the body of this work.

Keywords: daily life; policies cycle; theory of social fields.

Resumo

Modelo analítico rizomático para o estudo dos efeitos das políticas educacionais regionais na experiência escolar cotidiana: as perspectivas de Rockwell, Bourdieu e Ball

O cotidiano escolar é entendido, em parte, por um particular plano de fundo, que tange toda a experiência que ali se desenvolve. Esse plano de fundo constitui a cultura escolar. Na construção da cultura escolar

influenciam as práticas internas e externas à escola, incluindo as políticas educacionais. A influência das políticas educacionais regionais sobre a formação da cultura institucional no cotidiano escolar se apresenta como um objeto interessante e complexo para se desvendar. Para investigar este objeto é importante construir uma base teórica consistente a partir da combinação de diferentes fontes. Nos termos de Tello (2015), isso implica conceber uma base teórica rizomática útil para analisar a cultura institucional no âmbito do "cotidiano escolar" (Rockwell, 2000). Em suma, o que questionamos aqui é a necessidade de construir um eixo epistemológico consistente para tornar inteligíveis os efeitos da política educacional no cotidiano escolar. Nesse sentido, o presente trabalho propõe-se a interrelacionar um conjunto de perspectivas teóricas como uma rede, para compreender um aspecto intrínseco da escola: os efeitos das políticas educacionais na cultura institucional. Primeiro, definimos o que entendemos por cultura e cultura institucional. Em seguida, propomos nosso modelo analítico rizomático, que integra as contribuições teóricas de Rockwell, Bourdieu e Ball. Finalmente, nas conclusões, realizamos uma breve integração das ideias expostas no corpo deste trabalho.

Palavras-chave: vida cotidiana; ciclo das políticas; teoria do campo.

Introducción

En el análisis de la política educacional confluyen diferentes miradas que le otorgan al campo características de multidimensionalidad e interdisciplinariedad. Refiriéndose a esto, Tello (2015) utiliza el término "rizoma" en el sentido integracionista del concepto para aplicarlo al campo teórico de la política educacional y comprender sus interrelaciones con los otros campos (sociología, ciencia política, economía, etc).

Así, el autor mencionado afirma que, al definir el campo en términos teóricos, es preciso hacerlo como campo rizomático con múltiples atravesamientos teóricos. Por ello, Tello (2015) considera que el campo teórico de la política educacional no es una disciplina sino un campo multi, inter y transdisciplinario, complejo y rizomático. En coincidencia con Tello (2015), Percio y Palumbo (2013) denominan al campo como "indisciplinario".

Desde una perspectiva crítica, concebimos que las políticas educativas toman una particularidad específica en su puesta en acto en las prácticas escolares. Teniendo en cuenta que la cultura institucional se genera a partir de esas prácticas y de las interacciones entre sus miembros, resulta interesante poder desentrañar los "efectos" (Ball, 2002)¹ de las políticas en el cotidiano escolar.

En tal sentido, resulta de interés advertir junto con Asprella (2013) el cúmulo de reformas difundidas en el extenso territorio latinoamericano en los años 1990 y cuestionar el distanciamiento entre la definición de la política educativa y su interpretación y puesta en acto en la vida cotidiana en la escuela. También Zibas (1997, p. 121) advierte que

¹ Ball (2002) señala que las políticas poseen efectos y no sólo resultados e identifica "efectos de primer orden", más relacionados con cambios en las prácticas.

la "distancia entre lo prescriptivo y la realidad supera varios niveles jerárquicos e intervenciones diversas originadas en las aulas".

Esto hace referencia a un abismo existente entre los ámbitos de concepción y de aplicación de las políticas educativas, donde la norma se ha generado, tradicionalmente, desvinculada de la historia, los hábitos, las costumbres, las particularidades, la cultura, las concepciones y las necesidades que sólo son perceptibles a partir del conocimiento del día a día escolar.

Como alternativa para disminuir la brecha existente entre la toma de decisiones y la experiencia escolar, consideramos pertinente construir un modelo analítico que permita comprender las relaciones entre las políticas educativas y la cultura, construida a partir de las interacciones cotidianas en la escuela. Principalmente, consideramos importante el análisis de la cultura institucional porque ésta impregna las prácticas y ofrece un marco interpretativo desde el cual los miembros de la institución definen y eligen su modo de actuar en circunstancias particulares.

Los aportes de tres autores, Rockwell, Bourdieu y Ball, se complementan de manera multidimensional para construir ese *corpus* teórico que nos permita analizar los "efectos" (Ball, 2002) de la política educativa en la escuela. El modelo rizomático nos proveerá de una mirada más abarcativa de la complejidad de la escuela y nos facilitará la comprensión de lo que en ella ocurre.

¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura y cultura institucional?

El concepto de cultura posee diferentes acepciones y es necesario definirlo explícitamente desde alguna de ellas.

Para nuestros intereses, resulta pertinente la perspectiva de Clifford Geertz, quien afirma que la cultura "designa pautas de significados históricamente transmitidos y encarnados en formas simbólicas (. . .) en virtud de los cuales los individuos se comunican entre sí y comparten sus experiencias, concepciones y creencias" (Giménez, 1994, p. 39). Esas formas simbólicas incluyen tanto acciones como expresiones y objetos significantes de la más variada especie.

Según Geertz (1992), la cultura es vista no sólo como patrones concretos de comportamiento (costumbres, usos, tradiciones, hábitos) sino también como un conjunto de mecanismos de control (planos, recetas, instrucciones, reglas) para orientar el comportamiento, y el hombre es el animal más dependiente de ellos. Son los patrones culturales los que dirigen la conducta humana.

La cultura se construye social e históricamente. Se presenta como el conjunto de normas (usos, costumbres, leyes), pautas de conducta, valores, creencias, ideas, representaciones etc. corporizadas en los grupos sociales, que regulan el proceso de interacción social.

Desde una concepción neo-marxista, John B. Thompson (1990, p. 12) reconoce los aportes de Clifford Geertz y los complementa teniendo

en cuenta que las formas simbólicas se hallan inmersas en contextos sociales de poder y de conflicto que las enmarcan. Según su perspectiva, denominada "concepción estructural", la cultura puede ser vista como formas simbólicas en contextos estructurados e históricamente específicos donde son producidas y transmitidas. En ese sentido, el concepto de cultura se refiere a una construcción simbólica sujeta a condiciones históricas, contextos y usos sociales y políticos propios de la misma sociedad.

Elsie Rockwell (2000, p. 14) coincide con la postura neo-marxista de Thompson y trastada esa mirada a la institución escolar. Desde ese punto de vista, la autora enfatiza que, para comprender el cotidiano escolar, es preciso abordarlo como un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente entre los cuales se incluye la cultura y donde el currículum oficial representa sólo un nivel normativo. Para conocer más allá de lo normativo en la escuela, es necesario indagar en un entramado mucho más complejo donde se ponen en juego tradiciones, particularidades regionales, decisiones políticas, administrativas y burocráticas:

La norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela. No se trata simplemente de que existan algunas prácticas que corresponden a las normas y otras que se desvían de ellas. Toda la experiencia escolar participa en esta dinámica entre las normas oficiales y la realidad cotidiana. (Rockwell, 2000, p. 14)

En ese sentido, tanto las políticas gubernamentales como las relaciones políticas dentro de la escuela influyen en el cotidiano escolar, aunque no lo determinan en su totalidad. La realidad compleja de la institución escolar surgiría entonces de un interjuego dinámico entre la norma oficial y la cotidianeidad.

Como síntesis de lo dicho hasta aquí, podemos citar a tres pedagogas argentinas que definen a la cultura propia de una institución escolar como:

(. . .) aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella. (Frigerio; Poggi; Tiramonti, 1992, p. 36)

Como se puede observar, para comprender la cultura institucional de manera integral, es preciso tener en cuenta que ésta se configura como una producción de orden simbólica que surge de las prácticas de los miembros de cada grupo social y que, a la vez, opera influyendo en sus decisiones y actividades cotidianas. La cultura es compartida por todos los miembros y constituye un componente fundamental para generar identidad como miembro de un grupo.

Dicho de otro modo, la cultura institucional se transforma en el escenario donde se ponen en juego cuestiones teóricas, principios pedagógicos, ideologías, perspectivas políticas, modelos organizacionales y de gestión, metodologías y concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, proyectos, esquemas de pensamiento y acción que no solo se construyen a través de las interacciones sino que también se conservan en el tiempo y orientan las decisiones de los miembros de la institución.

Modelo analítico para abordar la política educativa en la experiencia escolar cotidiana

Para Rockwell, desentrañar ese objeto complejo que es la cultura construida en la cotidianidad de la escuela implica indagar en la historia de las prácticas que se desarrollan en su interior y en la historia de la formación del sistema escolar.

Para tal análisis, la autora introduce el concepto de "configuraciones en torno a la escuela", que se refiere a los entramados sociales, políticos y culturales en los cuales la escuela está inserta y articulada (Rockwell, 2007). Tales entramados incluyen modos de interacción y dependencias recíprocas entre maestros y alumnos, directores e inspectores, padres de familia y autoridades etc. que son contingentes y cambiantes.

Otra de las categorías de las que se vale Rockwell (2007) es la de "redes", entendiéndose que incluye tanto redes de relaciones como redes de actores. Esa categoría le permite dar cuenta del posicionamiento de los actores que forman parte de esas configuraciones y de cómo ese posicionamiento, que también es cambiante y contingente, influye sobre las formas de apropiarse de la escuela.

Si, tal como dijimos en las páginas anteriores, la realidad compleja de la institución escolar surge de un interjuego dinámico entre la norma oficial y la cotidianidad, otra categoría necesaria para comprenderla, según Rockwell (2002), es la de "prácticas". De ese modo, la autora aborda la realidad escolar buscando el camino recorrido entre la norma y su aplicación, y explica las prácticas escolares como una construcción histórica, de largo plazo y, a la vez, cotidiana, del día a día.

Al respecto, la autora sostiene que la relación entre norma y práctica no es nunca directa y se refiere a los procesos de apropiación que puedan o no ocurrir en la escuela:

Lo legal incide en las escuelas sólo cuando determinadas personas se apropian de alguna norma y la hacen valer, defendiendo sus derechos o imponiendo sus prerrogativas. En el largo camino de construcción de las escuelas, algunas normas quedan abandonadas, otras (estando o no vigentes) son interpretadas y utilizadas según las circunstancias. (Rockwell, 2002, p. 212).

La autora mencionada considera que las prácticas educativas son prácticas sociales y, por lo tanto, involucran a sujetos, lo que trae como consecuencia una pluralidad valorativa proveniente de la diversidad

de interpretaciones de los participantes. El modo de analizar dichas prácticas es a partir de descubrir el significado de la estructura intersubjetiva entre los participantes de una situación dada en un contexto en el que surge.

Considerar a las prácticas educativas como prácticas sociales en el contexto en que se manifiestan lleva a recurrir a unas metodologías y técnicas que expliquen y hagan comprensible el modo en que la realidad social es construida por los individuos. De esa manera, Rockwell se inclina hacia la etnografía en la escuela, que se constituye en la principal herramienta para acceder al día a día escolar (Rockwell, 1985, 2009).

La tarea principal y realmente ardua en la etnografía es tratar de aprender a "documentar lo no documentado de la realidad social". Estudiar lo no documentado significa adentrarnos en el mundo de lo "familiar, lo cotidiano" y, quizás por eso, "oculto e inconsciente" (Rockwell, 1985, p. 2). Además, es necesario incursionar en el mundo de las significaciones que los actores sociales construyen sobre las rutinas escolares, ya que es allí donde se transmiten visiones del mundo, pautas de comportamiento, rituales que suelen tener más peso que el discurso formal (Frigerio, Poggi; Tiramonti, 1992).

La investigación etnográfica sirve para captar, describir e interpretar el significado de los acontecimientos diarios en situaciones específicas; haciendo visible lo familiar, ya que lo cotidiano, por ser habitual, se convierte en invisible. Esa perspectiva considera también a la escuela y su cultura propia como una organización peculiar.

Para captar una realidad desconocida, quien desempeña el papel de etnógrafo debe realizar un esfuerzo intelectual elaborado en términos de "descripción densa", lo que consiste en desentrañar las estructuras de significación y determinar el entorno y alcance de las mismas de forma tal que se hagan inteligibles. Esas herramientas son concretamente la observación, la entrevista y el registro etnográfico, y permiten acceder al universo de significados que construyen los actores que interactúan en un espacio particular, ese universo que se vivencia como obvio y cotidiano por dichos actores.

Por lo dicho anterior, Rockwell (1985, 1986, 2000) defiende a la etnografía como metodología de investigación frente a aquellas concepciones que la desprestigian considerándola simplemente una técnica.

Al adentrarse metodológicamente en el mundo de lo cotidiano, la recolección de datos y el trabajo de análisis deben darse en forma conjunta, en una relación dialéctica entre teoría y práctica, desde el reconocimiento de que existen conceptualizaciones implícitas en cualquier trabajo etnográfico.

Reconocer la presencia de conceptualizaciones implícitas requiere, en primer lugar, el ejercicio de tornarlas conscientes y explícitas mediante un trabajo teórico continuo. Por ello, la etnografía como metodología y no como técnica de investigación, se trata de un modo de construir el conocimiento (Rockwell, 1986). Se pone énfasis en la interpretación para la explicación de la realidad, lo que se logra a través de la recolección de información y análisis de la misma, es un proceso de "ida"

(a la institución) y “vuelta” (para quien la analiza). En ese proceso se construye el conocimiento de la realidad escolar.

Todas las categorías teóricas mencionadas y la metodología que Rockwell utiliza para el conocimiento de la escuela se fundamentan en el interés de la autora por el análisis histórico de la realidad escolar y por explicar, así, el cambio en la escuela. Más allá de realizar un análisis evolucionista de la historia, Rockwell (2007) propone analizarla de manera tal que dé cuenta de la dinámica propia de las culturas escolares, aquella que tiene lugar en el encuentro intergeneracional de maestros y alumnos en el devenir de las prácticas en la escuela.

El *cambio* en la historia de la educación, entonces, no obedece simplemente a los cambios políticos o económicos, las reformas educativas, las transformaciones en las ideas pedagógicas o los giros en la mentalidad de una época. Puede ser vertiginoso o muy lento, no hay reglas generales para entenderlo y en cada ocasión depende de múltiples factores socioculturales e históricos específicos. (Roldán Vera, 2012, p. 12).

Desde allí se comprende, entonces, la necesidad de analizar la política educativa en relación a la cultura escolar y de hacerlo desde una mirada abarcativa, que incluya una perspectiva interna y externa de la escuela, así como los interjuegos que se entretajan entre ambas.

Por tal motivo, proponemos fortalecer la postura de Rockwell con los aportes de Bourdieu y Ball, ya que resultan complementarios y contribuyen a construir un modelo de análisis más consistente.

Bourdieu (1988, 1991) toma la perspectiva de Durkheim (1996) como base teórica para su análisis del campo educativo.

Durkheim (1996) valora principalmente la génesis histórica de las prácticas sociales, entre ellas las educativas, y concibe a la educación como parte de una estructura social que cambia en función del entorno. Ese autor analiza el proceso de cambio desde la organización de las primeras universidades, la de París y la de Boloña, como producto de las complejas transformaciones del entramado social y cultural del siglo XII.

Para Bourdieu (1988, 1991), la “teoría del campo” implica la configuración de espacios sociales de luchas que reproducen las luchas y tensiones de los campos más amplios en que se inscriben. De ese modo, para el análisis de la institución educativa, Bourdieu focaliza la mirada en la vinculación entre los dos campos: el institucional y el del contexto social. Esto le permite interpretar el cambio en las instituciones desde la lucha y las interacciones entre los agentes en el campo, a través del despliegue de “estrategias” ligadas a los intereses en juego, todo ello en el marco de un campo mayor que lo influye.

La escuela como “campo de lucha” resulta de una serie de juegos en donde los actores delimitan un conjunto de estrategias racionales, teñidas de intereses, ideologías y valores. Esas estrategias contienen las acciones concretas desplegadas por los actores en el seno de cada organización, tendientes a ejecutar las disposiciones de los organismos de aseguramiento de la calidad en respuesta a las políticas vigentes.

Se combate así la inclinación a concebir a la escuela de modo realista o substancialista (Bourdieu; Wacquant, 1995, p. 170) para concebirla, por el contrario, como "campo" que se configura, a través de la historia, a modo de red a partir de relaciones objetivas entre posiciones ocupadas por agentes (en el caso de la escuela, representados por los agentes institucionales comprometidos).

Sin pretender ahondar en la "teoría de campo" de Bourdieu, consideramos importante rescatar un vínculo entre dicha teoría y la perspectiva de Rockwell al considerar a la escuela como parte de un contexto mayor con el cual guarda estrechas relaciones, por el cual se ve influenciada y en la cual ejerce también su influencia.

De ese modo, reconocemos en Rockwell un punto de vista relacional que coincide con el de Bourdieu (Bourdieu; Wacquant, 2005), teniendo en cuenta las relaciones de la escuela con el entorno nacional e internacional que las circundan. Las decisiones y acciones institucionales dependen de los macro lineamientos nacionales y guardan estrecha vinculación con el escenario socio-económico y político más amplio en que se insertan.

Si bien tanto Bourdieu como Rockwell coinciden en considerar a la institución escolar como parte de una "red", ambos difieren notablemente. En la perspectiva de Bourdieu, el interés está puesto sobre el carácter reproductor con "independencia relativa" (Bernstein; Díaz, 1985, p. 19) del orden social: concibe a las instituciones educativas como un campo con tensiones propias, en tanto las lógicas académicas están vinculadas a la lucha en el campo social, el cual se expresa con sus particularidades en el interior de la vida institucional como disputa entre los diferentes ámbitos que la integran. El análisis de Rockwell (2007), por su parte, es de base histórica y etnográfica y reconoce la capacidad de la escuela de influir sobre el entorno.

Según Bernstein y Díaz (1985, p. 21), que Bourdieu reconozca el carácter reproductor de la escuela de manera relativa significa que:

(...)el campo de producción puede establecer demandas selectivas en el contexto de reproducción. Sin embargo, la determinación del contexto reproducción por las demandas del campo de producción no significa que el contexto de reproducción sea necesariamente funcional al campo de producción. En otras palabras, el que el contexto de reproducción, reproduzca las categorías y las relaciones sociales relevantes al campo de producción no significa, que el contexto educativo sus categorías y prácticas trabajen en una forma óptima para reproducirlas.

En la perspectiva de Rockwell (2007), la mirada está puesta desde adentro de las instituciones. Podríamos decir que se trata de una visión internalista de la escuela, que resulta complementaria a la perspectiva de Bourdieu y es apropiada para comprender la corporización de las políticas educativas en las prácticas cotidianas.

Con lo dicho hasta aquí, podemos identificar en ambos autores una visión sociológica de la educación al concebir a la escuela como parte del sistema educativo. Considerar la educación como sistema implica verla

como un todo constituido por elementos interrelacionados y anclados en un contexto con el cual establece interacciones y se hace permeable a sus demandas a la vez que ejerce sobre él su influencia (Archer, 1981). Es decir que, desde esta óptica, los sistemas educativos no deben ser considerados como mero resultado de las condiciones económicas y sociales, sino que hay que tener en cuenta la dinámica interna que se genera en su interior y las influencias que el sistema educativo puede ejercer sobre dichas condiciones.

En palabras de Archer (1981, p. 285), el sistema educativo de un país comprende una "colección de instituciones diferenciadas, de amplitud nacional, destinadas a la educación formal, cuyo control e inspección general es, al menos en parte, de la incumbencia del Estado, y cuyos procesos y partes integrantes están relacionadas entre sí", conservando cierta autonomía relativa: los sistemas educativos no son ni totalmente autónomos, ni totalmente dependientes del contexto.

En una entrevista concedida a Mainardes y Marcondes (2009), Ball, por su parte, no puede concebir a la investigación y al conocimiento de la institución escolar de otro modo que no sea de manera crítica en pos de contribuir a la justicia social. Así, la investigación con carácter crítico se convierte en algo inevitable, y los estudios e investigaciones acerca del poder (donde incluye a la política) sólo son abordables con un sentido crítico. Ball prefiere trabajar sobre el concepto de poder más que el de justicia social, reconoce las ventajas de este concepto, pero, según él, el concepto básico que sustenta todo análisis de justicia social es el de "poder" (Mainardes y Marcondes, 2009).

De ese modo, Ball analiza cuestiones vinculadas a la justicia social desde la perspectiva del poder como opresión o luchas de poder (Mainardes; Marcondes, 2009). Dentro de sus investigaciones acerca del poder, encontramos un interés particular del autor por el análisis de la política que lo ha llevado a desarrollar nuevos descriptores y conceptos que se tornaron necesarios debido a los cambios en el campo y en el modo de hacer política.

El nuevo referencial teórico que propone Stephen Ball se denomina "perspectiva de los ciclos de la política (*policy cycle approach*) (. . .), 'caja de herramientas' para el análisis de la trayectoria de la política educativa" (Miranda, 2011, p. 105). Para su elaboración, el autor recurrió a la interrelación de tres teorías (perspectiva pluralista): el análisis político crítico, el post-estructuralismo y la etnografía crítica.

En el ciclo de la política, Ball identifica cinco contextos donde las políticas son producidas, reproducidas, creadas y ejecutadas de manera interrelacionada, no lineal ni secuencialmente. Esos contextos son: "contexto de influencia, contexto de la producción del texto político, contexto(s) de la práctica, contexto de los resultados y contextos de la estrategia política" (Miranda, 2011, p. 109).

El "contexto de influencia" se refiere a un campo de poder donde los diferentes grupos interesados disputan o luchan por influir en la definición de la política educativa.

El "contexto de producción del texto político" constituye lo de escritura, de interpretación y reinterpretación de las ideas. En ese proceso de elaboración

del texto político, se “busca comprender no solamente el significado de las interpretaciones de la política por los sujetos, sino también reconocer los intentos que los autores de la política realizan para controlar que los lectores hagan una correcta lectura de los textos” (Miranda, 2011, p. 113).

Aquí es posible observar una relación evidente entre este contexto y la teoría etnográfica que postula Rockwell (1986, 2000). Asimismo, es posible estimar que el análisis de la producción del texto político es un proceso caracterizado por la complejidad, dado que, en tal contexto del ciclo de la política, se trata de interpretar el significado de los movimientos y los cambios por los que atraviesa la política en la arena de negociación.

En el “contexto de la práctica” podemos identificar las acciones por las cuales el texto político es puesto en marcha y “está sujeto a interpretaciones, es recreado, reinterpretado, sufre un proceso de traducción por parte de los actores centrales de la práctica: los *practitioners*/docentes” (Miranda, 2011, p. 115). Siguiendo la perspectiva etnográfica, el autor reconoce aquí que la cultura e historia institucionales y las prácticas acumuladas son los elementos que determinan aquellas reinterpretaciones y significaciones que le atribuyen los actores (lectores) a las políticas al ponerlas en acto.

Por esos motivos, Ball afirma que las políticas no son implementadas, ya que considerarlas de tal modo implicaría verlas de manera lineal y sistemática (Mainardes; Marcondes, 2009).

El “contexto de los resultados” es el más específico para nuestros intereses, ya que allí Ball (2002) se refiere a que las políticas poseen efectos y no sólo resultados. En ese contexto, el autor identifica “efectos de primer orden”, más relacionados con cambios en las prácticas, y “efectos de segundo orden”, que son cambios en los patrones de acceso social, oportunidades y justicia social.

Los “efectos de primer orden” se hacen evidentes en aspectos específicos y generales del sistema. Cuando los primeros están relacionados entre sí (cambios y respuestas en la práctica), hacen evidentes a los segundos. De allí la importancia en incluir en el análisis político las numerosas facetas o dimensiones de la política y las relaciones entre la política educativa y otras políticas sectoriales o con la política general del país (Miranda, 2011).

El último contexto, el “de la estrategia política”, puede ser interpretado como una dimensión transversal porque pone la mirada en las estrategias que emplean los actores durante su participación en el juego político en los diferentes momentos por los que atraviesa su trayectoria. Ball sostiene que este contexto se relaciona principalmente con el contexto de influencia, porque es en ese momento cuando las políticas (o el pensamiento sobre las políticas) pueden ser cambiadas.

Otro aspecto interesante de la teoría de Stephen Ball es que analiza lo que sucede en las escuelas partiendo de comprender las luchas de poder. Estas constituyen lo que él denomina “micropolítica de la vida escolar” (Ball, 1989, p. 7). En este sentido se aproxima al análisis de Bourdieu (1988, 1991) al explicar su “teoría de campos”, esos espacios simbólicos donde se establecen relaciones entendidas como luchas entre posiciones de poder.

Este autor parte de considerar a la organización escolar como una entidad política, o sea, como un sistema constituido por individuos y grupos que interactúan a través del uso del poder y otros recursos, persiguiendo diferentes intereses y diferentes metas, planteando diferentes demandas o defendiendo diferentes ideologías. Gracias a esa diversidad, las escuelas se caracterizan por la falta de consenso.

La diversidad de metas de los actores surge a partir de reconocer la autonomía relativa de los subgrupos, o sea, cierta "flojedad estructural" (Bidwell, 1965), lo que se refiere a la falta de coordinación entre las partes, las actividades y las metas, aproximándose a los planteos de Weick (1991) quien utiliza el concepto "conexión vaga".

Asimismo, esa diversidad de intereses sustenta la lucha y la disputa que provienen de bases ideológicas propias de la multiplicidad de miembros que componen la institución. En ese sentido, desde esta perspectiva se considera que todo lo relacionado al *currículum*, las prácticas en el aula, la relación docente-alumno etc. tienen componentes ideológicos.

Al existir la diversidad de metas, de intereses, de ideologías y de valores existe la lucha y el conflicto. El "conflicto" es lo que produce el "cambio" y, por todo ello, la escuela es considerada un "campo de lucha".

Según el autor, el "control" en las escuelas existe a través de estrategias empleadas por sus miembros, que están sujetas a negociaciones y disputas. Ese punto es de crucial importancia en la micropolítica, ya que ésta debe entenderse como el conjunto de "estrategias" con que los individuos y los grupos tratan de usar su poder e influencia para promover sus intereses.

El componente necesario en este juego de estrategias es el "poder". El poder, a diferencia de la perspectiva estructuralista, es considerado como un resultado de la lucha por poseerlo, es disputado, no investido.

Por último, la figura del director en esa perspectiva es muy importante, pues éste se considera como el centro de la actividad micropolítica en la escuela. Se desenvuelve en un contexto de particularidades, limitaciones e historia específicas en donde debe mantener el control, el orden y la adhesión e integración de sus miembros. Esto constituye un dilema que el director de la escuela debe manejar; según sea la forma de enfrentarlo, será su particular forma de gestión.

Ese "dilema", tal como lo define Ball (1989), es una construcción cotidiana que se visualiza en las prácticas dentro de la institución y, según el modo en que los directores lo resuelven, se configura un particular estilo de gestión. Dichos estilos son: el interpersonal, el administrativo, el antagónico y el autoritario.

En el "estilo interpersonal", las estrategias de control son interpersonales, emplean la persuasión privada, se prefiere la negociación y los acuerdos individuales, cara a cara, no masivos. En ese sentido, el control se establece a partir de un lazo de lealtad hacia la persona y no hacia el cargo. El modo de comunicarse con el personal de la institución es informal, se utilizan redes informales y el trato en las relaciones son también informales.

En el "estilo administrativo", la estrategia de control es a través de la planificación y estructuración de reuniones para prevenir eventualidades. No hay negociación, el director está rodeado de un equipo de administradores que planifica todo lo pertinente a la escuela. Los miembros de la comunidad (profesores y otros) se dedican a sus tareas según el cargo que ocupen. Así, el ámbito de la planificación y el ámbito de la ejecución están claramente separados. Los canales de información son generalmente escritos y los modos de comunicación son formales.

En el "estilo antagónico", la estrategia de control es la actuación pública de la persuasión, en ese sentido, se estimula al debate público de los asuntos tanto institucionales como personales. En ese tipo de modelo de gestión, se pone de relieve la habilidad discursiva y el discurso político de los actores.

En el debate público, se reconoce la existencia de diferentes intencionalidades, puntos de vista, intereses, ideologías y rivalidades, que salen a la luz en las discusiones formales y tomas de decisión. Se percibe que la opinión del director prevalece sobre la de los demás, ya que éste debe poseer habilidad en el uso de la conversación.

En esas disputas discursivas, se reconocen e identifican también aliados, que deben ser alentados, y adversarios, a quienes se intenta neutralizar o contentar. El director aspira permanentemente a persuadir y prevalecer. La comunicación es fluida de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba.

En el "estilo autoritario", el director se impone, ignora la oposición, expone y no negocia, no da lugar a la elaboración de ideas y alternativas. La estrategia de control se basa en aislar y negar a quienes se contraponen a las decisiones del director o actúan fuera del orden establecido. Se mantiene el *status quo* de los procedimientos organizacionales. Para el ingreso de miembros a la institución, se realiza un reclutamiento selectivo, buscando características de conformidad, evitando personas que pudieran "causar problemas". La comunicación es de arriba hacia abajo, generalmente conteniendo ordenes e informaciones respecto a decisiones tomadas por el director.

Como podemos observar, la teoría micropolítica de Ball (1989) se centra en esbozar un esquema que permite analizar la organización escolar basándose en datos. Aunque con metodologías distintas a la etnográfica, ese esquema posibilita comprender la escuela desde lo que sucede en su interior y desde un conjunto de conceptos clave que mencionamos en los párrafos precedentes, tales como: poder, diversidad de metas, disputa ideológica, conflicto, intereses, actividad política y control.

Para la realización de ese esquema, Ball (1989) se vio motivado por la carencia de análisis en lo que denomina "mesonivel", aludiendo a que, en el estudio de la escuela como organización, había predominado el análisis de lo "macro" o de lo "micro. De ese modo, el autor critica aquellas posturas basadas en el análisis de los ámbitos de producción de las políticas frente al ámbito de los estudios centrados casi exclusivamente en el alumno, dejando de lado otras esferas donde se dirimen cuestiones de poder como en los grupos de trabajo, la organización y la gestión en una escuela.

Asimismo, Ball (1989) critica a la teoría de sistemas que, en su intento de comprender la escuela, no ha hecho más que describirlas de manera abstracta y carente de significado para los actores institucionales. Al respecto, señala que:

La teoría de sistemas comienza con una concepción de la sociedad y la vida social que las considera como intrínsecamente ordenadas y busca acuerdos y convicciones compartidos mediante un análisis de sistemas y estructuras que en apariencia se entrelazan y ajustan mutuamente. (Ball, 1989, p. 20)

Como se puede observar, el autor deja en evidencia su disconformidad con la teoría de sistemas, que sólo proporciona una descripción limitada de la realidad sin llegar a comprender las posibilidades de cambio, los conflictos o las contradicciones y luchas que se generan dentro de la organización escolar.

Conclusiones

Nuestra intención inicial al escribir este artículo fue interpelar a las políticas educativas desde un aspecto particular de la vida cotidiana en la escuela: su cultura y las prácticas que allí se despliegan.

Ese interés nos llevó a elaborar un modelo analítico para abordar la política a través del conocimiento de la vida cotidiana en la experiencia escolar y en las prácticas institucionales, con un enfoque etnográfico y con el aporte de otros autores que permitan indagar las tensiones de la reproducción social, de los juegos de poder y los intereses que transportan.

Con este propósito, hemos incluido en este trabajo tres perspectivas diferentes pero complementarias:

- a) el enfoque epistemológico de la escuela cotidiana para el análisis de políticas educativas (Elsie Rockwell);
- b) las reflexiones epistemológicas para el análisis de políticas educativas (Pierre Bourdieu); y
- c) la perspectiva del ciclo de las políticas y el enfoque micropolítico (Stephen Ball).

Del primero de los enfoques mencionados, tomamos principalmente la perspectiva de la vida cotidiana en la escuela y la metodología etnográfica que, trabajados de manera conjunta, resultan cruciales para llegar a desentrañar el modo en que las políticas educativas se resignifican y toman cuerpo en las prácticas de los actores y se manifiestan en la cultura institucional, estableciendo un diálogo, no exento de disputas y luchas de intereses, con ella. Conceptos tales como "configuraciones en torno a la escuela", "red de relaciones y de actores", "lucha", "historia",

“prácticas”, “cambio” y “cultura escolar” nos permiten establecer lazos conectivos entre la norma oficial y el cotidiano escolar.

Para el análisis de las políticas educativas y la escuela, resultó de fundamental importancia la inclusión de algunas nociones de la “teoría de campo” de Bourdieu (1988, 1991). Dicha teoría resulta complementaria de la postura de Rockwell (2007) ya que permite interpretar el cambio en las instituciones desde la lucha y las interacciones entre los agentes en el campo, a través del despliegue de “estrategias” ligadas a los intereses en juego, todo ello en el marco de un campo mayor que lo influye.

La perspectiva del ciclo de las políticas y la teoría micropolítica de la escuela también resultan útiles y complementarias a las mencionadas en el párrafo anterior, pues posibilitan analizar lo que sucede en el interior de la escuela de manera crítica y sin desconocer el entorno como campo de lucha mayor que la contiene. De la primera, la noción de “caja de herramientas” es fundamental para comprender la trayectoria de una política desde los ciclos de su desarrollo, rompiendo con los esquemas lineales y sistemáticos que caracterizaron el análisis político de antaño.

Entre los conceptos claves que destacamos en la micropolítica de la escuela se encuentran: poder, diversidad de metas, disputa ideológica, conflicto, intereses, actividad política, control y modelos de gestión.

En esta integración de teorías podemos observar que, a pesar de las particularidades de cada una de ellas, la postura de Rockwell en las producciones citadas es congruente con la teoría de campo de Bourdieu y con la perspectiva micropolítica de Ball para analizar la escuela.

De todo lo dicho hasta aquí, podemos concluir que la escuela se constituye en un objeto de conocimiento signado por variables históricas, socio-culturales y políticas que la hacen susceptible a un conjunto de transformaciones investigables a partir de la experiencia escolar cotidiana. A partir de allí, es posible identificar aquel interjuego al que Rockwell (2000) hace referencia al decir que la realidad escolar se construye en un ida y vuelta entre la norma oficial y el cotidiano.

Así, la escuela comprendida como “campo de lucha” resulta del juego de estrategias racionales desplegadas por los actores y teñidas de intereses, ideologías y valores. Las acciones concretas desplegadas por los actores en el seno de cada organización son la vía por la cual circulan dichas estrategias y tienden a ejecutar y reinterpretar las disposiciones de los organismos de aseguramiento de la calidad en respuesta a las políticas vigentes.

La propuesta de una etnografía que se disponga a analizar y comprender la escuela como institución histórica y contingente en un contexto particular con el que se relaciona constituye una posibilidad valiosa de captar la dinamicidad del cotidiano escolar. Esto implica documentar esa historia no documentada y reconstruirla a la luz de la etnografía que sienta sus raíces en la recuperación de lo “cotidiano” como categoría central, teórica y empírica, aquello que aparece como obvio, fragmentario, recurrente, contradictorio, divergente, con efecto de sentido para los actores sociales.

De esa manera, las etnografías escolares, al documentar lo no documentado, aportan a la transformación de la escuela desde adentro, desde quienes la integran y dan vida a los procesos que en ella se desarrollan.

La cultura escolar y las prácticas educativas, como prácticas sociales, sufren cambios y transformaciones que se vinculan estrechamente con los efectos que las macropolíticas estatales y el modelo económico neoliberal vienen ejerciendo en el sistema educativo. El hecho de poder investigar y analizar esos aspectos en la escuela, que muchas veces permanecen incuestionables o pasan desapercibidos por el mismo hecho de ser cotidianos, permite interpelar a las políticas educativas desde los sentidos que le atribuyen los sujetos que le dan vida. Es decir, permiten otro modo de hacer política, desde la toma de conciencia de sus potencialidades y efectos, para participar en la arena de negociaciones y conducirlas en el accionar cotidiano de la escuela con criterio y responsabilidad social.

Bibliografía

ARCHER, M. Los sistemas de educación. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, [s.l.], v. 32, n. 2, p. 285-310, 1981.

ASPRELLA, G. La interpelación de lo cotidiano a las políticas educativas. (políticas educativas, reformas y vida escolar cotidiana). En: TELLO, C. (Org.). *Las epistemologías de la política educativa: enfoques y perspectivas para el análisis de políticas educativas*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

BALL, S. *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. [Barcelona]: Paidós; M.E.C., 1989.

BALL, S. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Paginas: Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, Córdoba, v. 2, n. 2-3, p. 19-33, sept. 2002.

BERNSTEIN, B.; DÍAZ, M. Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, n. 15, p. 107-154, 1985.

BIDWELL, C. E. The school as a formal organization. En: MARCH, J. G. *The handbook of organizations*. Chicago: Rand McNally, 1965. p. 972-1022.

BOURDIEU, P. *El sentido práctico*. Traducción Á. Pazos. Madrid: Taurus, 1991.

BOURDIEU, P. *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Traducción C. Ruiz de Elvira. Madrid: Taurus, 1988.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. El propósito de la sociología reflexiva (Seminario de Chicago). En: BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005. p. 101-300.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. *Respuestas, por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo, 1995.

DURKHEIM, É. *Educación y sociología*. Buenos Aires: Shapire, 1996.

FRIGERIO, G.; POGGI, M.; TIRAMONTI, G. *Las instituciones educativas cara y seca*. Buenos Aires: Troquel-Flasco, 1992.

GEERTZ, C. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1992.

GIMÉNEZ, G. La teoría y el análisis de la cultura: problemas teóricos y metodológicos. En: GONZALES, J.; GALINDO CÁCERES, J. *Metodología y cultura*. Ciudad de México: Editorial CNCA, 1994. p. 33-66. (Colección Pensar la Cultura).

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MIRANDA, E. Una 'caja de herramientas' para el análisis de la trayectoria de la política educativa: la perspectiva de los ciclos de la política (Policy Cycle Approach). En: MIRANDA, E.; BRYAN, N. (Org.). *(Re)Pensar a educação pública: contribuições da Argentina e do Brasil*. Campinas: Atomo & Alínea, 2011. p. 105-128.

PERCIO, E.; PALUMBO, M. La indisciplina de los campos: una mirada desde la epistemología de la política educativa. En: TELLO, C. *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 509-516.

ROCKWELL, E. *Etnografía y teoría en la investigación educativa*. En: ENFOQUES: cuadernos del tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. Bogotá: Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica, 1986. p. 29-56.

ROCKWELL, E. *Hacer escuela, hacer estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. Ciudad de México: El Colegio de Michoacán/Ciesas/Cinvestav, 2007.

ROCKWELL, E. Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar. En: CIVERA, A.; ESCALANTE, C.; GALVÁN, L. E. (Coords.). *Debates y desafíos en la historia de la educación Zinacantepec: el Colegio Mexiquense*. Ciudad de México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 2002. p. 208-234.

ROCKWELL, E. *La escuela cotidiana*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

ROCKWELL, E. *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROCKWELL, E. *La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela*. Bogotá: Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica, 1985.

ROLDÁN VERA, E. Ética y estética en la historia de la educación "desde abajo": la obra de Elsie Rockwell". *Historia de la Educación - anuario*, Buenos Aires, v. 13, n. 1, p. 1-22, ene./jun. 2012. Disponible en: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2313-92772012000100002&lng=es&tlng=es>. Consultado en: abr. 2016.

TELLO, C. G. *La/s política/s educativa/s: campo teórico, campo de intervención y la preocupación ética en la investigación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata, 2015. Curso de Posgrado.

THOMPSON, J. B. *Ideology and modern cultura: critical social theory in the era of mass communication*. Stanford: Stanford University Press, 1990.

WEICK, K. E. Educational organizations as loosely coupled systems. En: PETERSON, M. W. *Organization and governance in higher education*. Needham Heights: Ginn Press, 1991. p. 103-117.

ZIBAS, D. ¿Un juego de espejos rotos? La vida escolar cotidiana y las políticas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación OEI*, Madrid, n. 15, p. 121-137, 1997.

Recebido em 5 de setembro de 2016.

Aprovado em 16 de fevereiro de 2017.

Expectativas com a carreira docente: escolha e inserção profissional de estudantes de Pedagogia

Crizieli Silveira Ostrovski^{I,II}

Cintia Metzner de Sousa^{III,IV}

Tânia Regina Raitz^{V,VI}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2555>

^I Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Medianeira, Paraná, Brasil. *E-mail:* <crizieli@utfpr.edu.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-7430-5654>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí, Santa Catarina, Brasil.

^{III} Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí, Santa Catarina, Brasil. *E-mail:* <cicametzner@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-3331-1801>>.

^{IV} Mestre em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí, Santa Catarina, Brasil.

^V Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Itajaí, Santa Catarina, Brasil. *E-mail:* <raitztania@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-4698-6077>>.

^{VI} Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Resumo

Estudos dos processos de inserção profissional têm recebido um incremento nos últimos anos do século 21, favorecendo a aparição de um importante corpo teórico e investigador ao redor desse constructo. Universidades, pesquisadores, educadores e orientadores profissionais vêm acumulando experiências e uma vasta produção acerca do tema engendrado por inquietações e pela busca de alternativas para o tratamento da inserção socioprofissional. O artigo analisa as expectativas dos acadêmicos de um curso de licenciatura em Pedagogia, de uma universidade comunitária no sul do País, quanto à escolha profissional e à inserção no mercado de trabalho. Apresenta uma pesquisa de abordagem qualitativa, e como instrumento de coleta dos dados apoiou-se em um questionário semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas, aplicado a um grupo representativo de formandos do curso de Pedagogia. Os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram o reconhecimento da escolha profissional dos acadêmicos, identificando suas expectativas positivas quanto à inserção no mercado de trabalho na respectiva área.

Algumas informações revelaram pontos negativos em relação ao pouco reconhecimento social da carreira e à baixa remuneração. Nesse sentido, a análise considera uma teia de relações vivenciadas pelos formandos durante esse percurso.

Palavras-chave: escolha profissional; inserção profissional; carreira docente; mercado de trabalho.

Abstract

Expectations about the teaching career: professional choice and integration of students of Pedagogy

Studies on professional integration processes have increased in the last years of the 21st century, favoring the appearance of an important theoretical and investigating body around this construct. Universities, researchers, educators and professional counselors have accumulated experiences and a vast production on the subject outlined by concerns and the search for alternatives for the treatment of social and professional integration. This article analyses the expectations of academicians of a Pedagogy degree, from a community college in the South of the country, regarding their professional choices and integration into the labor market. It presents a qualitative research which uses as instrument for the data collection a semi-structured questionnaire, with open and closed questions, applied to a representative group of trainees from the Pedagogy course. The data handling was developed by means of the analysis of content. The survey results showed the recognition of the professional academic choice, identifying their positive expectations regarding the insertion into the labor market in their area. Some information revealed negative points regarding the career low social recognition and low payment. In this sense, the analysis considers a networking experienced by students during this course.

Keywords: professional choice; professional integration; teaching career; labor market.

Introdução

No cenário educacional contemporâneo brasileiro, os temas escolha e inserção profissional apresentam-se como emergentes, envolvendo um conjunto de fatores contextuais e pessoais que influenciam a transição acadêmica e laboral dos estudantes universitários. Essa temática apresenta-se em dois momentos distintos: o primeiro com a escolha profissional e o segundo com a conclusão do curso superior e a passagem da universidade ao mercado de trabalho.

Assim, esta investigação objetivou analisar as expectativas dos acadêmicos de um curso de licenciatura em Pedagogia, de uma universidade comunitária, no sul do País, quanto à escolha profissional e à inserção no mercado de trabalho. O estudo apoiou-se na abordagem qualitativa, tendo como instrumento um questionário semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas. A análise de conteúdo contribuiu para a categorização e o exame das informações trazidas nos resultados da investigação.

Os estudantes universitários sentem-se inseguros diante do início da atividade profissional, especialmente aqueles que estão se formando. Neste sentido, os fatores contextuais, além dos de ordem pessoal, como autoestima, motivação, iniciativa e criatividade, também influenciam a transição acadêmica e laboral, bem como os aspectos do contexto político e econômico da conjuntura atual e o aspecto social configurado na valorização da profissão.

Os momentos que antecedem o término de um curso universitário e o da inserção no mercado de trabalho sempre são motivos para o aparecimento de preocupações relativas à escolha, constituindo-se em ocasiões relevantes para a problemática de pesquisa. Portanto, o presente estudo contribui para a aproximação entre universidade e mercado de trabalho, ao mesmo tempo que colabora para trazer elementos de compreensão do processo de transição e inserção na vida profissional de alunos universitários. Fornece, ainda, entendimento aos estudantes no tocante à identificação das características da profissão, à entrada na carreira docente e à constituição de uma identidade profissional comprometida com as ações pedagógicas.

Escolha e inserção profissional

A escolha profissional se apresenta como um desafio ao sujeito antes de ingressar na universidade, influenciado por fatores familiares e sociais. A escolha do curso de graduação é impactada pela conjuntura econômica e política do período, pelas expectativas em relação à carreira e pela aproximação com a prática profissional. Para Popkewitz (1997), a profissão faz parte de um processo de construção social diretamente ligado ao cenário institucional e às condições sociais a que a pessoa está submetida, caracterizando os aspectos individuais.

Os aspectos individuais se configuram na origem da família, na representação do trabalho, nas experiências e nas expectativas profissionais conforme aponta Silva (2004). Ao abordar a categoria institucional que faz parte do contexto sócio-histórico, é possível considerar as regulamentações estatais, as políticas públicas, a gestão de recursos humanos, a organização profissional da categoria, os agentes institucionais e, por fim, a instituição de ensino.

Ao resgatar o conceito de escolha profissional, Silva (2004) o apresenta como a identidade profissional com base no desdobramento da própria identidade, constituído mediante o movimento dialético, com seu mundo. Bardagi *et al.* (2006) definem a escolha profissional como o estabelecimento

pelo sujeito do que fazer, de quem quer ser e do lugar no mundo a que pretende pertencer por intermédio do trabalho. Considera-se que a escolha profissional envolve elementos como mudanças, perdas, medo do fracasso e da desvalorização, de modo a requerer novos significados e reavaliações.

Nesse sentido, a escolha profissional, por meio das influências intrínseca e extrínseca, é considerada um momento de transição, processo que produz implicações na identidade profissional, nas dimensões culturais, nos saberes e em outros aspectos – sociais, políticos e referentes ao espaço de atuação profissional. Diretamente ligado ao tema da escolha está o conceito de inserção profissional, que é marcado pelos mesmos impactos do conjunto histórico, social e político. A inserção profissional não deixa de caracterizar um momento de transição ao término do curso escolhido para colocação em prática do que foi aprendido.

Nessa perspectiva, a inserção profissional é compreendida como construção social marcada por elementos do contexto sócio-histórico, da identidade dos sujeitos e dos aspectos institucionais que caracterizam o ingresso do estudante no mercado de trabalho. O contexto sócio-histórico envolve “as estruturas demográficas e a ocupacional, aspectos econômicos, o nível de formação e o desenvolvimento tecnológico e industrial” (Rocha-de-Oliveira, 2012, p. 70). Bardagi *et al.* (2006, p. 70) apontam que “do indivíduo resulta a percepção de que o trabalho é uma expressão do seu autoconceito, ou seja, de que é possível, através do exercício profissional, expressar os próprios valores, interesses e características de personalidade”.

Ainda quanto à definição de inserção profissional, Cordeiro (2002) diz que se pode realizar uma abordagem que não se restrinja à entrada ao mercado de trabalho, mas essa inserção é resultado de um processo marcado pela articulação entre a condição profissional do momento e as origens da situação profissional.

Portanto, destaca-se a inserção influenciada por um conjunto de fatores, tornando necessário analisá-la numa teia de relações que implicam a escolha e a inserção profissional, considerando também os aspectos regionais. Como argumentam Rocha e Gois (2010, p. 467), “o processo de inserção profissional é visto como um momento que altera o modo de vida do sujeito, sua localização no mundo e sua relação com os outros [...]”. Sendo assim, a construção da identidade profissional passa pelo dispositivo de formação e do processo relacional, pelas experiências vivenciadas no espaço de atuação profissional, não separando as dimensões pessoais e profissionais, pois a cultura, os saberes e as visões de mundo do profissional é que possibilitam a construção de sua identidade. Assim, a formação é um elemento que compõe essa identidade e também precisa ser analisada.

A formação na docência

Com a formação em um curso superior, em especial na área docente, acredita-se que o profissional passa a atuar com capacidade para mediar a relação entre teoria e prática no processo do trabalho de professor. Nesse

sentido, Azzi (2009, p. 38), ao abordar o conceito de trabalho docente, pontua a relação teoria e prática como práxis, afirmando que esse conceito se apoia em uma contextualização social/histórica e definindo-o:

[...] uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação; o trabalho docente só pode ser compreendido se considerado no contexto da organização escolar e da organização do trabalho no modo de produção, no caso, o capitalismo; a compreensão do trabalho docente só pode ocorrer no processo de elaboração de seu conceito, que emerge após o estudo de sua gênese, de suas condições históricas (o trabalho como forma histórica) e particulares (o cotidiano da ação docente).

O licenciado em Pedagogia é o "profissional que age em diversas instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligada à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação" (Libâneo, 1999, p. 44). Nesse sentido, destacam-se as colocações de Luckesi (1991, p. 92), ao dizer que o professor desenvolve uma atividade intencional, rompendo o paradigma entre teoria e prática, traçando objetivos, percebendo a mediação social. Assim, o professor

[...] deverá organizar o seu trabalho, tendo em vista executar mediações que conduzam à consecução dos objetivos estabelecidos. Se tem como meta o trabalho pela democratização da sociedade e se compreende que esta não pode ocorrer sem que os sujeitos possuam sua independência, importa que o educador, como profissional que tem claro que o setor da educação é uma das mediações sociais que podem servir à luta pela democratização, deverá ter conhecimentos dos fins a serem obtidos, assim como dos princípios e meios científicos e tecnológicos disponíveis para a obtenção do que se traçou como resultado final de seu trabalho.

Logo, na formação do professor, é necessário romper com o paradigma da separação entre teoria e prática, pois se considera a atividade pedagógica um conjunto de interações conscientes, dirigidas com fins específicos, servindo para a reflexão e a produção de conhecimento sistematizado, apropriando-se dos avanços científicos na contribuição para uma formação reflexiva das práticas, analisando o contexto social e a relação com a educação. Quando se discute a formação de professores, é preciso pensar no contexto social atual, na relação indissociável entre a teoria e a prática, com um trabalho que evidencie o contexto de situações de dificuldades que serão enfrentadas no dia a dia. Assim,

[...] se faz necessário superar a linearidade mecânica posta frente ao conhecimento teórico e ao conhecimento prático. Romper com a dicotomia teoria/prática, e tratar o conhecimento como fonte de recursos intelectuais que subsidiam a ação docente em todos os momentos da prática pedagógica. A reflexão não é um processo mecânico, implica em constante movimento e transformação. Portanto, a formação de professores reflexivos depende dos conhecimentos articulados e interligados com a própria ação. (Tozetto; Gomes, 2009, p. 186).

Compartilhando do pensamento de Moran (2007), sobre a universidade e a educação, esta última seria a soma de todos os processos de transmissão

do conhecimento, da cultura, do aprendizado das novas ideias; considera-se a escola como um local privilegiado de elaboração de projetos de conhecimento e de experimentação de situações desafiadoras. Portanto, é preciso refletir sobre a formação do professor e suas expectativas relacionadas com o curso, seu trajeto acadêmico e o processo de transição para o mercado de trabalho. Dessa forma, deve-se pensar na formação para esse profissional da educação, no sentido de contribuição para o processo educativo, a fim de que em sua prática como educador tenha conhecimento para

[...] aprender, ensinar, partilhar saberes, pensar *com* a escola e não *sobre* a escola, fortalecer a instituição educacional, compreender a reflexão como prática social, oportunizando apoio e estímulo mútuos – na forma de trabalho coletivo – analisar os contextos de produção do ensino e aprendizagem, qualificar melhor os discursos oficiais que se utilizam de termos ou conceitos *da moda*, ressignificando-os. (Lima; Gomes, 2010, p. 170).

O papel da universidade é ser moderadora do comportamento humano, organizando o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos para a participação consciente e crítica no sistema social. O professor é considerado o elo entre a verdade científica e o aluno. Portanto, resgata-se o pensamento de Tozetto e Gomes (2009) ao expor que o professor pode assumir a função de guia, sendo aquele que ilumina as ações em sala de aula, que interfere significativamente na construção do conhecimento do aluno. É com essa intenção de ação transformadora que acontece a relação da teoria com a prática. Dessa maneira, compreende-se a necessidade no processo de formação dos alunos de licenciatura em Pedagogia de discutir o que é ser professor e a constituição de uma identidade profissional comprometida com o fazer-refletir-agir sobre as ações pedagógicas.

Carreira docente e valorização do trabalho

Ao se estudar a escolha profissional e a inserção no mercado de trabalho, no desenvolvimento da pesquisa, apresentou-se como ponto de destaque a questão da carreira docente, tornando importante sua discussão. Segundo Nóvoa (1995), Sousa e Mendes Sobrinho (2011) e Veiga e Araújo (1998), a escolha profissional e a inserção no mercado de trabalho estão associados à melhora do *status*, elevação do rendimento, aumento da autonomia, portanto, garantia do exercício profissional com qualidade.

Valle (2006) argumenta que a carreira docente inscreve-se entre duas dinâmicas contraditórias, entre as carreiras valorizadas socialmente que combinam *status* profissional com estabilidade de emprego e, por outro lado, oferece um futuro profissional bastante incerto, baixos salários e ascensão profissional limitada, aliada às condições muitas vezes precárias de trabalho.

Nesse mesmo sentido, Gatti (2012, p. 88) também discute a valorização da carreira docente, tanto no âmbito social como no plano da vida profissional relacionado à qualidade da educação:

há um movimento nas diferentes esferas da gestão pública da educação no sentido de se preocupar com os planos de carreira do magistério, embora esse movimento ainda não tenha abrangência total e não tenha mostrado ainda impactos efetivos.

Gatti (2012), apoiada em estudos de Oliveira e Vieira (2010), que aliam trabalho docente da educação básica à valorização, ressalta a situação dos salários dos professores, os quais não são condizentes com o exigido quanto à sua formação, condições de trabalho e outras cobranças relativas à avaliação e ao apoio pedagógico.

Essa relação da desvalorização do professor da educação básica está no senso de injustiça conectado às condições de formação, de trabalho do coletivo de professores, e é um fator que mobiliza, paralisa ou perturba sua atuação, em dois sentidos: o da sobrevivência – habitação, alimentação, vestimenta e saúde, entre outros pontos relevantes – e o da sobrevivência intelectual – associado a custeio de cursos, compra de livros e acesso à cultura (Gatti, 2012). Já para Barretto (2011), apresenta-se como desafio para a qualidade do ensino no Brasil integrar as ações relacionadas à formação inicial e continuada, uma remuneração condigna e uma carreira profissional que atraia pela renovação da motivação para trabalhar com o ensino.

Outro ponto a ser destacado no tocante ao plano de carreira é que cada município e estado articula o seu plano levando em consideração a realidade social, política e econômica. Gatti (2012) pondera que mesmo existindo um movimento das diferentes esferas da gestão pública da educação, a preocupação com o plano de carreira do magistério foi intensificada a partir de 2000 e envolveu ações políticas da União, dos estados e dos municípios, por meio das pressões para uma melhoria das condições de trabalho e da remuneração, mas ainda não foi o suficiente para superar problemas cruciais da profissão, colocando-a em crise. Nessa mesma perspectiva, Azevedo *et al.* (2012) afirmam que o trabalho docente não pode ser pensado isoladamente de outros setores socioeconômicos, visto que o problema da educação deve ser pensado no bojo das mudanças no mundo do trabalho e do emprego.

Metodologia investigativa

Esta investigação pautou-se na abordagem qualitativa, ao mesmo tempo, realizou-se como complemento a pesquisa estatística interpretada por meio do uso de instrumentos que agregam a abordagem quantitativa. Os dados quantitativos objetivam construir uma caracterização do perfil do grupo pesquisado. Nesse sentido, Richardson *et al.* (1999, p. 70) mencionam que o método quantitativo “representa, em princípio a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e de interpretação”. Portanto, possibilita a confiabilidade dos resultados no que se refere ao perfil do grupo e à satisfação com a profissão escolhida.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário, por se caracterizar como fonte estável e confiável, que permitiu a abrangência de

dados pela sua organização em questões fechadas e abertas. O questionário buscou informações acerca do reconhecimento da escolha profissional dos acadêmicos da área de licenciatura e suas expectativas quanto à inserção no mercado de trabalho na respectiva área.

De acordo com Richardson *et al.* (1999), as perguntas abertas levam o entrevistado a empregar frases ou orações e apresentam como vantagem a possibilidade de se responder com mais liberdade, sem a restrição de marcar uma alternativa ou outra. O questionário permite obter informações de um grande número de pessoas e abranger uma área geográfica extensa, e as pessoas têm liberdade para se expressarem.

A amostra da população investigada contou com 57% dos acadêmicos formandos do curso de licenciatura em Pedagogia, que estudavam em uma universidade comunitária na região Sul do País.

Na realização da análise de conteúdo, seguiu-se a orientação de Franco (1997, p. 60) que salienta que é “preciso decidir, de acordo com os objetivos da pesquisa, que unidades de análise devem ser privilegiadas. [...] as unidades de análise podem ser uma palavra, um tema, um item, etc.”. Com o desenvolvimento do estudo, as categorias de análise parciais foram emergindo dos objetivos da pesquisa com o uso da teoria. A análise dos dados tem importância fundamental no contexto do estudo e na produção de conhecimento novo, favorecendo a compreensão de seu sentido e de sua finalidade.

Para Franco (1997, p. 64), “formular categorias, em análise de conteúdo, é, via de regra, um processo longo, difícil e desafiante.” Logo, a análise de conteúdo desenvolvida aponta categorias de análise, visando ao atendimento dos objetivos da investigação. Assim, na análise de conteúdo não foram estabelecidas categorias *a priori*, mas no esquadrihar de sentenças significativas ao objeto de estudo. Para o exame dos eixos “escolha e inserção profissional docente”, foi considerada a influência de um conjunto de fatores que possibilitaram a ampliação do estudo, por meio da organização de categorias advindas dos dados coletados que possibilitaram uma teia de relações, considerando também características regionais, sociais, econômicas e históricas.

Perfil do grupo

As análises das informações estão caracterizadas em três eixos: perfil do grupo, escolha profissional e inserção no mercado de trabalho e na carreira docente. O eixo perfil do grupo traz dados da população investigada, constituindo a representação de acadêmicos participantes, sexo, idade, diplomação superior anterior e situação profissional atual. Nesse sentido, a pesquisa investigou uma amostra representativa de 57% dos acadêmicos formandos do segundo semestre de 2013 do curso de licenciatura em Pedagogia.

Quanto aos participantes da pesquisa, 99% são do sexo feminino e 1% do masculino. Na análise das características do grupo, destaca-se que

a escolha da profissão docente está relacionada à questão de gênero e é influenciada pelo contexto histórico e social da profissão. Nessa direção, Folle e Nascimento (2008) argumentam que a profissão do magistério ainda é considerada uma profissão feminina.

Quando tomado o fator da idade dos participantes da investigação, percebe-se que o grupo era composto de idades variadas; entretanto, a faixa etária entre 20 e 35 anos apresentava uma maior representatividade, perfazendo 76%.

Com relação ao perfil e à formação superior, indagou-se aos participantes se já haviam concluído ou cursado outro curso superior. Como resultado, 93% dos pesquisados indicam que o curso de Pedagogia é o seu primeiro curso superior e apenas 7% relatam possuir outro curso superior, nas áreas de História, Administração, Artes Visuais e Turismo e Hotelaria. Desse grupo que já cursou outra graduação, destaca-se o posicionamento de um participante, que afirma: "Espero não me frustrar no campo de atuação como aconteceu com a minha profissão anterior" (Ita)¹. Essa é uma demonstração de sua expectativa quanto à escolha do curso atual e à futura inserção profissional. Quanto ao fato de os investigados estarem ou não trabalhando, surgiram os seguintes dados: 82% estavam trabalhando ou exerciam alguma atividade remunerada e apenas 18% estavam desempregados ou não tinham atividade remunerada.

No segundo eixo de análise, que trata da escolha profissional, questionou-se sobre a satisfação com a escolha da profissão e verificou-se que 93% estavam muito satisfeitos ou satisfeitos com sua escolha. A análise das respostas quanto à escolha profissional, em especial levando em consideração os que responderam que estavam muito satisfeitos ou satisfeitos, permitiu agrupá-las em categorias: aspectos individuais, área de atuação, articulação universidade com o mercado de trabalho, relação com a carreira e valorização da profissão.

Dessa maneira, identificou-se que 37% dos participantes compartilharam posições semelhantes relacionadas aos aspectos individuais que influenciaram sua escolha: "Porque amo o que faço" (Bi); "Sempre sonhei em ser professora, desde criança, mas quero estar pronta para trabalhar na área" (Ita). Nessa mesma perspectiva, aparece outra fala: "Pois é uma área que eu me identifico muito, e que desde criança queria ser professora" (Ita). Silva (2004) contribui para explicar que os aspectos individuais normalmente se originam da família e da representação do trabalho. Com o mesmo ponto de vista, Valle (2006, p. 183) ressalta que:

[...] as motivações para o ingresso no magistério permanecem no campo dos valores altruístas e da realização pessoal, estando fortemente ancoradas na imagem de si e na experiência cotidiana, a saber: o dom e a vocação [...], o amor pelas crianças [...], o amor pelo outro [...], o amor pela profissão [...].

¹ As siglas estão relacionadas aos nomes dos participantes da pesquisa, que não foram identificados devido a um compromisso de preservação do sigilo.

Silva (2004) e Bardagi *et al.* (2006) refletem sobre as relações entre a escolha profissional e a identidade profissional num movimento dialético com o mundo. Ao escolher uma profissão, o sujeito escolhe o que quer ser, o lugar no mundo a que pretende pertencer; ao mesmo tempo, pondera

sobre um movimento paralelo de sentimentos individuais pela profissão, das perspectivas das dificuldades da docência e dos aspectos sociais relacionados à valorização da profissão. “[...] como qualquer outra profissão tem alguns contras. Falta valorização, salário [é] baixo, alguns municípios não apoiam a formação continuada, enfim” (Bi).

A análise revelou como um aspecto análogo da categoria principal quanto à escolha profissional que o grupo pesquisado demonstrou maturidade ao expressar a preocupação com a valorização da profissão e as dificuldades existentes no desenvolvimento profissional. Na articulação da carreira e na valorização da profissão, foram identificadas algumas falas interessantes no que se refere à oferta de trabalho: “Acredito que estou na área certa, porém algumas situações ou condições tornaram o trabalho um pouco difícil” (Ita); “Sou feliz pelo que faço, mas minha profissão é pouco valorizada” (Ita); “Sinto-me satisfeita com a profissão que escolhi, porém acho que nossa profissão merece mais respeito em relação ao salário” (Bi). Os entrevistados que salientaram estar pouco satisfeitos com a escolha profissional resultam em 6%. Diante desses elementos, Barreto (2011) apresenta o desafio de que no Brasil o ensino integre as ações da formação inicial e continuada a uma remuneração condigna e uma carreira profissional que atraia pela renovação da motivação para trabalhar com o ensino.

A categoria que abrange “sentimento e valorização profissional” trouxe informações importantes dos participantes: “Não me sinto muito realizada com minha profissão” (Ita); “Devido a dificuldade nas relações, muita exigência e pouca recompensa” (Pi). Nas falas, nota-se que a carreira docente é permeada por várias dimensões difíceis pela complexidade que a engloba. Para Valle (2006), a carreira docente inscreve-se entre duas dinâmicas contraditórias, entre as carreiras valorizadas socialmente que combinam *status* profissional com estabilidade de emprego e, por outro lado, oferece um futuro profissional bastante incerto, baixos salários e ascensão profissional limitada, aliada às condições, muitas vezes precárias, de trabalho.

Inserção no mercado de trabalho e expectativas na carreira docente

No eixo inserção no mercado de trabalho e expectativas na carreira docente, encontram-se questões inter-relacionadas que objetivavam reconhecer a vontade de seguir carreira na área de formação, as dificuldades de inserção no mercado de trabalho e a expectativa quanto à futura atuação docente.

Sobre o desejo de seguir carreira na área de formação, verificou-se que 93% dos pesquisados afirmavam que continuariam na carreira escolhida, e revelaram-se as categorias: dos aspectos individuais, de aperfeiçoamento profissional e de articulação da formação com atuação no mercado de trabalho. Quanto à carreira escolhida, evidenciou-se que os participantes pretendem seguir carreira na área da docência. Essa categoria está ligada aos aspectos individuais e às expectativas pessoais diante da nova etapa

que está por vir: “É minha paixão e meu sonho. Quase nem acredito que este sonho está se concretizando” (Ti); “É o que gosto de fazer e pretendo atuar nessa área” (Pi).

A análise sobre aperfeiçoamento profissional apontou que todos os entrevistados pretendem fazer cursos de pós-graduação, demonstrando a necessidade, a aspiração de qualificação e o investimento profissional. As seguintes respostas foram destacadas: “Pretendo fazer uma pós-graduação me especializando na área de educação especial” (Ita); “Porque quero aprender mais e chegar até o mestrado” (Ita). Acerca do desejo de seguir carreira na área de formação, surgiu a categoria em que se articulam a formação e a atuação no mercado de trabalho. O principal aspecto sinalizado mostra que a inserção no mercado de trabalho se dá por intermédio da realização de concursos. Os depoimentos a seguir confirmam essa perspectiva: “Pretendo assim que me formar fazer concurso público” (Bi); “[...] depois de me formar pretendo prestar um concurso público” (Pi).

Aqueles que assinalaram que não pretendiam seguir a carreira (7%) apresentaram a justificativa da desvalorização da profissão e da não identificação com o curso ou o fato de que já atuavam em outras áreas e não desejavam seguir a docência. Isso está registrado no depoimento de uma aluna: “A princípio sim, mas estou um pouco desiludida com a realidade dos profissionais hoje” (P). Essa questão se repete como desafio para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil. Barreto (2011) pondera sobre o assunto aliando a remuneração da carreira profissional com a atração e motivação para trabalhar na área.

Outro aspecto significativo da pesquisa foi a percepção dos entrevistados das dificuldades para inserção no mercado de trabalho e das expectativas da futura atuação como profissionais. As respostas geraram categorias como: manutenção na carreira em virtude da baixa remuneração e valorização social do professor, inserção no mercado por concursos públicos, falta de experiência e não há dificuldades.

A manutenção na carreira é evidenciada por alguns entrevistados em virtude da remuneração em comparação a outras profissões de nível superior e à valorização profissional do docente na sociedade, conforme se verifica nessas narrativas: “O professor ainda continua desvalorizado, com relação ao salário e o respeito” (Bi); “Salário e respeito profissional” (Bi); “A única dificuldade que encontrei até agora é a desvalorização profissional” (Bi); “A questão do salário, por ser muito baixo” (Bc). Os participantes da investigação que não encontravam dificuldades apresentavam outra perspectiva de atuação: “Nenhuma, o mercado de trabalho na área da Pedagogia é amplo, devido à grande opção na formação, seja empresarial, hospitalar, escolar, profissionalizante” (Pi); “Nenhuma, há várias vagas nessa profissão na minha cidade” (Ti).

Também foram observadas respostas como os desafios e a necessidade de o docente ser um profissional competente e ter domínio teórico e prático. Esses aspectos se confirmam nas colocações: “Minhas expectativas são em relação a desenvolver uma prática baseada no conhecimento adquirido” (Ita); “Minha expectativa é de ser uma profissional competente, determinada

no campo que pretendo estar atuando” (Ita); “Estar sempre atualizada, buscando cursos de capacitação, para desenvolver melhor meu trabalho” (Ti); “Tornar-se uma profissional competente” (Bi). Esses relatos evidenciam que o profissionalismo na docência implica uma referência à organização do trabalho dentro do sistema educativo e à dinâmica externa do mercado de trabalho.

Ser um profissional, portanto, implica dominar uma série de capacidades e habilidades especializadas que nos fazem ser competentes em um determinado trabalho, além de nos ligar a um grupo profissional organizado e sujeito a controle. (Imbernón, 2000, p. 25).

O desenvolvimento da pesquisa com a temática da escolha e inserção profissional encontrou uma expressiva e importante problemática relacionada à construção da identidade profissional no contexto da relação entre a formação e as experiências vividas no ambiente profissional, envolvendo as dimensões individuais e profissionais. Com base na investigação realizada com os formandos, percebe-se, em seus relatos, a satisfação pelo curso de licenciatura em Pedagogia, principalmente quando exibem a intenção de seguir carreira. Resgatando a ideia de Rocha-de-Oliveira (2012), as experiências vividas por cada pessoa interferem na inserção profissional.

Outro ponto de destaque é o contexto social inter-relacionado ao reconhecimento social da profissão e às dificuldades de inserção na área de formação. Esses aspectos são abordados por Rocha-de-Oliveira (2012), Dubar (2001), Bardagi, Lassance e Teixeira (2012), ao desenvolverem a reflexão de que os componentes socioeconômicos e demográficos também são fatores que influenciam a inserção profissional e estão presentes nas características individuais e institucionais.

Considerações finais

Os dados da pesquisa oportunizaram reconhecer, no conjunto da escolha profissional dos acadêmicos do curso de Pedagogia, as dificuldades e os desafios identificados em suas expectativas quanto à inserção no mercado de trabalho. Os resultados dizem respeito ao aspecto insegurança, uma vez que a maioria dos pesquisados já atuava na área de formação e, por conseguinte, suas expectativas estavam associadas à qualificação profissional, ao aprimoramento do desempenho e à busca da estabilidade profissional.

Quanto aos aspectos de satisfação na escolha profissional dos entrevistados, verificaram-se razões de ordem individual, como motivação e sentimento de adequação referente à satisfação. Já no tocante à insatisfação, foram visíveis componentes associados a mercado de trabalho, remuneração, origem da família, o que gera a representação do trabalho, bem como as categorias do contexto sócio-histórico, a valorização da profissão e as dificuldades no desenvolvimento profissional.

Na última questão, sobre a futura atuação profissional (projetos futuros), os estudantes apresentaram expectativas positivas com relação à sua atuação e inserção no mercado de trabalho. Dessa forma, dá-se visibilidade aos resultados que indicam que a atuação profissional do ser professor é muito mais ampla e complexa do que se imagina. Nesse sentido, os futuros profissionais vivenciam um movimento transitório e contraditório no ir e vir de sua identidade profissional.

Referências bibliográficas

ABREU, D. C. Análise da condição de ingresso e evolução na carreira docente nas redes estadual de ensino do Paraná e municipal de ensino de Curitiba. *Revista Educação em Foco*, Belo Horizonte, v. 13, n. 16, p. 67-84, dez. 2010.

AZEVEDO, R. O. M.; GHEDIN, E.; SILVA-FORSBERG, M. C.; GONZAGA, A. M. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 35-60.

BARDAZI, M. P.; LASSANCE, M. C. P.; TEIXEIRA, M. A. P. O contexto familiar e o desenvolvimento vocacional de jovens. In: BAPTISTA, M. N.; TEODORO, M. L. M. (Orgs.). *Psicologia de família: teoria, avaliação e intervenções*. Porto Alegre: Artmed, 2012. p. 135-144.

BARDAZI, M.; LASSANCE, M. C. P.; PARADISO, A. C.; MENEZES, I. A. Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos. *Psicologia Escolar Educacional*, Campinas, v. 10, n. 1, p. 69-82, jan./jun. 2006.

BARRETO, E. S. S. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2011.

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

BRZEZINSKI, I. (Org.). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano, 2002.

CASTELLS, M. *O poder da identidade*. Tradução Klauss Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CORDEIRO, J. P. Modalidades de inserção profissional dos quadros superiores nas empresas. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa, n. 38, p. 79-98, maio 2002.

CUNHA, C. Magistério: diretrizes de valorização e impasses. *Cadernos de Educação: Diretrizes para a Carreira e Remuneração*, Brasília, v. 14, n. 21, p. 145-154, out. 2009.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1999. p. 127-147.

DUBAR, C. La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Education et Sociétés*, Paris, v. 1, n. 7, p. 23-36, janv./juil. 2001.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. Estudos sobre desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente. *Revista da Educação Física*, Maringá, v. 19, n. 4, p. 605-618, 2008.

FRANCO, M. L. P. B. *O que é análise de conteúdo?* Avaliação de currículos e programas. Brasília: UnB, 1997.

FRANZOI, N. L. Inserção profissional. In: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Org.). *Dicionário de trabalho e tecnologia*. Porto Alegre: Zouk, 2011. p. 229-231.

GATTI, B. A. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LIBÂNIO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, M. S. L.; GOMES, M. O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 163-186.

LUCKESI, C. C. Subsídios para a organização do trabalho docente. *Série Ideias*, São Paulo, n. 11, p. 88-103, 1991.

MAGALHÃES, E. M. M.; MAIA, H.; ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais de trabalho docente por professores de curso de pedagogia. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 18, n. 2, p. 11-26, maio/ago. 2009.

MASETTO, M. T. Pós-graduação e formação de professores de 3º grau. *Ande: Revista da Associação Nacional de Educação*, São Paulo, v. 14, n. 21, p. 55-60, 1995.

MORAN, J. M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papyrus, 2007.

NEPOMUCENO, R. F.; WITTER, G. P. Influência da família na decisão profissional: opinião de adolescentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 14, n. 1, p. 15-22, jan./jun. 2010.

NÓVOA, A. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

POPKEWITZ, T. S. *Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

RICHARDSON, R. et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, N. M. F. D.; GOIS, C. W. L. Trajetórias de jovens no mundo do trabalho a partir da primeira inserção: o caso de Sísifo em Maracanaú - Ceará, Brasil. *Psicologia e Sociedade*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 466-475, 2010.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S. Inserção profissional: perspectivas teóricas e agenda de pesquisa. *Revista Pensamento Contemporâneo em Administração*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 124-135, jan./mar. 2012.

SILVA, J. S. A influência dos meios de comunicação social na problemática da escolha profissional: o que isso suscita à psicologia no campo da orientação vocacional/profissional? *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 24, n. 4, p. 60-67, dez. 2004.

SOUSA, M. G. S.; MENDES SOBRINHO, J. A. C. Formação e profissionalização docente: revelações a partir de histórias de vida. In: MENDES SOBRINHO, J. A. C.; LIMA, M. G. S. B. (Orgs.). *Formação, prática pedagógica e pesquisa em educação: retratos e relatos*. Teresina: Ed. da UFPI, 2011. p. 113-151.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

TOZETTO, S. S.; GOMES, T. S. A prática pedagógica na formação docente. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 17, n. 2, p. 181-196, 2009.

VALÉRIO, C.; SOUZA NETO, S. Atratividade da carreira docente no curso de pedagogia: dilemas, escolhas e inserção profissional. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNESP, 14., 2012, Rio Claro. *Anais...* São Paulo: UNESP, 2012.

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.

VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C. S. Reflexão sobre um projeto ético para os profissionais da educação. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998. p. 153-176.

Recebido em 24 de fevereiro de 2016.

Aprovado em 3 de novembro de 2016.

A (des)articulação do ensino fundamental e a formação dos professores

Maurício Pastor Santos^{I, II}

Maria Lourdes Gisi^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2526>

Resumo

Este estudo busca analisar o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas características dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, considerando o processo de municipalização ocorrido no estado do Paraná nas últimas décadas e a acentuada elevação da taxa de distorção idade-série e de reprovação no 6º ano, apuradas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O foco é a investigação sobre a desarticulação que existe dentro de uma mesma etapa da educação básica, contemplando o ponto de vista dos profissionais da educação que atuam diretamente com esses estudantes. Os dados foram obtidos mediante entrevista semiestruturada com 20 professores de escolas estaduais do município de Curitiba que atuam no 6º ano; análise documental relativa à legislação vigente; dados divulgados pelo Inep/Ministério da Educação (MEC); e estudos existentes sobre a temática. As análises apontam para a necessidade de ações colaborativas que proporcionem a ampliação do debate conjunto entre professores que atuam numa e noutra fase, uma vez que as dificuldades presentes nessa transição, identificadas pela pesquisa, evidenciam-se tanto nas escolas da rede estadual quanto nas escolas da

^I Secretaria de Estado da Educação do Paraná e Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, Paraná, Brasil. *E-mail*: <mpastor@seed.pr.gov.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-7773-3443>>.

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

^{III} Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, Paraná, Brasil. *E-mail*: <maria.gisi@pucpr.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-0474-474X>>.

^{IV} Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Marília, São Paulo, Brasil.

rede municipal de ensino que ofertam as duas fases do ensino fundamental. É preciso, assim, considerar as dificuldades relacionadas à estrutura curricular e à prática pedagógica que são distintas nas duas fases e que apresentam indícios associados às dificuldades de aprendizagem.

Palavras-chave: municipalização; ensino fundamental; formação de professores.

Abstract

The (dis)articulation of elementary school and the teacher training

This study intends to analyze the school routine and the pedagogical practices characteristic of initial and final years of elementary school, considering the municipalization process that occurred in the state of Paraná in recent decades and the sharp increase in the rate of age-grade distortion and in the rate of grade failure in the 6th year, calculated by the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). The focus is on the research on the disarticulation that exists within the same stage of basic education, contemplating the viewpoint of education professionals who work directly with these students. The data were collected by means of interviews with 20 teachers from state schools in the city of Curitiba who teach in the 6th grade; documental analysis on the current legislation; data released by Inep/Ministério da Educação (MEC); and studies about this subject. The analysis unveiled the need for collaborative initiatives that promote the expansion of the joint discussion between teachers who work in each of those phases, given that the present difficulties in this transition, identified by the research, became evident not only in the state schools but also in municipal ones that offer the two phases of elementary school. Therefore, it is inevitable to consider the difficulties related to the curricular structure and pedagogical practices, which are different in both phases and which present indications associated with learning difficulties.

Keywords: municipalization; elementary school; teacher training.

Introdução

A desarticulação entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental nas escolas públicas evidenciou-se a partir do processo de municipalização da primeira fase do ensino fundamental ocorrido no Brasil nas últimas décadas. Dessa forma, as redes municipais de ensino assumiram a responsabilidade pela administração da educação dos anos iniciais e as redes estaduais, dos anos finais, o que se efetivou, em maior ou menor grau, nas unidades federativas do Brasil.

No Paraná, a situação referente à separação do ensino fundamental em duas fases já havia sido destacada no documento que avaliou o impacto da municipalização dessa etapa de ensino, ainda no início dos anos 1990, quando os municípios que assinavam o Termo Cooperativo de Parceria Educacional¹ entre Estado e Municípios assumiam o ensino fundamental de 1ª a 4ª série (Ipardes, 1996), conforme relatado nas conclusões do documento:

O processo de municipalização está provocando uma separação rígida, que não poderia haver no campo da educação pública, quanto às responsabilidades de cada esfera de governo. A responsabilidade pelo ensino fundamental não é exclusiva dos municípios, mas também do Estado e da União, na medida em que estes são, em última instância, os responsáveis pela formulação de políticas que irão se refletir nas políticas municipais. (Ipardes, 1996, p. 89).

O mesmo relatório afirma que o processo de municipalização cria uma segmentação dentro do próprio ensino fundamental, fazendo com que a nova estrutura dos cursos de 1ª a 4ª série provocasse a exclusão dos alunos da próxima fase – 5ª a 8ª série (Ipardes, 1996, p. 93).

Passados 17 anos, o documento que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013 salienta essa mesma fragmentação no nível nacional:

O intenso processo de descentralização ocorrido na última década acentuou, na oferta pública, a cisão entre anos iniciais e finais do ensino fundamental, levando à concentração dos anos iniciais, majoritariamente, nas redes municipais, e dos anos finais, nas redes estaduais, embora haja escolas com oferta completa (anos iniciais e anos finais do ensino fundamental) em escolas mantidas por redes públicas e privadas. Essa realidade requer especial atenção dos sistemas estaduais e municipais, que devem estabelecer forma de colaboração, visando à oferta do ensino fundamental e à articulação entre a primeira fase e a segunda, para evitar obstáculos ao acesso de estudantes que mudem de uma rede para outra para completarem escolaridade obrigatória, garantindo a organicidade e totalidade do processo formativo do escolar. (Brasil. MEC, 2013, p. 38).

Essa cisão dentro da mesma etapa e a consequente necessidade de articulação no âmbito de uma transição que possa orientar e subsidiar as práticas pedagógicas empregadas numa e noutra fase são enfatizadas também nos estudos desenvolvidos por Cainelli (2011, p. 128):

A transição da quarta para quinta série ou sexto ano no Paraná é mediada por mudanças significativas para os alunos. O sentimento de terminalidade de uma etapa educacional é reforçado pelo modelo que impõe uma articulação Estado/município praticamente inexistente, tanto no âmbito administrativo como no pedagógico. As primeiras séries do ensino fundamental público são de responsabilidade dos municípios e as séries finais, assim como o ensino médio, ficam a cargo do Estado. Em que âmbito se constitui na prática esta passagem entre os níveis de ensino? Seria uma transição articuladora ou desarticuladora? Enquanto estruturas distintas, estes espaços não se articulam de forma a propiciar uma continuidade de propostas pedagógicas e caracterizam-se por serem redes de ensino distintas, o que dificulta o processo de transição do aluno da rede municipal para a estadual.

¹ Modelo do termo utilizado é parte do Anexo III do documento Avaliação do impacto da municipalização do ensino fundamental no estado do Paraná.

Assim, nota-se que os estudantes do ensino fundamental, atualmente, estão diante de duas práticas pedagógicas com características diferentes nos anos iniciais e nos anos finais. Do 1º ao 5º ano, os alunos usualmente são atendidos por um número menor de professores. Está presente a figura do professor generalista, o regente, que estabelece uma relação afetiva bastante próxima de todos os estudantes da turma.

Os horários em que são estudadas as disciplinas não têm a mesma rigidez daqueles definidos dentro da matriz curricular estabelecida do 6º ao 9º ano. Nesta segunda fase, a referência que os estudantes tinham do professor regente desaparece diante do maior número de docentes que ministram suas disciplinas específicas, também em horários determinados.

Além dessas características, existe ainda a diferenciação quanto à organização: enquanto as escolas municipais de Curitiba estão organizadas quase totalmente em ciclos de aprendizagem, as estaduais seguem a organização seriada. São situações que fazem diferença para os estudantes que, quando na transição da fase I para a fase II do ensino fundamental, deixam o ambiente em que estiveram por cinco anos para estarem diante de um novo cenário.

Nesse contexto, é oportuno estabelecer o debate quanto às dificuldades que os estudantes enfrentam nessa passagem, considerando que não significa apenas uma mudança da rede estadual para a rede municipal de educação.

O que causa a desarticulação do ensino fundamental?

Os obstáculos presentes na transição do 5º para o 6º ano não podem ser atribuídos somente à cisão ocorrida no ensino fundamental a partir do processo de municipalização dos anos iniciais, fato já identificado como coadjuvante para o não estabelecimento da organicidade dos processos de ensino e aprendizagem no decorrer da vida escolar do estudante (Ipardes, 1996; Cainelli, 2011; Brasil. MEC, 2013). Ao observar a taxa de distorção idade-série e a taxa de reprovação, verifica-se que os números mostram o mesmo desafio, tanto na rede estadual quanto na municipal de ensino, em escolas que oferecem as duas fases, comparando-se os dados do 5º e do 6º ano, no caso do município de Curitiba.

Para exemplificar essa constatação, tomam-se por base as estatísticas publicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2014, para as escolas públicas estaduais e municipais de Curitiba. Os indicadores apresentados mostram que a distorção idade-série no 5º ano das escolas municipais é de 6,9% e no 6º ano das escolas estaduais é de 15,8%, um aumento de mais de 120%. A distorção ocorre também nos outros anos dessa etapa, porém, um aumento dessa magnitude é observado somente nessa ocasião. Ampliando-se a verificação para os 399 municípios do estado, essa taxa, para o 5º ano, é de 13,4% e para o 6º ano, na rede estadual, é de 19,3%. Em âmbito nacional, para o 5º ano das redes municipais, 27,5%; e para o 6º ano das redes estaduais, 27,6% (Brasil. Inep, 2014).

Examinando-se ainda a taxa de reprovação por município em 2014, verifica-se que, em Curitiba, em toda a rede municipal de ensino, ela é de 3% para o 5º ano e, na rede estadual, de 13,8% para o 6º ano. Essa taxa, na totalidade da rede municipal de ensino do estado, também é de 3% para o 5º ano, enquanto que, na rede estadual, é de 12,5% para o 6º ano. Em âmbito nacional, na rede municipal, a reprovação no 5º ano sobe para 8,5% e na rede estadual, no 6º ano, a taxa é de 14% (Brasil. Inep, 2014).

Exemplifica-se, aqui, o caso de Curitiba, por uma situação peculiar e que contribui para o esclarecimento sobre o engano em atribuir o insucesso do aluno apenas ao fato de o estudante mudar de uma rede de ensino para outra.

Ocorre que, em Curitiba, das 181 escolas municipais, 11 ofertam também os anos finais do ensino fundamental. Quando se observa o indicador distorção idade-série, considerando somente o 6º ano das 11 escolas municipais, constata-se que a distorção é de 14,4%. Isto é, tanto na rede municipal quanto na rede estadual, o indicador apresenta um resultado muito próximo, ou seja, aumento de mais de 100%. Com a taxa de reprovação, a constatação repete-se no 6º ano das escolas municipais, em que se verifica a taxa de 14,9% (Brasil. Inep, 2014; Curitiba, 2015).

Não se trata, portanto, apenas de mudança de uma estrutura administrativa para outra, como verificado no exemplo da rede municipal de Curitiba, mas da necessidade de uma investigação mais profunda sobre as causas do insucesso do estudante, demonstrada por esses indicadores, quando ele entra no 1º ano da segunda fase do ensino fundamental. Para se avançar nesse campo, é necessário conhecer o que se passa num e noutro momento da vida escolar desse estudante, de forma a proporcionar alternativas de intervenção pedagógica nessa fase de transição e objetivar o sucesso dos estudantes nessa etapa da educação básica.

Percepção dos professores sobre a transição entre a fase inicial e a fase final do ensino fundamental

Com base nos dados coletados mediante entrevista semiestruturada com 20 professores de escolas estaduais do município de Curitiba, que atuam no 6º ano do ensino fundamental em diferentes disciplinas, e utilizando a análise temática² proposta por Bardin (2011) como metodologia, destacam-se duas categorias decorrentes dos depoimentos dos professores: a *dificuldade de aprendizagem*, relacionada ao interesse, à insegurança e à dificuldade de adaptação dos estudantes quando chegam ao 6º ano; e a *formação de professores*, considerando que as práticas são distintas nas duas fases.

² Fazer uma análise temática "consiste em descobrir os 'núcleos de sentido' que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido." (Bardin, 2011, p. 135).

Dificuldade de aprendizagem

A dificuldade declarada pelos professores está associada ao maior ou menor grau de apreensão, pelos alunos, dos conteúdos de matemática e língua portuguesa, principalmente os relacionados às quatro operações, resolução de problemas, leitura, escrita e compreensão de texto.

As dificuldades apresentadas são básicas: leitura, escrita, organização de ideias para produção de textos e matemática: as operações e o raciocínio lógico. (R4).

A falta de conhecimentos básicos, em especial em língua portuguesa, interfere nas demais disciplinas, uma vez que a leitura deficiente não permite a interpretação do que está sendo proposto por meio das metodologias abordadas pelos professores de 6º ano.

Interesse dos alunos

De acordo com a percepção dos professores, os estudantes, na maioria das vezes, chegam ao 6º ano bastante interessados, entusiasmados e cheios de curiosidade. Eles ingressam animados e ansiosos pelo novo, embora seja observada alguma insegurança diante dessas novidades e diferenças, relacionadas aos hábitos escolares do ambiente no qual estudavam em comparação ao que acabam de ingressar. Nesse contexto, são apontadas questões relativas a número de professores, disciplinas desconhecidas e grande dificuldade em focar a atenção nas explicações e conciliar tarefas e trabalhos, pois tudo é cobrado não só por dois ou três professores, mas sim por oito ou nove. Porém, foi observado que esse interesse inicial diminui com o passar de alguns meses e que nem sempre está relacionado à vontade de estudar, mas à escola como oportunidade de um novo espaço social, amizades e brincadeiras. Os professores evidenciam que a diminuição do interesse dos alunos pelo estudo está diretamente associada às dificuldades apresentadas em relação ao processo de ensino e aprendizagem:

O aluno que chega no 6º ano vem cheio de curiosidades, expectativas, ingressam na série animados e ansiosos pelo novo e, diante das dificuldades que vão encontrando diariamente, se desmotivam, perdem muitas vezes o interesse por não se perceberem aptos à série que estão. (R5).

A partir desse momento, em que o interesse do estudante diminui, os docentes salientam que ocorre o início dos problemas relacionados à chamada indisciplina.

Insegurança

Esse sentimento é percebido pelos professores que constatarem o impacto sentido pelos estudantes que frequentavam, na primeira fase do ensino fundamental, a mesma escola por vários anos e deparam-se com ambiente e rotinas distintos. Os alunos estabeleceram círculos de amizade e laços afetivos com aquela comunidade escolar e, ao ingressarem em outro ambiente escolar, têm esse círculo de conhecimento reduzido significativamente. Segundo os professores, a intensidade desse sentimento

de insegurança e o interesse pelos estudos diferem entre os estudantes. Esse sentimento também é impactado positiva ou negativamente pelo nível de conhecimentos essenciais que os estudantes se apropriaram durante os anos iniciais. Quanto menor o conhecimento, maior a insegurança e a dificuldade em acompanhar o processo no 6º ano.

Porque estão saindo de uma escola que na maioria das vezes está há muito tempo, desde a série inicial. Não conhecem praticamente ninguém. E logo de início se defrontam com regras, deveres e professores desconhecidos. Essa insegurança, com o tempo, tende a amenizar. Os alunos vão se adaptando. Uns demoram um pouco mais, outros terminam o ano letivo e não conseguem essa adaptação. O aluno se torna seguro ou não, dependendo da maneira que chega ao 6º ano. Se ele chega com defasagem, vai ficar muito inseguro, pois não conseguirá acompanhar o que lhe é proposto. (R6).

Dificuldade de adaptação

Os professores sustentam que a maior dificuldade de adaptação dos estudantes ao ingressarem no 6º ano está relacionada ao acompanhamento do conteúdo proposto. Existe a necessidade de um período de adaptação às novas normas, ao tamanho do espaço físico, que às vezes é bem maior do que o frequentado no 5º ano, à situação de serem os “menores” entre os demais estudantes na escola atual, à diferença na cultura escolar³, ao volume e organização do material escolar, além das questões do comportamento característico da idade, que na maioria das vezes está entre 10 e 11 anos. Porém, os professores ponderam que a adaptação a partir dessas circunstâncias se dá geralmente em pouco tempo, enquanto que a maior dificuldade reside no processo de aprendizagem.

A adaptação ocorre em pouco tempo. Hoje os alunos da minha escola já estão bem adaptados. Porém, a maior dificuldade é a aprendizagem. Existe um grande número de alunos que chegam ao 6º ano com dificuldades em operações simples de matemática, dificuldades de leitura, escrita e compreensão de texto. (R2).

Os docentes reiteram que o obstáculo estaria na falta de preparo para o ingresso ao 6º ano. O estudante percebe que não se apropriou do necessário para dar continuidade ao que está por vir e isso seria um dos fatores causadores da dificuldade de adaptação.

³ Cultura escolar entendida 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; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).” (Julia, 2001, p. 10, grifo do autor).

Formação dos professores

A “aquisição dos pré-requisitos básicos” representa a opinião mais frequente na perspectiva dos docentes que atuam no 6º ano. Porém, citam que, além da preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, está presente a percepção da necessidade de contemplar a formação dos professores e pedagogos das duas fases, conjuntamente, nesse debate.

Um maior entrosamento entre escolas municipais e estaduais para que sejam apontadas as falhas. Seria bom que se pudesse apontar o que deveria ser trabalhado no 5º ano, no intuito de melhor preparar o aluno para a série seguinte. Esta parceria deve acontecer não só no acolhimento, mas também no fazer pedagógico, visando a melhoria da qualidade de ensino, priorizando a alfabetização adequada e a matemática básica. (R5).

A capacitação de professores do ensino fundamental, fase I e II, o investimento em material pedagógico, a análise do ensino do 1º ao 5º ano, o maior entrosamento entre escolas municipais e estaduais, a priorização da alfabetização e matemática básica, o estabelecimento das conexões necessárias entre os conteúdos curriculares referentes ao 5º ano e as expectativas de aprendizagem para o 6º ano e a promoção do acompanhamento dos pais no desenvolvimento dos seus filhos constituem o conjunto das estratégias mais enfatizadas pelos docentes.

Evidencia-se, assim, a importância da formação desse profissional para atuar em ambas as fases do ensino fundamental, no 5º e no 6º ano, e surge o questionamento de como o assunto estaria sendo tratado hoje, no caso de professores que já estão atuando na rede pública de ensino, municipal e estadual.

Considerando que os professores já estão em exercício, atuando no contexto que está sendo estudado, a formação continuada conjunta aparece como alternativa nesse esforço necessário para entender e construir caminhos com a finalidade de buscar melhores condições para o sucesso do estudante nessa fase de transição.

Tome-se por base a formação continuada dos professores das redes municipais e estaduais que, de forma geral, é tratada em programas estruturados no âmbito das especificidades de cada uma, em que a preocupação de contemplar os aspectos relativos às características dos estudantes e práticas pedagógicas, encontradas nessa fase de transição, ainda carece de aprimoramento que possa contribuir, por exemplo, para o alcance da Meta 2⁴ do Plano Nacional de Educação de 2014. Salvo alguns exemplos em que esse debate está estabelecido por iniciativas locais em alguns municípios do Paraná, faz-se necessário ampliar e sistematizar essa articulação entre rede estadual e municipal no que se refere à organização da formação continuada, considerando a participação conjunta de professores de ambas as redes.

Assim, a criação formal e sistemática desses espaços de debate entre os professores, no terreno da interlocução qualificada,⁵ de quem trabalha com essa questão cotidianamente, pode ampliar a possibilidade de gerar ações positivas para melhorar a condição atual, ou seja:

[...] explorar sem tréguas os obstáculos inerentes ao próprio discurso, circunscrever as formulações aproximativas, buscar incansavelmente exemplos e dispositivos novos, multiplicar as reformulações inventivas, as "mudanças de quadro", como dizem os especialistas em didática da Matemática, ou as "descontextualizações" como dizemos nós. (Cosme, 2009, p. 80).

⁴ Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. (Brasil, 2014).

⁵ Ver Organização e gestão do trabalho pedagógico: perspectivas, questões, desafios e respostas. (Cosme; Trindade, 2013, p. 45).

A necessidade da promoção da organicidade nos processos de formação inicial e continuada é atual e começou a ser enfatizada, entre outras normas, pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e preceitua, em seu art. 1º, regime de colaboração entre os entes federados para consecução dos seus objetivos:

Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. (Brasil, 2009).

A forma colaborativa para organização dos sistemas de ensino, que está primeiramente prevista no art. 211 da Constituição Federal (Brasil, 2015), é tratada na Resolução nº 1/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE), quando se refere à implantação de Arranjo de Desenvolvimento Educacional (ADE) como instrumento de gestão pública para assegurar o direito à educação de qualidade em determinado território e contribuir para a estruturação e aceleração de um sistema nacional de educação (Brasil. CNE, 2012). Especificamente quanto à formação continuada, a Resolução dispõe em seu art. 3º, inc. II:

Fortalecer a democratização das relações de gestão e de planejamento integrado que possa incluir ações como planejamento da rede física escolar, cessão mútua de servidores, transporte escolar, formação continuada de professores e gestores e organização de um sistema integrado de avaliação. (Brasil. CNE, 2012).

Seguindo o mesmo raciocínio, o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, em seu art. 7º, prescreve que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto do Plano (Brasil, 2014).

Mais recentemente, a Resolução nº 2/2015 do Conselho Nacional de Educação, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, oferece os elementos que permitem discutir essa possibilidade, especificamente quanto à formação continuada dos profissionais da educação, envolvendo conjuntamente as redes municipais e estaduais de ensino, como pode ser observado no art. 1º, § 3º:

[...] os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes. (Brasil. CNE, 2015).

Esse debate está diretamente relacionado à atual discussão sobre a base nacional comum, pois se faz necessário refletir acerca do que seriam os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na educação básica.⁶

Dessa forma, estados e municípios têm os meios para serem os protagonistas em promover, de modo colaborativo, programas de formação continuada com a participação conjunta de professores de 5º ano das redes municipais e professores de 6º ano da rede estadual de ensino. Com isso, podem compartilhar suas experiências e expectativas e proporcionar metodologias e práticas pedagógicas que permitam ampliar as possibilidades de sucesso do estudante para além dos chamados programas de correção de fluxo, quando o aluno já faz parte da estatística do indicador defasagem idade-série.

A formação continuada, como indicado na Resolução nº 2/2015, art. 16, envolve diferentes atividades:

A formação continuada compreende dimensões coletiva, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (Brasil. CNE, 2015).

A definição contempla dois aspectos da formação continuada que são fundamentais: o *aperfeiçoamento do profissional docente* e a *reflexão sobre a prática educacional*. Tal proposição se aproxima ao que Garcia (1999, p. 137) denomina de desenvolvimento profissional, pois considera ser esta uma abordagem que valoriza: “[...] o carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança” e uma tentativa de superar o “carácter [...] individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores”.

De acordo com Dourado (2015), nas últimas décadas foram várias as proposições para a formação de professores visando à melhoria tanto da formação inicial como da continuada, no entanto, esta muitas vezes busca, tão somente, cobrir lacunas decorrentes da formação inicial ou está voltada apenas a atualizações que não alteram a prática pedagógica.

É preciso ainda considerar que as dificuldades de aprendizagem dos alunos extrapolam, em muitos casos, a própria escola, quando se trata, por exemplo, do que Bourdieu (2003) denomina de capital cultural das famílias, isto é, estudantes provenientes de famílias que em razão de dificuldades de ordem econômica não propiciam aos filhos uma trajetória escolar que favorece o sucesso nos estudos. Ao se referir aos herdeiros, Bourdieu e Passeron (2014, p. 27-28) tratam dessa questão:

De todos os fatores de diferenciação, a origem social é sem dúvida aquele cuja influência exerce-se mais fortemente sobre o meio estudantil, mais fortemente em todo caso que o sexo e a idade e sobretudo mais que um outro fator claramente percebido, como a filiação religiosa por exemplo.

⁶ O que é a Base Nacional Comum Curricular? (Brasil. MEC, 2015).

[...] a origem social é, de todos os determinantes, o único que estende sua influência a todos os domínios e a todos os níveis de experiência dos estudantes e primeiramente às condições de existência.

Também é preciso levar em consideração todos os aspectos que têm relação com o que acontece dentro da escola, como as condições de trabalho, o excesso de burocracia e os salários que não condizem com o tipo de atividade desenvolvida pelos professores, sobretudo os que se dedicam à educação básica. Todas essas questões estão associadas ao sucesso ou não dos estudantes e devem fazer parte das análises quando se pensa em formação continuada. No entanto, além dessas questões apontadas, identifica-se ainda outra especificidade, a desarticulação entre as duas fases do ensino fundamental, o que evidencia a necessidade de construção coletiva das propostas pedagógicas e requer formação continuada desenvolvida de forma colaborativa.

Na perspectiva apresentada para o ensino fundamental, a formação de professores configura-se como grande desafio e demanda a realização de um trabalho colaborativo, tendo como premissa o reconhecimento da importância de reflexões sobre a realidade vivenciada pelos docentes. Requer-se uma proposta de formação continuada que favoreça o aprofundamento do modo como os professores concretizam a sua prática mediante a compreensão crítica sobre as dificuldades enfrentadas pelos seus estudantes, o que exige tomada de consciência do contexto e, em especial, da sua própria prática.

De acordo com Dourado (2015, p. 305-306), faz-se necessário considerar, entre outras indicações:

A realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos e cursos de formação devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição.

Estratégias colaborativas

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, com base no que está determinado no ordenamento jurídico em vigor e na necessidade de uma ação conjunta entre estado e municípios, no sentido de atuar como indutor no estabelecimento do ADE, reitera, no Plano Estadual de Educação (PEE), aprovado pela Lei nº 18.492/2015, a importância da formação continuada, contemplando professores das redes municipais e estaduais de ensino, conforme previsto na estratégia 2.7, no âmbito da Meta 2, que trata da universalização do ensino fundamental para toda a população de 6 a 14 anos:

2.7 Articular e formalizar parcerias entre Estado e municípios na oferta de formação continuada aos profissionais do magistério que atuam com

estudantes em processo de transição do 5º para o 6º ano, orientando e subsidiando, teórica e metodologicamente, o planejamento das práticas pedagógicas. (Paraná, 2015).

Considerando a proposição dessa estratégia colaborativa para ações de acompanhamento pedagógico entre as equipes das duas instâncias administrativas, ampliam-se as possibilidades de sucesso na vida escolar do estudante, com base no entendimento das dificuldades nesse processo e na busca de propostas que contemplem, de forma conjunta, o atendimento das necessidades identificadas para que a organicidade dessa etapa da educação básica possa se consolidar.

O PEE/2015, instituído quase ao mesmo tempo em que é publicada a Resolução nº 2/2015, que define as diretrizes curriculares nacionais para a formação, alinha-se aos preceitos desta, quando se verifica no art. 16 das diretrizes que essa concepção de desenvolvimento profissional deve levar em conta:

- I. os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
- II. a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
- III. o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
- IV. o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (Brasil. CNE, 2015).

Esses princípios contemplam os anseios manifestados pelos professores entrevistados, que em seus depoimentos mostram a aspiração por programas de formação que considerem a realidade dos desafios da escola hoje, o diálogo, a parceria e as inovações pedagógicas.

As respostas dos professores às indagações feitas sobre o que está acontecendo na transição do 5º para o 6º ano, quando enfatizam que os obstáculos nessa articulação estariam relacionados às dificuldades dos estudantes com os conteúdos básicos de matemática e língua portuguesa, levam à reflexão sobre a formação inicial da licenciatura em Pedagogia, atualmente a origem de professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, como afirma Gatti em seus estudos:

Chama a atenção o fato de que apenas 3,4% das disciplinas ofertadas referem-se à "Didática Geral". O grupo "Didáticas Específicas, Metodologias e Práticas de Ensino" (o "como" ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao "o que" ensinar. Esse dado torna evidente como os conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial do professor. Disciplinas relativas ao ofício docente representam apenas 0,6% desse conjunto. (Gatti, 2010, p. 1368).

De acordo com os resultados desse estudo, as ementas dos cursos de Pedagogia sugerem que essa formação ainda não é suficiente, em função do desequilíbrio apresentado entre teorias e práticas. “A constatação é de que há uma insuficiência formativa evidente para o desenvolvimento desse trabalho” (Gatti, 2010, p. 1371).

Não se trata obviamente de simplificar o problema e responsabilizar o professor dos anos iniciais do ensino fundamental pelo insucesso do estudante na sequência dessa etapa, mas de compreender que existe um problema evidenciado pelas estatísticas do Inep, constatado pelos professores que atuam nessa transição, verificado na análise das estruturas dos currículos e dos conteúdos das licenciaturas de Pedagogia e que ocorre no cotidiano da escola que contempla os profissionais em exercício.

Embora permaneça a necessidade de mudança do cenário atual da formação inicial para as licenciaturas, assim como de atendimento das condições de trabalho e salários condizentes com a responsabilidade atribuída aos professores, é imprescindível que os centros de formação de estados e municípios atuem em conjunto, como preconiza a Resolução nº 2/2015, o Plano Estadual de Educação do Paraná, aprovado pela Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015, e o anseio dos professores, como indicou R5, quando afirmou que há necessidade de “[...] um maior entrosamento entre escolas municipais e estaduais”.

O estudo mostra a necessidade de aprofundar a investigação sobre os elementos que possam contribuir para o sucesso do estudante nessa transição e conseqüente elaboração de propostas que contemplem a melhoria desse cenário, mediante formas colaborativas de atuação, como programas de formação continuada conjunta com profissionais da educação que estão lecionando nos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Referências bibliográficas

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOURDIEU, P. *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Tradução de Ione Ribeiro do Valle, Nilton Valle. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 31 jul. 2015.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica,

disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 2 set. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 31 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 1 de 23 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 jan. 2012. Seção 1, p. 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 7 ago. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, n. 124, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=21028&Itemid=866>. Acesso em: 2 set. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Indicadores educacionais: média de alunos por turma*. 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 28 ago. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular – BNCC: o que é a Base Nacional Comum Curricular?* Brasília, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>>. Acesso em: 24 set. 2015.

CAINELLI, M. R. Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da História na transição do quinto para o sexto ano do ensino fundamental. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 42, p. 127-139, out./dez. 2011.

COSME, A.; TRINDADE, R. *Organização e gestão do trabalho pedagógico: perspectivas, questões, desafios e respostas*. Porto: Legis, 2013.

COSME, A. *Ser professor: a ação docente como uma ação de interlocução qualificada*. Porto: Coleção LivPsic, 2009.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. *Informações educacionais*. 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.curitiba.pr.gov.br/multimedia/2015/3/pdf/00058447.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2015.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, 1999.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (IPARDES). *Avaliação do impacto da municipalização do ensino fundamental no estado do Paraná*. Curitiba: IPARDES, 1996. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/biblioteca/docs/aval_impacto_ensino_fundam_08_96.pdf>. Acesso em: 10 set. 2015.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.
PARANÁ. Lei nº 18.492, de 24 de junho de 2015. Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. *Diário Oficial Executivo*, Curitiba, 25 jun. 2015. Número 9479, p. 3. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=143075&codItemAto=869754>>. Acesso em: 31 jul. 2015.

Recebido em 7 de fevereiro de 2016.

Aprovado em 3 de novembro de 2016.

Percurso formativo de engenheiros professores da educação profissional e tecnológica

Francisco das Chagas Silva Souza^{1, II}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2883>

Resumo

O artigo analisa a trajetória acadêmica de engenheiros que se tornaram professores em uma instituição de educação profissional e tecnológica (EPT). Considerando que o curso de licenciatura é elemento essencial, mas não único, no desenvolvimento profissional do professor, a pesquisa visa conhecer as trajetórias de formação e as práticas desses engenheiros professores. A investigação é qualitativa e se baseia nos relatos autobiográficos coletados por meio de entrevistas abertas. As narrativas dos engenheiros professores indicam que a opção pela Engenharia ocorreu em virtude de condicionantes pessoais, mas também sociais, e que a entrada na docência se deu de forma não planejada. Evidenciam, também, uma autoavaliação quanto às suas práticas e o esforço em superar as dificuldades enfrentadas cotidianamente.

Palavras-chave: formação de professores; saberes docentes; engenharia; educação tecnológica.

¹ Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil. *E-mail*: <chagas.souza@ifrn.edu.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-9721-9812>>.

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

Abstract

Academic trajectories of engineers who teach in technological and vocational education

This study analyzes the academic trajectories of engineers who have become teachers in vocational and technological institutions. Considering that the undergraduate course is an essential element for the professional development of teachers, but not the only one, this research aims to analyze the training trajectories and the practices of these engineers as teachers. This is a qualitative research based on the teachers' autobiographical accounts, collected by means of open interviews. The narratives of the teachers engineers indicate that the option for engineering occurred due to personal and social factors, and the entrance into the teaching career was an unplanned event. It is also evident the existence of a continuous self-assessment of their practice and the effort to overcome difficulties in their daily activities.

Keywords: teacher training; teaching knowledge; engineering; technological education.

Introdução

A expansão da educação profissional e tecnológica (EPT), nas primeiras décadas do século 21, tem suscitado debates entre pesquisadores da área de educação. No que diz respeito à formação de professores para atuar nessa modalidade, alguns estudos ressaltam a ampliação do número de docentes bacharéis, mesmo que a licenciatura seja um requisito essencial para exercer a docência na educação básica, segundo a atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Esses bacharéis, sobretudo os engenheiros, tornaram-se professores e, muitas vezes, dividem seu tempo entre o exercício desta profissão e o daquela para a qual se formaram nas universidades (Souza; Nascimento, 2013).

Na verdade, a entrada de engenheiros na docência não é uma novidade nem algo ilegal, visto que a Resolução nº 218, de 1973, do Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (Confea) lhes reserva esse direito (Brasil. Confea, 1973). Novo é o crescente número desses profissionais na EPT em função dos frequentes concursos públicos para o provimento de vagas nos *campi* já existentes e nos que são criados.

Diante desse cenário, realizamos uma investigação sobre a trajetória de formação percorrida por engenheiros que atuam na docência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Mossoró.¹ Considerando que o diploma adquirido na formação inicial não oferece "produtos prontos" (Marcelo García, 1997), a pesquisa assumiu o compromisso de compreender o desenvolvimento profissional desses professores, entendido aqui como "processo que se vai construindo

¹ A pesquisa recebeu financiamento da Fundação de Apoio à Pesquisa do Rio Grande do Norte (Fapern).

à medida que os docentes ganham experiência, sabedoria e consciência profissional” (Marcelo García, 2009a, p. 11). Importa esclarecer que o estudo não partiu de juízo de valor sobre a competência desses engenheiros para o exercício da docência e, também, não objetivou fazer comparações entre as práticas de professores licenciados e bacharéis.

Nossa intenção de compreender o significado que os engenheiros professores atribuem às suas experiências nos levou a realizar entrevistas abertas com cinco deles. Esse quantitativo, considerado pequeno por alguns, deve-se ao tipo de pesquisa desenvolvida, a qualitativa, cuja finalidade “não é contar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (Gaskell, 2008, p. 68). O mínimo de três anos na docência foi o principal critério de seleção. As entrevistas foram gravadas e, depois, transcritas e submetidas à análise de conteúdo com base nas orientações dadas por Bardin (2011).

O objetivo era o de, por meio de diálogos, analisar como e por que eles se encontravam, naquele momento das suas trajetórias de vida, exercendo o ofício da docência. Também nos interessou debater as maneiras pelas quais esses profissionais, sem uma formação em licenciatura, desenvolvem as suas práticas pedagógicas.

Mesmo que as entrevistas tenham sido abertas, algumas questões deram a tônica: os motivos que conduziram os entrevistados à Engenharia e, depois, à docência, e os desafios que possivelmente eles enfrentaram, ou ainda enfrentam, no exercício da docência. Em razão desse direcionamento, este artigo se divide em três partes relacionadas a esses questionamentos.

Do bacharelado em Engenharia à docência na EPT

Por que alguém escolhe uma profissão e, depois de uma formação para exercê-la, assume outra? Por que essa pessoa não optou, logo de início, pela profissão para a qual migraria mais tarde? Estando nessa nova profissão, sem ter passado por uma formação voltada para o seu exercício, como esse sujeito se adapta a esse novo contexto? Que dificuldades enfrenta e que estratégias utiliza para executar com êxito suas tarefas?

Tendo em conta que as narrativas são manifestações de uma memória individual e social, ressaltamos que o ato de recordar não é visto aqui como um resgate puro do passado, pois não se separa a história narrada da vida do contexto social do narrador (Benjamin, 1994; Halbwachs, 2006; Pollak, 1992). Por isso, os sujeitos que contamos enaltecem alguns fatos, esquecem ou omitem outros. O importante era averiguar o que, naquele momento das suas vidas, merecia ser destacado nos seus discursos. Há, assim,

a adoção de um tipo de enfoque que (...) direciona o olhar para a importância de se compreenderem as representações e valores construídos pelo professor acerca da profissão docente, na interface entre as dimensões pessoal e profissional. (Burnier *et al.*, 2007, p. 344).

As recordações-referências (Josso, 2010) expressas nas narrativas implicam reflexões, recomposições e (re)construções identitárias. Significa dizer que a identidade não é algo fixo e inerente ao sujeito, mas fruto de “um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. (...) pode ser entendida como uma resposta à pergunta ‘quem sou eu neste momento?’” (Marcelo García, 2009b, p. 112).

Durante muito tempo, as pesquisas na área da educação tiveram como objetivo maior realçar a dimensão técnica da ação pedagógica, reduzindo a docência a um conjunto de competências e capacidades. Todavia, a partir da década de 1980, observou-se um crescimento de estudos que enfocavam as vidas, os percursos, as biografias e as autobiografias de professores.² Para Nóvoa (2007, p. 16), as questões evidenciadas nesses estudos são: “Como é que cada um se tornou o professor que é hoje? E por quê? De que forma a ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?”. Esse autor considera que “a maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”, pois, “(...) é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal” (p. 17, grifos do autor).

O vínculo entre a prática docente e os elementos constitutivos da formação individual e social desses profissionais no decorrer de suas vidas também é ressaltado por Tardif (2002). Para ele, o saber dos professores “está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.” (p. 11).

Feitos esses esclarecimentos, apresentamos as narrativas dos entrevistados e a análise que nos foi possível depreender com base nos seus conteúdos. Os professores interrogados são egressos dos cursos de Engenharia Civil (três), Engenharia de Materiais (um) e Engenharia da Computação (um). Quanto à titulação, um é doutor, dois são mestres e dois são especialistas. Apenas um tem pós-graduação na área de educação (especialização). Destacamos que optamos por não identificar os entrevistados, substituindo seus nomes.

Tornando-se engenheiro(a)

Antecedida de uma conversa informal, com a finalidade de deixar o participante mais à vontade diante do gravador, começamos a entrevista perguntando aos professores sobre suas opções pela formação acadêmica inicial na Engenharia: Como se deu essa escolha? Que razões a explicam?

As respostas apresentaram, com maior ou menor ênfase, a identificação com a área de ciências exatas e de tecnologia como um ponto relevante para o ingresso no curso. Essa associação entre o gosto pelo cálculo e a procura pela Engenharia se relaciona não só às representações que a sociedade tem das Engenharias, mas também à história de seu ensino

² As pesquisas com histórias de vida de professores têm adquirido grande projeção no Brasil. Infelizmente, em função dos limites deste artigo, não nos aprofundaremos nessa discussão.

no Brasil, visto como uma reprodução do modelo das escolas europeias que, fortemente influenciadas pelo pensamento positivista, desenvolviam um ensino teórico, genérico e com valorização das ciências exatas (Kawamura, 1979; Laudares, 2010; Bazzo, 2011).

Além de manifestar a vocação com a área tecnológica, dois entrevistados realçaram as influências da família. A engenheira professora Eneida destaca que gostava muito de desenhar e lembra a importância que teve o curso Técnico em Edificações para sua formação, mas apresenta os conselhos do pai como essenciais para sua opção pela Engenharia Civil:

Quando fui fazer a inscrição para o vestibular, a influência do meu pai foi muito decisiva, porque (...) ele fez uma reflexão comigo. Ele me dizia assim: "como engenheira você pode trabalhar em obras, pode desenhar, trabalhar com projeto...". E ele começou a me mostrar as potencialidades: "Tinha professor de Física que era engenheiro, tinha professor de Matemática que era engenheiro... (...) Você vê engenheiro administrando, engenheiro político...".

Satisfazer à família também foi um elemento forte na escolha feita pelo engenheiro professor Marcondes ao optar pela Engenharia de Materiais:

Esse interesse pela engenharia foi mais pela questão de uma alimentação de um sonho que meu pai tinha. Meu pai é professor de Educação Física, mas ele achava bonita a profissão de engenheiro. Então, desde pequeno, ele foi me alimentando desse sonho, que achava muito bonito e que se orgulharia muito em ter um filho engenheiro.

Os relatos de Eneida e Marcondes vão ao encontro dos estudos que tratam das escolhas profissionais feitas por jovens. Nessas pesquisas, a articulação entre os projetos pessoais e o da família poucas vezes deixa de se manifestar. Mesmo que, na contemporaneidade, haja a possibilidade de o sujeito desenvolver um projeto de futuro profissional, "essa escolha ou essa elaboração de projetos não serão realizadas no vazio, mas sim em meio a uma situação social, econômica, política; sofrendo influências dessas diversas dimensões, inclusive da família" (Almeida; Magalhães, 2011, p. 206).

As orientações do pai de Eneida e a recepção por Marcondes do discurso do seu genitor, cujo sonho era ter um filho engenheiro (um detalhe importante: seu pai era professor), deixam patente uma realidade firmada ao longo do século 20, na qual a Engenharia passou, juntamente com o Direito e a Medicina, a ser uma das profissões mais requisitadas pelos filhos das elites que controlavam o poder político e o econômico. O engenheiro foi visto (e, de certa forma, ainda é) como o profissional que tiraria o País do atraso tecnológico e científico (Kawamura, 1979). Diante de um conjunto de transformações socioeconômicas e políticas por que passava o Brasil na primeira metade do século 20, os bacharéis (engenheiros, médicos e advogados) passaram a se destacar como empresários, professores e políticos, funções, aliás, que muitos vêm cumprindo até hoje, como podemos perceber no conselho dado pelo pai da professora Eneida.

Assim, diferentemente do que se pensa, as trajetórias de vida de um sujeito não se prendem apenas às características próprias de sua personalidade (disposição, inteligência, caráter, vocação, aptidão, méritos pessoais, dentre outras), mas dependem principalmente do fato de ele ter nascido em um determinado contexto histórico e em um ambiente sociocultural definido por elementos estruturais bem precisos, de ordem econômica, política, educacional. Esses elementos pesam sobre as opções de cada um e acabam por prescrever o futuro no mais longo termo, orientando a escolha pessoal e exercendo forte influência sobre o itinerário profissional (Valle, 2006).

A engenheira professora Estela, nossa quinta entrevistada, destaca que, ao contrário dos demais, tinha a pretensão inicial de ser médica, em função da influência que recebia de alguns parentes que são profissionais da saúde. A decisão pela Engenharia Civil surgiu quando realizou o estágio supervisionado do curso técnico de nível médio em estradas.

Eu não tinha ainda me tocado da postura do engenheiro: de vez em quando, chegava aquela pessoa que falava com todo mundo, orientava, sabia de tudo e antecipava os nossos erros. (...) Eu pensei: eu quero ser assim, eu quero ser desse jeito. (...) A experiência que passei com os engenheiros da obra, a postura de líderes que resolviam os problemas, que antecipavam os erros das obras, esse espírito de liderança me levou a tomar a decisão de fazer o curso de Engenharia Civil.

Portanto, as atividades práticas de um engenheiro e a liderança que exerce frente à sua equipe foram fatores decisivos para as escolhas de Estela. Podemos inferir que o seu estágio em uma obra de construção de estradas, por mais pesada que esta possa parecer (daí ser vista como uma atividade masculina), foi, para ela, um acontecimento-charneira (Josso, 2010), um fato que representou um “divisor de águas” na trajetória de sua vida.

Temos de considerar que as justificativas dadas para a opção pela Engenharia ocorrem em um momento em que esses sujeitos assumem novas identidades. São, a um só tempo, engenheiros e professores. Dividem, mas também imbricam, essas duas profissões no seu fazer cotidiano. Suas recordações-referências revelam a relação de interdependência entre o individual e o social no percurso de uma vida, fazendo-nos perceber, como expressa Dubar (1997), que a identidade humana é uma construção individual e coletiva e se associa ao processo de intervenção dos indivíduos sobre si mesmos e a diferentes fatores externos, entre eles as visões de mundo construídas socialmente.

Para Ferrarotti (2010, p. 44), “o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história de nossa vida individual”. O reconhecimento do nexo entre o individual e o contextual, ou seja, entre os nossos interesses pessoais e as influências do meio social em que vivemos, tem provocado a emergência de muitas pesquisas no campo da educação, grande parte

delas com base no referencial das histórias de vida. O “tornar-se docente” é um dos temas comuns.

Tornando-se docente

Considerando que houve um conjunto de fatores que determinou a opção desses engenheiros pela área tecnológica (orientação da família, empregabilidade, aptidão para as ciências exatas, etc.), que razões os levaram a se aventurar em outra profissão para a qual não tiveram uma formação acadêmica?

Não nos surpreendeu o fato de alguns destacarem o “dom” que sempre tiveram para o exercício da docência. Os engenheiros Lucas e Eneida relatam as suas experiências com o ensino ainda quando crianças e jovens, o que, segundo eles, foi decisivo para assumirem essa profissão.

Isso é um dom que eu tenho. Sempre gostei de ensinar. E, no transcorrer do meu curso de Engenharia, decidi: quero atuar na área, como engenheiro, e ensinar também (...). Eu passava meu conhecimento para os alunos e, ao mesmo tempo, estava sempre me atualizando. Então, foi isso que me fez ser professor, o que tenho muito orgulho e sou muito satisfeito. (...) Apareceram outros concursos para Engenharia, mas, como eu sempre quis ser professor, eu abdiquei para estar aqui [nome da instituição]. Até questão salarial eu abdiquei! Queria ser professor. Agora, vale salientar que eu não quero ser só professor. Eu quero também atuar na área da engenharia. Eu também gosto muito de ser engenheiro. (...) Eu sempre quis ter as duas profissões. (Lucas).

Sempre tive afinidade com o ensino. Eu ensinava para minha irmã, que, na época, fazia a pré-escola (...). Também comecei cedo a participar do grupo de estudos de jovens espíritas e, num determinado momento, eu estava ensinando crianças, evangelizando. Eu dizia: se um dia eu tiver que ensinar, eu me imaginava professora do ensino técnico. (Eneida).

Os discursos dos professores reproduzem a ideia de que, para exercitar a docência, basta ter um dom (do latim *donu*, dádiva, presente). Dessa forma, algumas pessoas têm a capacidade especial inata de lecionar, de doar ou passar conhecimentos. Essa ideia suprime da docência o caráter de profissão que, semelhantemente às demais, decorre de esforços pessoais e da formação teórica e prática. Ministras aulas exige um conjunto de atividades (planejamento, capacitação, formação, dentre outras) que estão muito além de uma vocação inata. Considerando-se que estamos falando de docentes de uma modalidade particular de ensino, a EPT, esse profissional deve assumir, além das atividades comuns a qualquer professor, aquelas relativas ao processo de ensino-aprendizagem nesse campo.

Entretanto, o caráter conservador do termo “dom” está tão bem dissimulado pela cultura que, ao lado dele, em um mesmo discurso, encontramos posturas mais abertas e reflexivas com relação ao processo de ensino-aprendizagem. O professor Lucas, por exemplo, pondera que, ao dar aula, não apenas “passa” seus conhecimentos para os alunos, mas também

aprende, completa-se. No seu entender, há uma relação de reciprocidade em sala de aula.

Ao relatarem e refletirem sobre aspectos de sua vida profissional (e pessoal), os entrevistados se apresentaram como sujeitos que foram transformados pela profissão docente, apesar de esta, às vezes, surgir de forma inesperada, como foi o caso da engenheira professora Estela.

Eu sempre fui uma pessoa muito dinâmica. Sempre fiz muitas coisas ao mesmo tempo. Quando eu fazia o curso técnico de estradas, eu já dava aulas de reforço na minha casa. Quando eu entrei no curso de Engenharia, eu trabalhava como digitadora numa escola do município. Era serviço prestado. (...) Um dia, escutei o diretor comentando com a vice-diretora que o professor de Matemática iria se afastar para fazer uma especialização. Daí, eu decidi ser a professora de Matemática. O diretor perguntou: você pode ser? Eu posso, eu estou fazendo o curso de Engenharia Civil na UFRN. O diretor disse: ok, vamos organizar. E foi a primeira vez que entrei em sala de aula. (...).

O relato de Estela evidencia que a docência, para ela, foi obra do acaso, embora, para ser mais plausível, saliente as aulas particulares que ministrava quando adolescente. O curso de Engenharia, mesmo ainda estando em andamento, abriu-lhe as portas para lecionar em uma instituição pública. Esse detalhe de seu percurso formativo possibilita estabelecer dois debates:

1. A experiência da entrevistada revela a tradicional restrição do ensino da Matemática às aulas expositivas de cálculo, ficando os conhecimentos metodológicos em segundo plano. Dessa maneira, um engenheiro ou um estudante de Engenharia estaria apto a lecioná-la, fato que ocorre também com outras áreas do conhecimento.
2. A narrativa torna patente um problema ainda atual: a carência de professores nas áreas de ciências exatas e da natureza. Em função dessa demanda, muitos bacharéis e licenciados em outras áreas terminam por lecionar os componentes curriculares de Matemática, Química, Física e Biologia nas redes públicas e privadas de ensino.

Em sua explanação, Estela também procura justificar a sua faceta como professora. Embora o termo "dom" não tenha aparecido no seu discurso, ela propõe uma relação de semelhança entre o trabalho do engenheiro com sua equipe e aquele desenvolvido por um professor:

Na Engenharia, quando você vai para a realidade da obra, que foi sempre a minha aptidão maior, está sempre ensinando, porque você está orientando a equipe, treinando o pessoal. Eu gerencieei, eu queria equipes. Não equipes que trabalhavam para mim, mas que trabalhassem comigo. Então, eu não tive problemas em dividir conhecimento com eles. Eu chegava explicando, mostrando o que era melhor e é melhor por causa disso, e não aquela coisa mecânica: faça assim e pronto! (Estela).

Ao aproximar as práticas de gestão e de liderança de equipes realizadas por um engenheiro às práticas na docência, a entrevistada deixa implícito que a docência é algo que se conquista com a experiência. Ao que parece, qualquer pessoa, por ensinar algo a alguém, é um professor em potencial.

As atividades acadêmicas na graduação e na pós-graduação (participação em grupos de pesquisa, projetos de iniciação científica, estudos em grupo) também foram lembradas como justificativas para se tornarem docentes. O engenheiro professor Marcondes relata que seu interesse pela docência despertou quando, no mestrado, cursou a disciplina Metodologia do Ensino Superior: "foi a partir dessa disciplina que eu comecei a ter uma visão de sala de aula, (...) e aí comecei progressivamente a me interessar pela carreira docente".

Em resumo, para os entrevistados, a docência surge sem um planejamento definido, o que é compreensível, haja vista o processo de desencorajamento e mal-estar pelo qual passa essa profissão na atualidade. Em muitos momentos das entrevistas, ficou claro que a possibilidade de se tornar docente só passa a ser considerada porque o trabalho (na instituição de EPT) representava uma oportunidade de ter um emprego estável, federal e relativamente bem remunerado, fato que evidencia a observação de Valle (2006, p. 179): "o sistema educacional apresenta-se estratificado em redes e níveis de ensino, fazendo com que o magistério acumule desigualdades profundas em termos de status, salário, contrato e condições de trabalho". Por fim, a docência na EPT significa, para os professores interrogados, uma "volta para casa", visto que quatro deles foram alunos dessa instituição e fizeram questão de destacar o respeito e a gratidão que têm por ela.

A docência em construção

Conforme Imbernón (2011), a formação é um elemento essencial, mas não único, para o desenvolvimento profissional de um professor. Para esse autor, dentre os diversos fatores que colaboram para esse processo, pode-se destacar a formação permanente que os docentes realizam ao longo de sua vida profissional. Com base nisso, questionamos os engenheiros professores sobre as formas pelas quais eles têm se adaptado a uma profissão para a qual não foram preparados academicamente.

Conforme vimos, para alguns participantes, a prática docente não é algo novo, visto que já "lecionavam" na adolescência e juventude, quando davam aula de reforço ou cumpriam tarefas semelhantes. Isso explica a vocação ou o dom que dizem ter para o desempenho dessa atividade. Apesar disso, todos comentaram limitações que tiveram (ou têm) com relação ao trabalho pedagógico, como dúvidas quanto a planejamento, seleção dos conteúdos, elaboração do material didático e das avaliações, dificuldades de relacionamento com alunos, controle da sala de aula, dentre outras.

Entretanto, o que chamou a atenção nos relatos foi a disposição dos entrevistados para refletirem sobre as suas práticas com o objetivo de melhorá-las. Nesse quesito, selecionamos as narrativas de Lucas, Estela e Marcondes como exemplos.

Inicialmente, o desafio de me apresentar para uma turma me deixava nervoso. Conteí com uma ajuda [de colegas] logo quando assumi. (...) Quando eu assumi diretamente a sala de aula, então... observando a didática dos demais professores, a gente vai aprendendo um pouco. Eu fui aluno. Eu tive 20 anos estudando em sala de aula. A gente observa os professores dando aula e a gente se espelha nos nossos mestres. Eu sempre gostei de dar aulas e eu ia aprendendo a didática dos professores. Daí, a gente vê o que é certo. Foi nisso que eu me espelhei para compor minha personalidade como professor. Dificuldades eu encontro, às vezes, mas a gente sempre está aprendendo. Eu cheguei até a comprar DVDs sobre como dar palestras, para poder dar aula. (Lucas).

Quando eu vim aqui para [instituição], eu achava que eu iria ter uma formação, porque era diferente da escola do estado [onde deu aulas de Matemática]. Aqui é outro nível. (...) Eu nunca tinha ensinado numa turma de Construção Civil. Sempre tive dificuldade para planejar aulas. (...) Aqui tem prazo para dar aula, corrigir provas, devolver aos alunos... eu sinto muita dificuldade nesta parte de planejar, de preparar a aula, de relacionar... Mas, eu fui sempre de procurar melhoras. Então, eu comecei a procurar ajuda. (...) Recentemente, fiz vários cursos numa oficina que teve na [nome de outra instituição], no programa de aperfeiçoamento do professor. (...) Agora, o que estou percebendo é que esses conhecimentos da docência fazem muita falta. Eu descobri, nessas oficinas, que eu estava exigindo muito dos meus alunos. (...) Antes eu fazia avaliações com todas as questões dissertativas e queria que o aluno descrevesse tudo! As vezes, ele escrevia quase tudo e eu já tirava nota dele... (Estela).

Ensinar não é só passar informações. De início, eu só passava informações. A gente vê que isso é um reflexo dos nossos professores universitários, porque, na Engenharia, a maioria dos professores também são engenheiros (...) e isso acaba refletindo também no ensino. Então, quando a gente vai para a sala de aula, a gente é a réplica desse pessoal. (Marcondes).

As narrativas dos entrevistados demonstram a preocupação deles em aprender a ensinar. Para isso, avaliam-se, analisam criticamente suas práticas, refletem sobre suas limitações e erros, trocam experiências com colegas com mais tempo de trabalho, realizam cursos de capacitação, adquirem materiais didáticos, pesquisam, recorrem às lembranças das aulas dos seus antigos professores. Na falta de uma preparação pedagógica, aprendem com erros, acertos, testagens, cópias, seleções de procedimentos em que obtiveram êxito.

De todas essas estratégias, uma merece uma discussão em particular: a reprodução de modelos dos seus antigos professores. Quanto a isso, observa Marcelo García (2009b, p. 116): "a docência é a única das profissões em que os futuros profissionais se veem expostos a um maior período de observação não dirigida em relação às funções e tarefas que

desempenharão no futuro”. Essa aprendizagem por observação “vai penetrando, de forma inconsciente, nas estruturas cognitivas – e emocionais – dos futuros professores, chegando a criar expectativas e crenças difíceis de eliminar” (Marcelo García, 2009a, p. 15). Portanto, não é de se estranhar que, para um dos entrevistados, é comum se tornarem “réplicas” dos docentes pelos quais passaram na sua formação universitária.

O ensino apenas como transmissão de conhecimentos de que fala Marcondes revela a influência da filosofia positivista nas escolas de Engenharia. Para Bazzo (2011, p. 87), “neste modelo, o professor, detentor do conhecimento, é o centro de onde se irradiam todas as ações em sala de aula. (...) Dele também se espera uma reprodução limpa e precisa das formulações canônicas”. O repasse de conteúdos

adquire para o aluno um caráter hermético, quase dogmático, não possibilitando sequer uma abertura para discussões estruturantes, tão fecundas para o desenvolvimento da criatividade. Assim, conceitos transformam-se em leis, e ensino, em regras de procedimentos” (Bazzo, 2011, p. 88).

Logo, malgrado o fato de os entrevistados procurarem se atualizar e aperfeiçoar suas práticas, há sempre o risco de reproduzirem um tipo de ensino apático, frio, com formulações prontas e impeditivas de trocas de conhecimentos entre docentes e discentes, o que vai de encontro às práticas que devem ter na EPT:

(...) o professor da educação profissional deve ser capaz de permitir que seus alunos compreendam, de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem; as motivações e interferências das organizações sociais pelas quais e para as quais estes objetos e sistemas foram criados e existem; a evolução do mundo natural e social do ponto de vista das relações humanas com o progresso tecnológico; como os produtos e processos tecnológicos são concebidos, fabricados e como podem ser utilizados; métodos de trabalho dos ambientes tecnológicos e das organizações de trabalho. Precisa saber desenvolver comportamentos proativos e socialmente responsáveis com relação à produção, distribuição e consumo da tecnologia. (Machado, 2008, p. 18).

Mesmo havendo uma probabilidade da reprodução de modelos pedagógicos conservadores, os relatos denotam o caráter de reflexividade que esses engenheiros docentes têm sobre suas práticas. Podemos percebê-lo mediante a noção de professor reflexivo, a qual considera que os profissionais professores aprendem com a análise e a interpretação da sua própria atividade (Schön, 2000). Por isso, arriscamo-nos em afirmar, com base em Ramalho, Beltrán Nuñez e Gauthier (2003), que esses professores, aos poucos, afastam-se de um modelo formativo hegemônico, pautado no racionalismo técnico e na formação academicista e tradicional, para outro modelo formativo emergente alicerçado na reflexão, na pesquisa e na crítica.

O cotidiano escolar oportuniza experiências, nem sempre positivas, mas propulsoras de reflexões e crescimento pessoal. Um dos engenheiros

lamenta uma situação que viveu no seu primeiro dia de aula: teve de expulsar um aluno “problemático” da sala. Contudo, fica clara a autoavaliação que emerge no seu discurso ao tratar desse fato:

Foi uma decisão que fiquei pensando: no primeiro dia de aula, vou ter que colocar um aluno para fora? Mas, pensei: se eu não fizer isso agora, como será que esses outros alunos vão me ver nos próximos dias? Foi uma situação em que eu tive que impor a minha autoridade. (Rodolfo).

A preocupação de Rodolfo em impor sua autoridade tem relação com o poder que sua nova profissão adquiriu no decorrer da história. Tradicionalmente, o professor determina as ações dos alunos e estes legitimam esse poder passado de geração a geração. Ao docente, “(...) autorizado a impor a recepção e a controlar a inculcação através das sanções socialmente garantidas, a instituição confere (...) uma *autoridade estatutária*” (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 122, grifo dos autores).

Entretanto, esse poder não é apenas reproduzido, mas também questionado pelos alunos e pelos próprios professores. A reflexão de Rodolfo sobre a sua ação de expulsar o aluno indica, além da justificativa de manter um poder que foi outorgado à sua profissão, um arrependimento, uma avaliação negativa do fato, um momento de autoformação.

Por fim, os relatos dos engenheiros professores, sobretudo o de Estela, deixam revelar a pouca (ou nenhuma) formação acadêmica para lecionar na EPT, o que não nos surpreende, uma vez que, historicamente, as iniciativas do governo brasileiro na formação de docentes para atuar na EPT foram parcas e descontínuas. Não raro, essas ações aconteceram por meio de cursos de curta duração, alguns classificados como “especiais” (Machado, 2008; Moura, 2008; Oliveira, 2010). Atualmente, mesmo com a forte expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as iniciativas ainda são tímidas e poucos são os cursos superiores de licenciatura que possuem, nas suas matrizes curriculares, disciplinas voltadas para a formação de professores para atuar nessa modalidade de ensino.

Considerações finais

A pesquisa teve como objetivo precípuo conhecer as trajetórias de formação e as práticas de engenheiros que se tornaram professores e que lecionam em cursos técnicos do IFRN, *campus* Mossoró.

Embora cada um tenha percorrido um caminho próprio, as razões que levaram os entrevistados à Engenharia são parecidas: a preferência pelas ciências exatas, as experiências anteriores em cursos técnicos, a crença na inserção fácil no mercado de trabalho, as influências familiares, dentre outras. Já a entrada na carreira docente se deu fortuitamente, sem um planejamento, apesar de alguns ressaltarem o “dom” que sempre tiveram para lecionar.

No que diz respeito às práticas que desenvolvem em sala de aula, os relatos dos engenheiros professores denotam que estes aprendem a ensinar por meio de um processo que não é de curta ou de média duração, mas um *continuum* (Marcelo García, 1997), o que, aliás, também ocorre com professores egressos de cursos de licenciatura. O que distingue os engenheiros dos licenciados é o fato de estes últimos terem passado por um processo de formação para a docência, embora esta não lhes dê todos os subsídios para enfrentar as dificuldades próprias do cotidiano escolar.

Portanto, como quaisquer outros docentes, os engenheiros entrevistados são professores que possuem uma pluralidade de saberes adquiridos ao longo de um processo de formação pessoal e acadêmica, capazes de promover seu crescimento e desenvolvimento profissional, visto que refletem continuamente sobre a prática, fato essencial para a construção da identidade docente. No entanto, malgrado consideremos a importância desse fato, não defendemos que a aprendizagem dessa profissão se dê apenas por meio das experiências cotidianas, dos interesses individuais, dos erros e dos acertos. O professor é um profissional e, como os demais, deve passar por um processo de formação específico, mesmo que o conhecimento ali obtido não seja absoluto, acabado, mas um entre tantos outros que ocorrerão no decorrer da vida desse profissional, seja ele licenciado ou bacharel.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, M. E. G. G.; MAGALHÃES, A. S. Escolha profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2. p. 205-214, jul./dez. 2011.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAZZO, W. A. *Ciência, tecnologia e sociedade e o contexto da educação tecnológica*. 3. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BRASIL. Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (Confea). *Resolução nº 218, de 29 de junho de 1973*. Discrimina atividades das diferentes modalidades profissionais da Engenharia, Arquitetura e Agronomia. 1973. Disponível em: <<http://normativos.confea.org.br/downloads/0218-73.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2016.

BURNIER, S.; CRUZ, R. M. R.; DURÃES, M. N.; PAZ, M. L.; SILVA, A. N.; SILVA, I. M. M. Histórias de vida de professores: o caso da educação profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12 n. 35, p. 343-358, maio/ago. 2007.

DUBAR, C. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: Ed. da UFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-58.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 64-89.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, M-C. *Experiências de vida e formação*. Natal: Ed. da UFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

KAWAMURA, L. K. *Engenheiro: trabalho e ideologia*. São Paulo: Ática, 1979.

LAUDARES, J. B. *A descoberta da docência por engenheiros-professores e suas representações*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA, 38., 2010, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: ABENGE, 2010. Disponível em: <<http://www.abenge.org.br/CobengeAnteriores/2010/artigos/380.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 51-75.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009a.

MARCELO GARCÍA, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009b.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação de professores para a educação profissional. In: DALBEN, Â. I. L. F. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 454-478.

POLLAK, M. Memória e identidade social. *Estudos históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RAMALHO, B. L.; BELTRÁN NUÑES, I.; GAUTHIER, C. *Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

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

SOUZA, F. C. S.; NASCIMENTO, V. S. O. Bacharéis professores: um perfil docente em expansão na rede federal de educação profissional e tecnológica. In: MOURA, D. H. (Org.). *Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional*. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 409-434.

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

VALLE, I. R. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada?. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006.

Recebido em 7 de agosto de 2016.

Aprovado em 29 de novembro de 2016.

Os professores no ensino superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década

Cleomar Locatelli^{I,II}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2815>

Resumo

O artigo objetiva analisar a composição e as modificações do trabalho docente na última década, considerando as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho em função dos interesses econômicos e políticos dominantes. Do ponto de vista teórico, apresentam-se algumas definições conceituais sobre a reestruturação produtiva e os processos de regulação (ou reformas educacionais), no propósito de discutir a realidade do trabalho de forma geral e do trabalho docente em especial. Do ponto de vista empírico, levantam-se alguns dados referentes ao quadro de professores do ensino superior no Brasil, observando o ocorrido na última década, mais precisamente entre 2003 e 2013. Constata-se que as condições atuais do trabalho docente no ensino superior continuam fortemente impactadas pelas transformações do mundo do trabalho e que em suas particularidades e singularidades residem contradições próprias de um setor com objetivos e finalidades não necessariamente alinhadas às regras do mercado.

Palavras-chave: reestruturação produtiva; trabalho docente; ensino superior.

¹ Universidade Federal do Tocantins (UFT), Tocantinópolis, Tocantins, Brasil. *E-mail:* <locatelli@uft.edu.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-0789-2104>>.

² Doutor em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil.

Abstract

Teachers in Brazilian higher education: transformations of the teaching work during the last decade

This study aims to analyze the composition and changes in the teaching work during the last decade, considering the changes that have occurred in the labor world due to the dominant economic and political interests. From a theoretical point of view, some conceptual definitions about the productive restructuring and the regulatory processes (or educational reforms) are presented in order to discuss the reality of work in general and the teaching work in particular. From an empirical point of view, some data relating to higher education teaching staff in Brazil are raised, regarding what had happened in the last decade, more precisely between 2003 and 2013. The current conditions of the teaching work in higher education remain strongly impacted by changes in the labor world, and in their particularities and singularities lie contradictions of a sector with objectives and purposes not necessarily aligned with the market rules.

Keywords: productive restructuring; teaching work; higher education.

Introdução

Parte-se da compreensão inicial de que a educação superior no Brasil tem se transformado num gigantesco campo de investimento, foco de expressivas possibilidades de realização de negócios e aferição de lucros. Como afirma Santos (2004), em todo o mundo, as despesas com educação cresceram significativamente, mais que o dobro do mercado mundial de automóveis. E a receita dos especialistas para esse imenso campo de oportunidades não poderia ser outra: torná-lo cada vez mais produtivo (do ponto de vista de quem quer investir), criando oportunidades de lucro em instituições públicas e privadas.

Muito se tem falado também na crise da universidade. Diversos são os estudos que se debruçam sobre essa temática, constatando tendências e manifestações que a expliquem. Além da crise financeira, que parece se agravar mais recentemente, em grande parte, as discussões são pertinentes à relação da universidade com a sociedade, no tocante a seus objetivos, que saíram de uma perspectiva mais ampla direcionada ao bem comum da sociedade para uma finalidade voltada para o mercado (Chauí, 2003), e ao abandono de questões da alta cultura, da filosofia e do pensamento crítico, para voltar-se às questões meramente técnicas, buscando resolver problemas práticos e localizados (Santos, 2004).

No entanto, sem negar a importância do diagnóstico já apresentado, e até em certa medida para complementá-lo ou explicitá-lo com base em outro ângulo, busca-se aqui uma análise que considera as mudanças

ocorridas em relação ao trabalho docente do ensino superior brasileiro, mais recentemente, entre 2003 e 2013, no sentido de discutir a continuidade ou não dos processos e mudanças iniciados nas décadas anteriores, pautados num conjunto de orientações que têm origem nas formas atuais de gestão e organização do trabalho, que se constituem pelos interesses do mundo dos negócios.

Como se sabe, pelo balanço histórico de décadas anteriores, sobretudo nos anos 1990, junto com a reforma do Estado brasileiro tivemos a reforma do ensino e, de modo particular, a reforma do ensino superior. Segundo Silva Jr. e Sguissardi (2001, p. 193),

[nessa década] o Brasil inicia um processo de ajustamento de seu projeto político nacional à nova ordem mundial. Esse movimento que se acentua sob a liderança de Fernando Henrique Cardoso expressar-se-á em todas as esferas da atividade humana, em particular na educação superior, mediante tentativa de reconfiguração desse espaço social, segundo a ótica e a racionalidade econômica.

O resultado desse processo descrito pelos autores foi o crescimento vertiginoso do setor privado e o surgimento de um conjunto de normas, avaliações e controles, que por diversos caminhos repercutiu nos acontecimentos da década posterior. De certa forma, foram essas iniciativas que impulsionaram o crescimento desse nível de ensino, mobilizando um grande contingente de professores que passaram a se “enquadrar” nesse novo ambiente de trabalho.

A política de educação superior adotada no Brasil nas últimas décadas do século 20, segundo os autores anteriormente citados, não só representou a possibilidade de expansão desse nível de ensino, como também trouxe consequências importantes para o trabalho docente na universidade. Entre as principais consequências está a constituição de um professor de tempo parcial, que cada vez mais vai perdendo sua capacidade crítica e seu *status* de intelectual. E, como tendência, observa-se um docente universitário sem autoridade, massacrado por um conjunto de regulações, submetido a um fazer quase repetitivo do ato de dar aulas, com preocupações voltadas para os indicadores de produtividade, que geralmente são insensíveis às condições concretas do fazer pedagógico.

Nesse sentido, as questões cruciais que norteiam o presente estudo deverão direcioná-lo na busca de informações sobre esse universo de trabalhadores da educação. Como tem sido a composição do quadro docente no ensino superior brasileiro nos últimos anos? Até que ponto as tendências descritas anteriormente se confirmaram ou se aprofundaram? E quais as perspectivas para esse segmento diante dos aspectos gerais da reestruturação produtiva em curso, inclusive nas instituições públicas?

A seguir, realiza-se uma breve incursão sobre a chamada reestruturação produtiva, no sentido de buscar compreender alguns aspectos relevantes das transformações do mundo do trabalho que podem ser relacionados ao trabalho docente no ensino superior; trata-se, também, da questão

das reformas que podem ser compreendidas com processos de regulação, comportando, portanto, particularidades que não se limitam a este ou aquele aspecto em particular; e, por fim, apresenta-se um conjunto de dados relacionados à composição do quadro de professores do ensino superior no Brasil, com destaque para aqueles referentes ao aumento do contingente de trabalhadores, sua formação, regime de trabalho e controle de produtividade.

Reestruturação produtiva e as reformas do ensino: definições conceituais

Compreende-se que, para uma análise do trabalho docente no ensino superior brasileiro das últimas décadas, não se deve ignorar sua inserção ou determinação pelo conjunto das mudanças trazidas pela chamada reestruturação produtiva. Da mesma forma, considera-se que as medidas políticas e administrativas que regulamentam e reformam o setor guardam importantes relações com o conjunto dos interesses dominantes e/ou em disputa na sociedade. Segundo Santos (2012),

[...] o trabalho docente inscreve-se em meio a duas problemáticas centrais: a primeira refere-se às transformações que estão ocorrendo no mundo do trabalho devido à nova configuração que o capitalismo vem assumindo nas últimas décadas, no que diz respeito à sua estrutura produtiva e ao seu universo de ideários e valores; e a segunda refere-se a uma série de medidas que, geralmente denominadas como "reformas", afirmam-se sob a hegemonia das concepções neoliberais e redefinem o papel do Estado na sua relação com a educação. (Santos, 2012, p. 234).

Sobre a reestruturação produtiva, de forma breve, pode-se considerar que se refere à continuidade do processo de subordinação do trabalho pelo capital. Uma revisão (continuação) do modelo taylorista-fordista visando recompor taxas de lucro dentro de um cenário de desenvolvimento tecnológico e de crise do próprio sistema de produção capitalista. Em grande medida, pode-se considerar também que a reestruturação produtiva está relacionada a uma contraofensiva do capital aos avanços políticos, sociais e econômicos conquistados pelos trabalhadores com suas lutas sindicais e aos avanços democráticos.

De forma concisa, com base em Dias (2006), destacam-se os efeitos da chamada reestruturação produtiva sobre o comportamento do trabalhador, tomando três aspectos em especial: a relação do trabalhador com seu ambiente de trabalho; a perspectiva da qualificação; e as novas formas de gestão.

Observa-se que o ambiente de trabalho, dentro das perspectivas atuais da gestão, sofre mudanças importantes, não é mais um local fixo e totalmente previsível. O tempo de trabalho não se limita mais ao espaço da empresa, mediado pelas tecnologias de comunicação: em qualquer tempo

e lugar se pode resolver questões relativas ao trabalho. As delimitações entre o individual e o coletivo se tornaram contraditórias, visto que o outro se transformou em adversário estimulado pela competição que se generalizou como fundamento do “espírito empreendedor”, e ao mesmo tempo as metas, que também são coletivas, exigem uma vigilância constante que agora é feita pelo próprio trabalhador.

Um trabalhador que, por medo de perder o emprego, defende não apenas a produtividade do capital, mas até mesmo a demissão dos seus companheiros. O caso das ilhas de produção é exemplar: faz-se com que um trabalhador vigie o outro, dispensando assim a vigilância do patrão. (Dias, 2006, p. 50).

A qualificação agora deve ser algo permanente, sempre insuficiente e capaz de gerar no trabalhador uma contínua culpa, pois nesse novo modelo se valoriza a formação polivalente, geral e diversificada. “E, ao mesmo tempo, afirma-se a qualificação como elemento vital: se o trabalhador não é qualificado, capaz, o problema e a culpa é dele e não do mercado” (Dias, 2006, p. 51).

A nova forma de gestão e organização do trabalho, chamada de pós-fordismo ou toyotismo, buscou maior identidade do trabalhador com a empresa e a absorção de suas forças físicas e mentais. É “caracterizada cada vez mais pela precariedade, pela flexibilização e desregulamentação, de maneira sem precedente para os assalariados” (Vasapollo, 2006, p. 45).

Segundo Dias (2006, p. 51), “as novas formas de gestão – de tipo japonês – são colocadas como as únicas alternativas, exige-se mais e mais a incorporação passiva dos trabalhadores à ordem”. Ou seja, as atuais condições de organização do trabalho e de exploração dos trabalhadores se apresentam de forma a adequar a produtividade ao controle da ordem e à manutenção da concentração da riqueza.

O chamado pós-fordismo tem se caracterizado como um processo em que o sistema produtivo deve buscar se adequar aos ditames do mercado, a uma situação em que a “preferência do cliente” se torna a tônica principal na orientação dos modelos de gestão.

Para o trabalhador, a lógica desse processo produtivo traz a ideia de um novo trabalhador, chamado de polivalente, multifuncional, precarizado, não significando, de forma alguma, o fim do trabalho ou do trabalhador.

Muito diferente da ideia de fim do trabalho ou dos trabalhadores, nas últimas décadas pôde-se presenciar um conjunto de mutações que resultaram numa classe trabalhadora ainda mais heterogênea, mais multiforme e mais fragmentada. (Antunes, 2005, p. 75).

O trabalhador requerido pelos processos produtivos – empreendedor, motivado para o sucesso e autoconfiante – é também o sujeito ideal para engrossar as filas do desemprego, para o subemprego e para o trabalho

informal, pois, além de fazer parte do enorme exército de reserva, atribuirá a “ligeira” dispensa do emprego formal a que está submetido a motivos de ordem pessoal: necessidade de alguma formação a mais, estratégia errada na hora da entrevista ou inadequação para a qualificação específica exigida. Uma realidade que tem demandado uma busca interminável por agregar condições de competitividade, de forma que nada seja satisfatório para garantir ao trabalhador que ele esteja suficientemente seguro quanto à sua permanência no emprego.

A compreensão da natureza mutável do trabalho fornece uma base para a análise das espécies de reformas que as forças que sustentam a dinâmica produtiva podem tentar introduzir nas escolas do futuro. (Carnoy; Levin, 1993, p. 72).

Para os autores, essa natureza mutável do trabalho vai refletir no papel contraditório da escola, condicionando as relações professores/administradores, alunos/professores e alunos entre si; na quantidade de educação a que as pessoas, com diferentes papéis na divisão do trabalho, têm acesso, ajudando a mitigar os conflitos da distribuição desigual das recompensas; e, ainda, nos conteúdos do ensino que devem atender às qualificações e às atitudes dos empregos oferecidos.

Dentro de tais circunstâncias, o ato de ensinar, o papel do professor e as relações estabelecidas nesse contexto são afetados em processos aparentemente contraditórios, que, segundo Ball (2002, p. 9), por um lado “representam um afastamento dos métodos de controle dos empregados baseados na ‘pouca confiança’ (low-trust methods). [...] Por outro lado são implementadas novas formas de vigilância imediata e automonitorização”, traduzidas por processos avaliativos, estabelecimento de metas de produtividade, controle de custos etc.

Sobre as reformas educacionais, não apenas como políticas que afetam as instituições públicas, mas principalmente como formas de intervir na economia e na sociedade em geral, compreende-se que o setor educativo tem sido afetado por um processo de regulação que se traduz no conjunto das ações educativas e nas particularidades de cada instituição de ensino ou de cada forma de organização acadêmica e administrativa de escolas e universidades. Uma realidade constituída por alinhamentos e conflitos com uma “reforma educacional de inspiração empresarial” (Carnoy; Levin, 1993, p. 70).

O processo de regulação, segundo Barroso (2005, p. 733),

[...] compreende, não só a produção de regras (normas, injunções, constrangimentos etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o (re)ajustamento da diversidade de ações dos actores em função dessas mesmas regras.

No que se refere aos sistemas educativos, Maroy (2010, p. 1) destaca que a regulação “[...] designa os processos múltiplos, por vezes contraditórios,

de orientação das condutas dos atores e de definição das 'regras do jogo' no sistema social". Tais processos assumem múltiplas dimensões em que não se pode desprezar a existência de uma grande variedade de fontes, e há interesses dos grupos e sujeitos envolvidos direta ou indiretamente, bem como das racionalidades ou concepções que buscam a hegemonia.

No entanto, para Maroy (2010, p. 3), a regulação é "primeiramente, institucional e política".

Visto estarem compreendidos, diversos arranjos institucionais promovidos pelo Estado (as regras e as leis editadas pelas autoridades públicas, o poder discricionário atribuído a autoridades escolares locais ou às direções dos estabelecimentos escolares, dispositivos de consenso, de avaliação ou de financiamento, exercendo funções de incitação ou de coordenação) contribuem para coordenar e orientar a ação dos estabelecimentos, dos profissionais e das famílias no sistema educativo, pela distribuição dos recursos e limitações (dinheiro, conhecimentos e principalmente regras). (Maroy, 2010, p. 3).

Barroso (2005), considerando a diversidade dos processos de regulação, chama atenção para o fato de que o processo normativo e de controle exercido pelo Estado, ou pelas autoridades constituídas, mesmo que continue sendo uma fonte essencial de regulação, não pode ser considerado o único e nem necessariamente o mais efetivo. O autor destaca as possibilidades de efeitos contraditórios e, por vezes, imprevisíveis das normas e orientações oficiais:

A regulação do sistema educativo não é um processo único, automático e previsível, mas sim um processo compósito que resulta mais da regulação das regulações do que do controlo directo da aplicação de uma regra sobre acção dos "regulados". (Barroso, 2005, p. 733-734).

Nessa linha de raciocínio, o autor chega a uma importante relativização dos resultados que se pode ter em função da direção (política, ideológica e ética) adotada pelos sistemas educativos, afirmando que

Os ajustamentos e reajustamentos a que estes processos de regulação dão lugar não resultam de um qualquer imperativo (político, ideológico, ético) definido *a priori*, mas sim dos interesses, estratégias e lógicas de acção de diferentes grupos de actores, por meio de processos de confrontação, negociação e recomposição de objectivos e poderes. (Barroso, 2005, p. 734).

Por essa conclusão e pela observação do avanço do "Estado avaliador" e de "quase mercado" como estratégia de governança e regulação dos sistemas de ensino atuais, o autor constata ter havido uma convergência que tende a deslocar de um modelo de regulação burocrático-profissional para outro denominado pós-burocrático.¹

Assim, compreende-se que a burocracia universitária, enquanto organização político-administrativa, de controle e de relação de poder,

¹ Embora não seja o foco principal da discussão no momento, ressalta-se que a designação desse modelo de regulação como "pós-burocrático" não parece adequada. A aceitação de tal designação como paradigma resultante da emergência de novas orientações, em parte, significa aceitar que referenciais como o "Estado avaliador" e "quase mercado", entre outros, levariam à desburocratização dos sistemas de ensino, sejam eles públicos ou privados, algo que não se considera factível quando se acredita que a burocracia, acima de tudo, tem um papel fundamental na manutenção das relações de poder. E que o modo de produção capitalista não pode prescindir da burocracia, tendo em vista a necessidade do cálculo e da previsibilidade, que são seus fundamentos principais.

precisa ser analisada na sua historicidade, na sua manifestação efetiva, como processo dialético e contraditório, que se situa num tempo e espaço específicos. E que na instituição de um modelo de gestão e organização do trabalho, que passa a ser hegemônico no âmbito do ensino superior, precisa ser estudada como parte de uma estrutura com novas perspectivas de controle e de diversos interesses estabelecidos.

Diante de tais discussões, indaga-se: Como cada uma dessas questões poderia estar afetando ou redefinindo o trabalho do professor? Até que ponto essas questões (burocracia-gerencial e reforma educacional), no contexto da reestruturação produtiva, constituem as possibilidades e os limites atuais para o trabalho do professor no ensino superior?

O trabalho docente no ensino superior brasileiro

Quando se verifica a situação do trabalho docente no ensino superior, não é possível ignorar alguns dos seus principais problemas, sobretudo aqueles relacionados ao efetivo de trabalhadores que atendem às instituições privadas. Não é desconhecida a ação de parte dessas instituições que procuram superlotar salas de aula, reduzir a carga horária presencial e optar por professores menos experientes ou com formação mais baixa como forma de reduzir custos e aumentar os lucros dos investidores.

Um fenômeno bastante observado é o fato de um docente assumir várias disciplinas, às vezes em instituições diferentes, tendo que fazer grandes deslocamentos, reduzindo significativamente o seu tempo para estudos e planejamentos. Pois,

[...] como o valor hora-aula costuma ser baixo, o docente vincula-se a diferentes instituições de ensino, simultaneamente, ministrando várias disciplinas (algumas delas incompatíveis com a sua formação acadêmica) e deslocando-se de um extremo a outro para poder cumprir a sua jornada de trabalho (Santos, 2012, p. 236).

Em pesquisa realizada com professores de instituições privadas, Santos (2012, p. 236-237) constata que

[...] os professores vivenciam uma realidade extenuante marcada: pelo medo constante do desemprego; pela ausência de garantia de seus direitos sociais; pela impossibilidade de construção de uma carreira; pela sua desvalorização social; pela perseguição às práticas de organização sindical; pela submissão ao poder do "cliente" (no espaço acadêmico da rede particular também se difunde a máxima empresarial: "o cliente tem sempre razão"); pelas represálias ao exercerem a autonomia e a expressão de suas ideias; e pela estranha exigência de se transformarem em "animadores de auditório" e de ministrarem "aulas-show" que tornam o seu "produto" (ensino) mais atraente, de fácil apreensão e em consonância com as exigências do mercado. Todos esses elementos impactam o trabalho docente, com consequências devastadoras de diversas ordens, tanto para os professores quanto para os alunos e a sociedade de um modo geral.

Uma das consequências dessa realidade, como observa a autora, tem sido a apresentação de uma prática que não condiz com o discurso. A falta de tempo para preparar aulas, para estudos e pesquisas, junto com a pressão por obtenção de títulos, faz com que o professor não atente para o rigor necessário das suas ações, exigindo dos estudantes algo que ele mesmo não pratica. Mas como manter o rigor numa realidade de tempo extremamente escasso e de poucos recursos pessoais? As alternativas têm sido, em muitos casos, procurar cursos de pós-graduação a distância, nos finais de semanas e nas férias, quando não, oferecidos por instituições estrangeiras sem o reconhecimento do órgão competente no Brasil. A autora cita ainda práticas inescrupulosas que vão surgindo entre os professores, como a organização de grupos para elaboração de trabalhos, que serão apresentados em eventos ou publicados em periódicos como se todos tivessem participado da elaboração, devido à pressão por demonstrar produtividade, ou o caso de professores que aceitam encomendas para elaborar trabalhos acadêmicos para outros, como resenhas, artigos e monografias, como forma de aumentar sua renda.

Enfim, como se percebe, do ponto de vista dos princípios da educação ou de um comportamento ético profissional, no caso do professor, levando-se ao extremo esse comportamento requerido pelo trabalhador dos tempos atuais, são encontradas situações extraordinárias que, no médio ou longo prazo, constituirão problemas evidentes para os indivíduos e para a sociedade. Dessa forma, torna-se necessário compreender e reconhecer as especificidades do campo educacional que em grande medida não se coaduna aos princípios do mercado.

Os professores do ensino superior no Brasil: 2003 a 2013

Como última parte deste trabalho, buscando analisar a composição do quadro docente no ensino superior brasileiro, serão destacados alguns dados sobre a movimentação desse segmento num período de dez anos, de 2003 a 2013. Optou-se pelo recorte de uma década por se considerar ser um tempo mínimo necessário para se observar modificações e tendências que estariam ocorrendo nesse campo de trabalho claramente em expansão. Assim como se optou pelos primeiros anos do século 21 (2003 a 2013) em virtude da disposição de informações junto aos órgãos oficiais do governo brasileiro.

Recorre-se aqui especificamente ao banco de dados do Censo do Ensino Superior, levantando informações sobre o quantitativo de funções docentes no ensino superior, sua diferenciação em relação ao regime de trabalho, ao grau de formação e ao sexo, e também sobre a relação matrícula/função docente e sua especificação no tocante à organização acadêmica administrativa.

Um primeiro dado relevante diz respeito ao número total de professores do ensino superior em 2003 e em 2013, revelando que em dez anos houve um crescimento significativo desse número no Brasil, passando de 268.816 para 367.282, um acréscimo de quase 100 mil novos professores. Em termos percentuais, isso significou um aumento de 36,62%.

Quando observado esse quantitativo de professores em relação ao regime de trabalho, considerando tempo integral, tempo parcial e horista, percebe-se que não houve um crescimento linear. O Gráfico 1 mostra que, em 2003, 35,83% tinham contrato de trabalho de tempo integral, 23,23% de tempo parcial e 40,92% eram horistas. Já em 2013, o quadro passa a ser o seguinte: 48,84% com contrato de tempo integral, 25,36% de tempo parcial e 25,78% horistas. Percebe-se que, embora ainda significativo, o número de professores horistas – quase 100 mil (94.699) –, comparado a 2003, apresenta uma leve queda em termos numéricos e uma redução expressiva em termos percentuais. Se antes os professores contratados por hora representavam quase a metade de todos os docentes do ensino superior no Brasil, em 2013 os professores com esse regime não chegam a 26% do total.

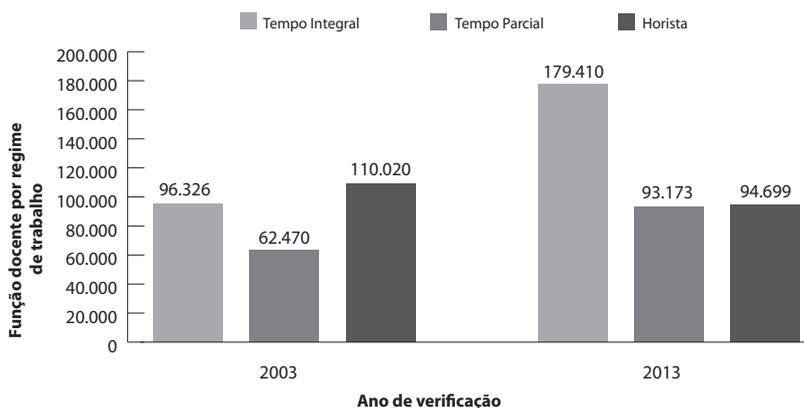


Gráfico 1 – Função Docente conforme o Regime de Trabalho

Fonte: Brasil. Inep (2003; 2013).

Ainda sobre a função docente, conforme o regime de trabalho, faz-se necessário destacar o aumento dos contratos em tempo integral, os quais representavam, em 2003, apenas 23,23% e em 2013 passaram a representar 48,84%, sendo o regime de trabalho que mais cresceu durante essa década. Porém, deve-se considerar que ainda é bastante significativo, mais da metade se forem tomados professores horistas e de tempo parcial, o número daqueles que, supostamente, não se dedicam integralmente às atividades docentes, que trabalham em mais de uma instituição ou que, mesmo atuando em uma única instituição, não são contratados em tempo integral.

Sobre o grau de instrução, o Gráfico 2 mostra que diminuiu o número de professores com apenas a graduação – de mais de 37 mil em 2003 para pouco mais de 9 mil em 2013 –, havendo aumento em todos os demais níveis de formação: especialização, mestrado e doutorado. O número de especialistas, em dez anos, passou de 78.075 para 91.240 (crescimento de 16,86%); o de mestres passou de 96.510 para 145.831 (crescimento de 51,10%); e o de doutores, que era de 56.238, passou para 121.190 (crescimento de 115,49%). Percebe-se, portanto, que, embora em números absolutos a quantidade de mestres ainda seja predominante, foi o número de doutores que teve o crescimento mais expressivo durante o período observado.

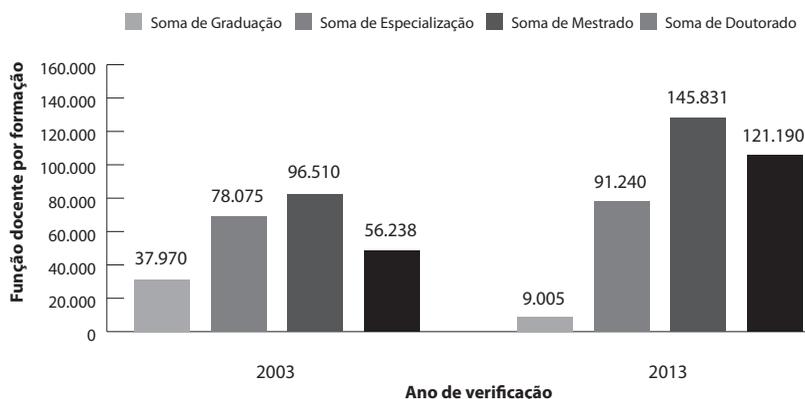


Gráfico 2 – Função Docente em Exercício por Grau de Formação

Fonte: Brasil. Inep (2003; 2013).

Em relação ao sexo, nota-se que, de 2003 a 2013, o quadro não se alterou significativamente. No ensino superior brasileiro, a maioria dos professores continua sendo do sexo masculino. Porém, se considerado o crescimento em termos percentuais, nesse período houve uma alteração nas proporções, visto que, em 2003, 57,77% eram homens e 43,23% eram mulheres e, em 2013, 54,74% eram homens e 45,26% mulheres; observa-se, portanto, uma ligeira mudança em favor da representação feminina na categoria docente do ensino superior brasileiro.

Outra questão importante para compreender a composição e as condições docentes no ensino superior brasileiro está ligada à relação entre matrículas e função docente, uma vez que parte das discussões sobre produtividade, eficiência e desempenho das escolas e redes de ensino, principalmente na ótica dos investidores, traz a quantidade de alunos por professor como um requisito para determinar o bom uso dos recursos e a solidez econômica da instituição. E nesse caso, como se percebe, a preocupação maior está na elevação da proporção, ou seja, quanto mais alunos por professor, melhor, pois isso diminuiria os custos da educação, permitindo a redução de mensalidades e do quadro docente.

Do mesmo modo, considerando a relação entre matrícula e função docente um fator relevante, mas sob ótica oposta, a quantidade de alunos por professor tem sido questionada como um elemento negativo, sobretudo por movimentos docentes, visto que provoca grandes dificuldades para a elevação da qualidade do ensino e deterioração das condições de trabalho.

Tendo em vista que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 9.394/96 –, “cabe ao respectivo sistema de ensino [...]” a tarefa de definir o número de alunos por professor,² continua aberta a discussão sobre um número ideal em cada nível ou modalidade de ensino, principalmente no ensino superior, com suas especificidades referentes a cada uma das áreas do conhecimento e em relação à definição do trabalho acadêmico pelo ensino, pesquisa e extensão.

No presente estudo, constata-se que a relação entre matrícula e função docente no ensino superior brasileiro apresentou uma mudança entre 2003 e 2013, saindo de 15,3 alunos por professor para 16,7, conforme o Gráfico 3.

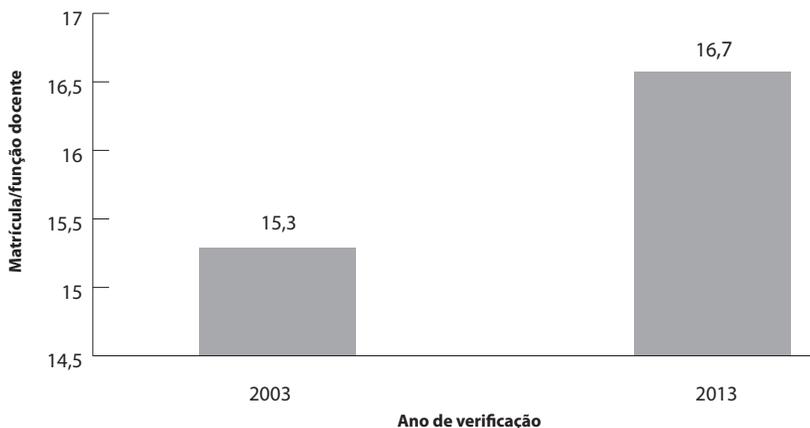


Gráfico 3 – Relação Matrícula/Função Docente

Fonte: Brasil. Inep (2003; 2013).

Considerando apenas a relação geral de matrículas por função docente, não ficam perceptíveis as grandes diferenças que essa relação acarreta quando observada com base nas especificidades de cada forma de organização acadêmica. No Gráfico 4, verifica-se que em 2003 os centros universitários já apresentavam a relação mais alta – 19 alunos por professor – e os centros de educação tecnológica a mais baixa – 13,7. Em 2013, essa diferença se acentua ainda mais, visto que os centros universitários passaram a uma relação de 22,7 alunos por professor, enquanto os centros de educação tecnológica a reduziram para 7,6.

² A LDB, art. 25, determina que: “Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições do estabelecimento. Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo”. (Brasil, 1996).

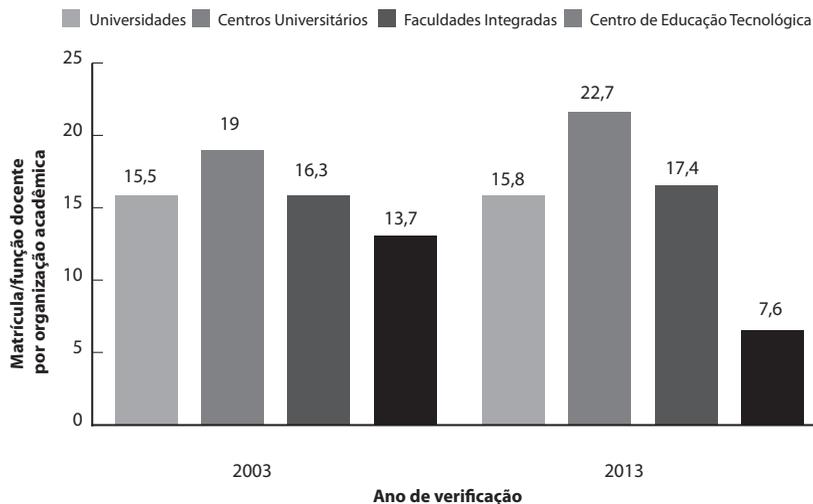


Gráfico 4 – Relação Matrículas/Função Docente por Organização Acadêmica

Fonte: Brasil. Inep (2003; 2013).

De modo geral, com exceção dos centros de educação tecnológica, em todas as outras formas de organização acadêmica a relação matrícula/função docente, nos dez anos em estudo, aumentou, sendo mais acentuada nos centros universitários e nas faculdades integradas. No primeiro, a diferença observada em 2013 foi de 3,7 pontos e, no segundo, de 1,1 em relação a 2003. Já no âmbito das universidades, ocorreu uma modificação bem menor, de 15,5 em 2003 para 15,8 em 2013, uma diferença para maior de 0,3 pontos.

Importante destacar ainda que, em 2003, os professores estavam assim distribuídos: 59% em universidades, 29% em faculdades, 10,15% em centros universitários e 1,75% em centros tecnológicos de educação. Já em 2013, observou-se a seguinte composição: 53% em universidades, 32,70% em faculdades, 10,30% em centros universitários e 4% em centros tecnológicos de educação. Em termos percentuais, durante esses dez anos, houve redução do número de professores em universidades e aumento em faculdades, centros universitários e centros tecnológicos de educação, sendo as faculdades e os centros universitários, em sua grande maioria, pertencentes à iniciativa privada e as universidades e os centros tecnológicos, em sua maioria, ao setor público.

Qual o significado desses dados para a determinação de uma relação adequada de alunos por professor no ensino superior? O que esses números nos dizem sobre as formas de organização acadêmica e as pressões do mercado sobre a educação? Em que medida se pode relacionar qualidade de ensino e condições de trabalho docente com as formas de organização acadêmica, considerando as diferenças na relação matrícula/função docente em cada uma?

Essas e outras questões, referentes às mudanças recentes no ensino superior brasileiro, merecem atenção e podem contribuir de forma significativa para a avaliação dos avanços do processo de reestruturação produtiva ou pós-fordismo no conjunto das determinações do trabalho docente na universidade.

Considerações finais

Sem uma análise mais aprofundada das relações de trabalho que se estabelecem em cada uma das formas de organização administrativas e acadêmicas do ensino superior brasileiro, talvez não seja possível conduzir as conclusões para uma vinculação mais detalhada entre as redefinições mais recentes, relacionadas ao conjunto dos professores do ensino superior no Brasil e os determinantes políticos e ideológicos que se inscrevem na chamada reestruturação produtiva. Porém, os dados extraídos do Censo da Educação Superior, referentes a um recorte temporal de dez anos (2003 a 2013), permitem destacar alguns indicativos de que o trabalho docente nesse segmento tem caminhado, indiscutivelmente, para um processo de massificação e adequação às regras atuais do modo capitalista de produção atual, principalmente se forem tomados os espaços mais diretamente afetados pelos interesses do mercado.

No entanto, dadas as especificidades do campo educacional e do processo educativo em geral, que não se coadunam com os princípios do mercado, bem como a existência e a permanência da atuação de instituições públicas no ensino superior, apresentando condições que são próprias do pessoal do Estado (Poulantzas, 2004), percebe-se, como fator de resistência, a persistência de um conjunto de contradições e redirecionamentos que não seguem, necessariamente, o curso e as determinações relacionadas ao mundo dos negócios.

No período estudado, notou-se que o contingente de professores continuou crescendo; porém, se considerada a divisão por organização acadêmica, verifica-se que as faculdades e os centros universitários aumentaram proporcionalmente em número de professores, enquanto as universidades diminuíram. Isso confirma uma tendência de crescimento mais acentuado nos setores privados, visto que, em sua maioria, centros universitários e faculdades pertencem a esse segmento. O aspecto contraditório a essa tendência foi o crescimento do número de professores nos centros de educação tecnológica, em que predomina o setor público.

Outra questão a ser destacada nos dados é que houve um aumento dos contratos de tempo integral, diminuindo o número de professores horistas. E essa mudança foi significativa, de forma que em dez anos o percentual de professores com contrato de tempo integral passou de pouco mais de 23% para quase 50%; no entanto, é preciso destacar que a maioria dos professores ainda é contratada por tempo parcial ou por hora e que nas

universidades e nos centros tecnológicos predominam os contratos de tempo integral, enquanto nas faculdades e nos centros universitários prevalece o contrato por hora ou em tempo parcial.

Observou-se também que professores com mestrado continuam sendo a maioria, mas o número de doutores teve o maior percentual de crescimento no período. E mais uma vez se salienta que nas universidades e nos centros tecnológicos de educação os professores com doutorado são a maioria, enquanto nas faculdades a maior parte é formada por mestres ou especialistas. Segundo o Censo do Ensino Superior, nas faculdades, em 2013, apenas 13,78% dos professores eram doutores e nos centros universitários 18,95%.

A relação matrícula/função docente aumentou de forma geral, porém foi mais acentuada nos centros universitários e nas faculdades. Enquanto a média de alunos por professor nas instituições públicas, em 2013, foi de 11,94, representando uma queda em relação a 2003 (12,8), nas instituições privadas a média, em 2013, foi de 21,22, representando um aumento em relação a 2003 (16,6).

Como se percebe, em se tratando de educação superior, os acontecimentos evidenciados de forma geral refletem o que aconteceu em anos anteriores, sobretudo nos anos 1990. Com isso, pode-se afirmar que, em grande medida, as tendências em relação ao trabalho docente do ensino superior no Brasil, observadas na última década do século 20, tiveram continuidade e, em alguns aspectos, foram aprofundadas. De forma que o processo de reestruturação produtiva, com todas as suas implicações para as relações de trabalho, continua sendo determinante para definição do trabalho docente no ensino superior.

Porém, conforme os dados coletados junto ao Censo do Ensino Superior, nessa última década, alguns elementos com potencial contraditório chamam atenção, entre eles o crescimento do número de professores dos centros tecnológicos de educação, o aumento de contratos de tempo integral, a diminuição de horistas e o aumento do número de doutores, ainda que, em sua maioria, em instituições públicas. As causas e consequências desses fatos são questões importantes para novas pesquisas.

Por fim, em relação ao trabalho docente no ensino superior, para que possam ser discutidas suas condições atuais, de precarização, profissionalização ou realização enquanto atividade humana autorrealizadora (Mészáros, 2008), deve-se considerar ainda a urgência de enfrentar outros temas diretamente relacionados com a ação educativa: a) caracterização do público que adentra a universidade atualmente; b) especificidades do processo de ensino e aprendizagem que se impõe pelas formas de relacionamento do presente; e c) características dos novos conteúdos socializados pela mídia (principalmente a mídia digital) que se distanciam em diversos aspectos dos conteúdos tradicionais da universidade. Todas essas são questões que interferem direta ou indiretamente no trabalho docente no ensino superior atualmente.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, R. *A desertificação neoliberal no Brasil: Collor, FHC e Lula*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- BALL, J. S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BARROSO, L. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopses estatísticas da educação superior: graduação: 2003*. Brasília: Inep/Deed, 2003. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 27 jun. 2016.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopses estatísticas da educação superior: graduação: 2013*. Brasília: Inep/Deed, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 27 jun. 2016.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 mar. 2016.
- CARNOY, M.; LEVIN, H. M. *Escola e trabalho no estado capitalista*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Rio de Janeiro: ANPEd, 2003. Disponível em: <<http://reuniufpr.forumativo.com/t46-a-universidade-operacional-marilena-chau>>. Acesso em: 18 ago. 2011.
- CUNHA, M. I.; SILVA, C. R. M. O espaço da pós-graduação em educação: uma possibilidade de formação do docente da educação superior. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE ENSINO SUPERIOR, 1., 2008, Feira de Santana. *Anais...* Feira de Santana: UEFS/Unisinos, 2008.
- DIAS, E. F. "Reestruturação produtiva": forma atual da luta de classes. *Revista Outubro*, São Paulo, n. 3, p. 45-52, out. 2006.
- MAROY, C. Regulação dos sistemas educativos. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010. CD-ROM.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

POULANTZAS, N. *Poder político e classes sociais*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, B. S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Cortez, 2004. (Questões da nossa época, v. 120).

SANTOS, S. D. M. dos. A precarização do trabalho docente no ensino superior: dos impasses às possibilidades de mudanças. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 229-244, out./dez. 2012.

SILVA JR, J. R.; SGUISSARDI, V. *Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção*. 2. ed. São Paulo: Cortez, USF/IFAN, 2001.

VASAPOLLO, L. Trabalho atípico e a precariedade: elemento estratégico determinante do capital no paradigma pós-fordista. In: ANTUNES, R. (org.). *Riqueza e miséria do trabalho no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2006. p. 45-58.

Recebido em 28 de junho de 2016.

Aprovado em 21 de novembro de 2016.

“Aqui em casa a educação é muito bem-vinda”: significado do ensino superior para universitários bolsistas*

Ana Karina Brocco^{I,II}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2780>

Resumo

Diante de um processo de democratização do ensino superior brasileiro, mediante políticas públicas voltadas ao acesso e à permanência de estudantes, especialmente os de baixa renda, e do pressuposto de que a constituição dos indivíduos, segundo sua origem social e familiar, tem repercussões nas suas trajetórias escolares, indaga-se: qual o significado de realizar um curso superior para os estudantes contemplados por essas políticas? Para tanto, foi feita pesquisa com universitários que recebem bolsa de estudo (parcial ou integral), em uma instituição de ensino superior comunitária, localizada em Santa Catarina, a fim de conhecer a condição social desses bolsistas e o significado do ensino superior para eles. Os resultados, apoiados em informações quantitativas e qualitativas, oriundas da literatura consultada, do banco de dados da universidade investigada e de entrevistas realizadas com estudantes bolsistas, mostram que a maioria desses alunos apresenta um caráter mais pragmático do ensino superior, como acessório de mobilidade social, de desejo de superar a condição social da própria família.

Palavras-chave: ensino superior; bolsa de estudo; democratização da educação; universidade comunitária.

* Com algumas modificações, este texto foi apresentado na Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) em 2015.

^I Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, Santa Catarina, Brasil. E-mail: <anakb@unochapeco.edu.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-0998-7433>>.

^{II} Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, Santa Catarina, Brasil.

Abstract

"Here at home education is very welcome": meaning of higher education for university scholarship students

Facing a process of democratization of Brazilian higher education, by means of public policies for access and permanence of students, especially low-income ones, and the assumption that the constitution of individuals, according to their social and family background, impacts their educational trajectories, it was asked: what is the meaning of taking an university course for students which are benefited by these policies? To this end, it was performed a research taking on students who receive scholarships (full or partial), in a community higher education institution, located in Santa Catarina, in order to know the social condition of these students and the meaning of higher education for them. The results, supported by quantitative and qualitative information, deriving from the literature, the database of the investigated university and the interviews with scholarship students, show that most of these students are pragmatic regarding the higher education, which is considered a social mobility accessory of desire to overcome the social condition of their own families.

Keywords: higher education; scholarship; democratization of education; community university.

Introdução

Em um cenário fortemente marcado pela necessidade de políticas públicas de inclusão social, o Brasil vivencia um período de reformas no ensino superior. Durante largo tempo, o acesso à universidade brasileira se manteve distante de grande parte da população, constituindo-se num espaço de formação/(re)produção das elites do País. Porém, ao longo desse processo, marcado por significativas lutas e reivindicações, o acesso ao ensino superior ganhou maior proporção no espectro social brasileiro.¹

Gomes e Moraes (2012), ao analisarem a expansão da educação superior no País nas últimas três décadas, afirmam que estamos vivenciando uma transição do sistema de elite para o de massa, iniciado com o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando o Brasil adotou políticas de intensificação da matrícula, sobretudo via setor privado, e teve continuidade com o governo Lula (2003-2010), por meio de um conjunto de políticas dedicadas à construção do sistema de massa.

Em relação ao processo mais recente de democratização no ensino superior, Gentili e Oliveira (2013) observam que no governo Lula, com continuidade no mandato da presidente Dilma Rousseff, buscou-se

¹ A respeito da história do ensino superior no Brasil, ver Cunha (2007a, 2007b, 2007c) e Sampaio (2000).

recuperar o papel do Estado como promotor de políticas educacionais, considerando a educação como um direito social indispensável para o usufruto de outros direitos e associando-a à luta contra a desigualdade.

Durante a última década, a educação como política social sofreu importantes mudanças que marcaram definitivamente a sociedade brasileira. Essas mudanças têm sido originadas em processos complexos, às vezes ambivalentes ou mesmo contraditórios. Seja como for, nesses pouco mais de dez anos, importantes iniciativas foram tomadas para ampliar e assegurar o direito à educação, especialmente no que se refere à universalização da educação básica e sua melhoria e à democratização do acesso à educação superior. (Gentili; Oliveira, 2013, p. 254).

Nesse sentido, o Estado, com o intuito de atingir as metas do Plano Nacional de Educação e promover a democratização do acesso ao ensino superior, tem criado e fortalecido, principalmente a partir de 2003, uma série de programas educacionais, dentre eles: a Universidade Aberta do Brasil (UAB), o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), a Lei de Cotas, o Programa Universidade para Todos (Prouni) e os programas de concessão de bolsas de estudo em instituições de ensino superior com certificação de entidade beneficente de assistência social.

Ao analisarmos o número de matrículas no ensino superior de 2003 a 2012, observa-se crescimento de 81% nesse período. Há dez anos, foram registradas 3.887.022 matrículas, número que subiu para 7.037.688, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2012 (Brasil. Inep, 2013). Conforme dados fornecidos por Ristoff (2013), houve aumento de 11% no número de estudantes oriundos de famílias de baixa renda (até três salários mínimos) no período 2004-2009.

Embora ainda estejamos longe da democratização do ensino superior, mesmo na sua dimensão quantitativa, não se pode negar que as políticas de expansão favoreceram a ampliação de ingresso de um público que tradicionalmente ficou excluído do sistema. Contudo, podemos indagar: Qual o significado de realizar um curso superior para os universitários oriundos de famílias de baixa renda? Por que, apesar de todas as dificuldades decorrentes de sua origem social, desejam prolongar sua escolaridade? Esse sentido pode estar situado para além da adaptação dos indivíduos à imposição de modelos culturais, na necessidade e no interesse de determinados indivíduos/grupos/classes pela formação escolar e pelas demandas do mundo contemporâneo, conforme apregoa a teoria de Thompson (Bertucci; Faria Filho; Oliveira, 2010)?

Para apoiar esta análise, fundamentamo-nos em um material empírico obtido em pesquisa com estudantes bolsistas de uma universidade comunitária,² que contou com duas fontes de dados: 1) os predominantemente quantitativos, provenientes de um banco de informações da instituição pesquisada, que permitiram verificar quem são os estudantes beneficiados com bolsa de estudo federal, segundo características pessoais e sociais,

² Os dados e a análise que compõem este trabalho são parte de uma dissertação de mestrado em educação, que teve como questão central a condição do estudante bolsista no ensino superior, visando aprofundar o conhecimento sobre as possibilidades e os limites das bolsas de estudo na trajetória social e escolar do estudante.

por meio da análise no *software Statistical Package for Social Sciences* (SPSS); e 2) os predominantemente qualitativos, obtidos por meio da análise de parte do material de entrevistas compreensivas e em profundidade, realizadas com 11 bolsistas. A seleção deles para essa fase ocorreu mediante indicações entre os próprios universitários,³ considerando os critérios da pesquisa: universitários com bolsa de estudo federal, no ano base de 2014, de ambos os sexos, com idades diferenciadas, de cursos e períodos distintos da graduação.

Tendo em vista que um dos gargalos da democratização do ensino superior está profundamente relacionado às precárias condições socioeconômicas de grande parcela dos jovens e que o próprio programa de bolsas investigado adota critérios sociais em sua condicionalidade, inicialmente faremos uma caracterização dos 2.094 universitários contemplados no programa de bolsas de estudo federal,⁴ no primeiro semestre de 2014, com base nos seguintes indicadores: sexo, idade, estado civil e profissão dos bolsistas; renda, escolaridade e profissão dos pais.

Universitários bolsistas egressos da rede pública de ensino

A maioria dos estudantes bolsistas (69,8%) pertence ao sexo feminino, enquanto uma proporção bem menor (30,2%), ao masculino. Esse dado de maior representação das mulheres bolsistas acompanha uma tendência mais geral da presença feminina na universidade brasileira. Conforme dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Inep – (2013), do total de alunos matriculados em 2012 na educação superior as mulheres representavam 55,5%, enquanto os homens 44,5%, demonstrando que elas ocupam um lugar majoritário nesse nível de ensino. Na comparação com os bolsistas do Prouni, no período 2005-2013, observa-se igualmente uma diferença mais favorável em relação ao sexo feminino, com 52%, contra 48% do sexo masculino. Como sugere a análise realizada pelo Inep, a participação das mulheres na educação superior pode estar aliada a busca de melhores condições de vida, inserção no mercado de trabalho e valorização humana, enquanto a menor presença de homens no ensino superior (Ristoff, 2006) pode estar associada a uma opção masculina pelo mercado de trabalho.

Em relação à idade, há maior concentração de bolsistas (79,6%) na faixa etária considerada ideal para cursar o ensino superior, ou seja, dos 18 aos 24 anos. Nesse sentido, podemos inferir que esses jovens tiveram uma trajetória escolar sem incidência de evasão e repetência e que a bolsa de estudo possibilitou o acesso ao ensino superior na idade adequada para a grande maioria deles.

Os dados sobre o estado civil dos bolsistas revelam que a grande maioria (93,6%) é solteira, fato que demonstra que esses jovens estão priorizando a formação escolar à relação conjugal. Pouco mais de 6% são casados, divorciados ou se encontram em outra condição.

A maioria desses estudantes assume uma característica comum a boa parte dos jovens universitários brasileiros: a condição de estudo

³ Técnica similar a *Snowball Sampling*, utilizada por Mello Neto, Medeiros e Catani (2014).

⁴ Essas bolsas são decorrentes da condição de entidade beneficente de assistência social (Leis nº 12.101/2009 e nº 12.868/2013) e visam somente à isenção total ou parcial da mensalidade. As informações foram geradas no sistema do banco de dados, no dia 20 de agosto de 2014, sem a identificação dos bolsistas, após aprovação da pesquisa no Comitê de Ética da universidade.

concomitante ao trabalho. No Brasil, segundo dados divulgados por Ristoff (2013), 56% dos estudantes trabalham e estudam. Em relação aos bolsistas, objeto desta pesquisa, o número de trabalhadores acompanha a tendência nacional, representando 51,5% nesse grupo social. Se considerarmos que 17% afirmam estar em situação de desemprego, esse número tende a ser significativamente ampliado.

Sobre a condição de trabalho, 35,9% dos bolsistas declaram-se empregados, 7,1% são estagiários, 3,2% atuam na agricultura, 1,1% em serviços domésticos e 4,2%, em atividades independentes (trabalho informal ou autônomo). Do total de bolsistas, 23% somente estudam ou nunca trabalharam, 0,8% (17 estudantes) é beneficiário da previdência social, 0,1% (3 estudantes) não informou e 7,5% responderam *outros*, não sendo possível inferir em que situação laboral se encontram.

Embora um grande percentual de bolsistas trabalhe, 75% necessitam, em maior ou menor grau, do auxílio financeiro da família para permanecer no ensino superior, mesmo diante dos reduzidos recursos dela: 93,5% possuem renda familiar *per capita* entre meio e um salário mínimo e meio, enquanto 6,5% possuem renda *per capita* de até três salários mínimos.

Pais e mães têm baixo capital escolar e desempenham funções pouco remuneradas. As mães apresentam nível de escolaridade ligeiramente maior que os pais: 12,4% dos pais e 8,1% das mães não tiveram acesso à escola; 57,4% dos pais e 50% das mães estudaram somente até as séries iniciais do ensino fundamental; 15,1% dos pais e 19,4% das mães cursaram de 5ª a 8ª série; 11,6% dos pais e 15,9% das mães ingressaram no ensino médio, mas somente 8,5% e 12,8% concluíram, respectivamente. Em relação ao ensino superior, apenas uma minoria teve acesso: 0,4% dos pais e 3,9% das mães (3,1% não informaram a escolaridade do pai e 2,7% a da mãe).

A situação de trabalho de pais e mães dos bolsistas revela que a maior parte é composta por agricultores e empregados, 23,6% e 25,2%, respectivamente, também há um índice considerável de desempregados (7,9%) e beneficiários do Instituto Nacional do Seguro Social – INSS (12,1%). Ainda 12% atuam em atividades independentes (trabalho informal ou autônomo), 11,6% são trabalhadores domésticos, 0,4% não informou e 7,4% responderam *outros*, não sendo possível inferir em que situação laboral se encontram.

Diante dos dados desta primeira parte do trabalho e tendo em vista que a condição socioeconômica definida pela profissão dos pais e seu respectivo nível de instrução constituem os critérios mais usados para apreciar as influências familiares nas possibilidades educacionais dos alunos, buscamos aprofundar as informações em uma perspectiva qualitativa, por meio de entrevistas a 11 bolsistas, procurando entender: o que significa para eles o ensino superior e por que desejam superar a escolaridade de suas famílias?

Em um breve resumo sobre o perfil dos entrevistados, destacamos: sete são do sexo feminino e quatro do masculino, a maior parte com idade entre 18 e 22 anos (três tinham acima de 30), nove são solteiros (uma é casada e uma divorciada). Todos são egressos da escola pública⁵ (um estudou parte

⁵ Um dos critérios de seleção para a bolsa é que o estudante tenha cursado ensino médio completo em escola pública ou em escola particular, na condição de bolsista integral.

em escola particular com bolsa), cursam diferentes graduações (sete com bolsa integral e quatro com parcial) e seis trabalham. Pais e mães, em sua maioria, frequentaram apenas os anos iniciais do ensino fundamental (dois não tiveram acesso à escola e apenas dois concluíram o ensino médio) e têm ocupações de baixa remuneração (agricultura, limpeza, costura, transporte e auxiliar administrativo), três são aposentados e um é pensionista.

Significados do ensino superior para os universitários bolsistas

Por meio da Figura 1, criada com a ferramenta do *Wordle*, temos uma visão panorâmica das respostas mais frequentes dadas pelos bolsistas quando questionados sobre o significado de ingressar no ensino superior.⁶ Ainda que nos dê uma visão generalista, esse quadro permite visualizar que o grande anseio desses estudantes na busca pelo prolongamento da escolaridade está apoiado na possibilidade de mobilidade e reconhecimento social que ela enseja, mediante o conhecimento e a formação profissional. Esperam, com essa formação, conseguir boa colocação no mercado de trabalho e com isso ter uma vida melhor no futuro, o que inclui acesso aos mais diferentes capitais, explicitados pelo verbo *ter* na Figura 1.



Figura 1 – Sentidos de Cursar o Ensino Superior para os Estudantes Bolsistas (2012-2013)

⁶ Com base na resposta aberta de 409 bolsistas em questionário aplicado pela universidade pesquisada, em 2012-2013, disponível no seu banco de informações, geramos a figura no *Wordle*, programa com o qual é possível criar “nuvens de palavras” do texto fornecido, destacando aquelas que aparecem com maior frequência.

Fonte: Elaboração própria.

Em diálogo com uma sociedade capitalista, que promete uma vida boa a quem trabalha, e ao lado da necessidade de sobrevivência, esses estudantes desejam conquistar outro lugar, diferente daquele ocupado por sua família de origem, avistando na formação superior um meio para que isso ocorra. O sentido pragmático desse nível de ensino, como elemento para mobilidade social, parece mesclar-se com uma busca por

reconhecimento da sociedade, por ser *alguém na vida*, por ser *alguma coisa*, ainda que por meio da condição material, como expressam as bolsistas 6 – Arquitetura e 10 – Serviço Social, respectivamente: “ser alguém na vida [...], ter uma profissão, você poder cuidar bem dos teus filhos, ter uma casa, ter um carro, poder viver bem, ter condições financeiras”, “eu sempre quis ser alguma coisa, referência de alguma coisa, [...], mas é claro que eu estou estudando para melhorar, principalmente a condição financeira”.

A necessidade de reconhecimento diante do mercado de trabalho também está presente, como na fala do bolsista 9 – Administração: “por causa da necessidade, hoje em dia quem não tem conhecimento acho que vai ser escravo a vida inteira [...], ser escravo é ser mandado, você nunca vai ter a tua própria opinião, dar a tua própria opinião e alguém dizer, olha, você pode ter razão”. Para o mesmo bolsista, esse reconhecimento só é possível mediante os conhecimentos adquiridos no ensino superior.

Para Thompson *apud* Bertucci, Faria Filho e Oliveira (2010), a produção dessas representações sociais está ligada aos modos de classificação social, construção e reconhecimento de identidades, cujos sentidos e significados têm na escola, produto e produtora do capitalismo, o lugar fundamental de articulação e divulgação, onde são produzidas, difundidas e legitimadas identidades, competências e modos de vida, ao mesmo tempo que são deslegitimados outros. Nesse sentido, foi construída socialmente uma distinção ao homem escolarizado, como merecedor de rendas e deferências especiais, portador de capital cultural, em detrimento do homem *sem estudo*.

Segundo Bourdieu (2012, p. 78), o capital cultural em seu estado institucionalizado, por meio dos certificados escolares,

[...] confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo, em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico. [...] permite estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico.

Dadas as exigências do mercado de trabalho no mundo contemporâneo, podemos asseverar que a formação universitária passa a ser cada vez mais uma necessidade na busca de melhores condições de trabalho e remuneração, mesmo com inflação de títulos, o que não deixa de ser contraditório. Assim, a universidade passa a ser um local privilegiado de aquisição de capital cultural institucionalizado, que futuramente será convertido em capital econômico.

Entretanto, como já disse o poeta Quintana (2005, p. 3), “uma vida não basta apenas ser vivida: também precisa ser sonhada”, e é nesse sentido que para muitos bolsistas, oriundos de famílias de baixa renda e com reduzidos capitais culturais, em um cenário de desigualdades sociais e educacionais, o acesso ao ensino superior ainda representa um sonho, no sentido sociológico do termo. Trata-se do sonhar acordado, quando o sujeito que sonha é portador de crítica social (Queiroz, 1993).

O sonho como o resultado direto dos desejos que se formam em um dado momento da vida e fazem elo entre o passado, o presente e o futuro, ou os *sonhos-desejados*, conforme sugere Silva (2003, p. 77):

A este tipo de sonho subjazem as marcas, os sinais e as pistas da concretude da vida cotidiana, que é determinada pelas mediações das experiências sociais já vivenciadas e a serem alcançadas.

São sonhos porque carregam muito de esperança, de utopia e de disposições ao ato, como podemos ver no relato de uma estudante de 30 anos, ex-costureira, hoje bolsista do curso de Medicina:

[...], mas era um sonho, que todas as pessoas que eu falava ninguém acreditava, ninguém acredita, por causa da dificuldade do acesso. Eu quero seguir um sonho meu, eu quero conquistar um sonho, um sonho não, é uma realidade, porque sonhar, às vezes você acorda, e só um sonho, e você correr atrás da realidade é você estar acordado mesmo, eu falo. Tem gente que falava *para de sonhar e volta a costurar*, mas não é assim, eu estava vivendo aquela realidade, eu desejava aquilo, eu tava querendo aquilo, era um desejo real, não era um desejo surreal. (Bolsista 2 – Medicina, grifo nosso).

Esse sonho que estava distante se materializa, impulsionado por políticas públicas de ampliação do acesso ao ensino superior, pela autodeterminação desses estudantes e, na maioria das vezes, por uma mobilização familiar. Destarte, considerando as noções de campo e *habitus* de Bourdieu (2004), podemos inferir que, com a implantação dessas políticas, as estruturas do campo do ensino superior se modificaram e os jogadores estão aprendendo o sentido do jogo nas ações sociais, desenvolvendo a capacidade de responder às exigências das regras do campo em que estão inseridos. No caso, os bolsistas e seus familiares estão adaptando seu *habitus* em função das mudanças do campo, ou seja, estão construindo alternativas possíveis de acesso e permanência no ensino superior, passíveis de serem ampliadas pelas improvisações regradas geradas pelo *habitus*.

Ou, dito de outro modo, numa perspectiva thompsoniana, os bolsistas e seus familiares estão forjando novas experiências dentro da cultura, considerando suas expectativas e necessidades enquanto indivíduos e grupo, entendendo a experiência como uma seleção "de valores e a cultura como possibilidade de escolhas entre modos de vida, relações produtivas e familiares" (Bertucci; Faria Filho; Oliveira, 2010, p. 88), mesmo que os termos da escolha e parte daquilo que a pessoa opte sejam social e culturalmente condicionados, e não determinados em última instância pela estrutura social na qual ocorrem.

[...] de onde eu venho, a minha realidade, mas é bem diferente, não que todo mundo seja, mas cidade pequena, eu vejo, a maioria das pessoas que moram lá, por exemplo, os adolescentes estudam até o terceiro ano, ou vão trabalhar por um mísero salário, um salário mínimo e as meninas o quê, ou casam, têm filhos, aquela coisa toda, acabam com a vida, então, não tive muito incentivo assim de pai e de mãe "ah, você tem que", nem conheciam né, e daí tomei essa decisão, disse

“não, eu vou ter que entrar no ensino superior de alguma forma”. [...] Da minha família, a única pessoa que está no ensino superior sou eu, e eu só estou por causa da bolsa, senão eu não estaria aqui. Para mim, cursar o ensino superior, algo diferente, que não é visto por muitas pessoas, é uma conquista, você pensar, agora estou caminhando em direção a uma profissão, ter uma profissão, por exemplo, eu vejo muito pelos meus pais, o que eles sofrem por não ter um trabalho, tem muitas outras questões que influenciam, não sabem ler, escrever, enfim, e o mercado de trabalho faz muita seleção, eles querem os melhores. (Bolsista 7 – Pedagogia).

As dificuldades vivenciadas pelos familiares em relação às condições e à remuneração do trabalho representam importante, porém não única, motivação para que esses bolsistas e suas famílias apostem na escolarização como forma de superar as desigualdades sociais. Para Thompson (1981), por meio da experiência compartilhada, pessoas e grupos desenvolvem uma perspectiva de reciprocidade na defesa dos seus interesses e das suas expectativas.

Elas experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, obrigações familiares de parentesco, e reciprocidade, como valores ou (através de formas mais elaboradas) na arte ou nas convicções religiosas. (Thompson, 1981, p. 189).

Essa *consciência afetiva e moral* pode se constituir em um dos fatores explicativos para entendermos a mobilização familiar e a consciência de classe de alguns bolsistas e seus familiares.

Pra mim, estar no ensino superior é realizar um sonho em primeiro lugar e uma mudança de vida, uma coisa bem nova, porque na minha família ninguém, depende, por parte de mãe, porque é mais pobre, então, ninguém fez nada, nada [...], é um sonho, uma coisa diferente, maravilhosa, ainda Medicina que eu amo, [...] eu quero ter uma vida melhor, mas eu quero ajudar mais a minha família, ajudar a minha mãe [...] meus pais são separados, minha mãe virou faxineira, ela que paga tudo pra mim, porque eu penso tudo que ela está dando pra mim agora, eu quero retribuir de alguma forma. E claro que eu quero ter uma vida diferente daquela que meus familiares tiveram, eu quero poder ter minha casa, meu carro, sem me preocupar com dívidas, mais ajudar a minha mãe a mudar de vida, porque é triste ficar na mesma sempre. Também por crescimento pessoal mesmo, ter conhecimento de que o teu mundo não é só ali naquela caixinha, eu estou tendo a oportunidade de conhecer outras coisas, que antes eu não teria sabe, conhecer sobre novas coisas, novos caminhos. (Bolsista 1 – Medicina).

O desejo de viver uma vida diferente, de conhecer coisas novas e de saber-poder também move esses bolsistas e, em muitos casos, vem acompanhado de uma vontade e de um projeto familiar, nem sempre intencional, e não sem contradições, é claro.

O sentido de cursar o ensino superior, para muitos bolsistas, não está descolado de um projeto de vida familiar, por três motivos principais: o incentivo familiar (a ajuda financeira que recebem, mesmo diante dos reduzidos recursos econômicos, é apenas uma das formas); o anseio

dos estudantes em proporcionar uma vida melhor a suas famílias, no sentido de dependência sociológica, na qual, segundo Foracchi (1977, p. 86), "os laços de reciprocidade se transformam em compromissos de retribuição"; e, por último, o estímulo à construção de uma *linhagem*, como afirmou o bolsista 3 – Odontologia, quanto à possibilidade das gerações sucessivas, como filhos e sobrinhos, terem acesso ao ensino superior. Para Bourdieu (2012), os grupos sociais, com base nos exemplos de fracasso e sucesso no sistema escolar vividos por seus membros, constituem uma estimativa de suas chances objetivas no universo escolar e passam a adequar, de alguma forma, seus investimentos a essas chances.

Mesmo que a escola seja "um motor da aceleração (e do distanciamento) cultural", em relação à transmissão cultural intergeracional (Thompson, 1998, p. 18), e que esses familiares tenham reduzidos capitais culturais, no sentido bourdieusiano do termo, não é o desejo deles que seus filhos e netos reproduzam as mesmas condições sociais, conforme podemos analisar nesta metáfora: "como dizia a minha avó, antes o peso da caneta, do que da enxada" (bolsista 6 – Arquitetura), ou ainda nos depoimentos de dois bolsistas de famílias agricultoras:

[...] "já viu que a menina vai se criar ai, vai ficar que nem uns burros que nem a gente é", minha avó sempre falou isso, porque eles não estudaram, não tiveram possibilidades que nem agora eu tenho, daí querem que eu continue. (Bolsista 5 – Direito).

Desde criança os meus pais sempre me apoiaram nos estudos, nunca negaram nada, até ficavam felizes que a gente sempre estudava bastante, ia bem na escola, tinha notas boas. Eles sabiam, por mais que eles não tinham feito e não tendo muito conhecimento, eles sabiam o quanto era importante hoje ter uma graduação. (Bolsista 11 – Matemática).

Apesar do distanciamento cultural provocado pela formação escolar, podemos reforçar a hipótese thompsoniana de que é preciso levar em conta a ação dos sujeitos, das famílias e dos agentes na construção da escola, "de forma a entender que esta não é simplesmente uma imposição dos esclarecidos. No entanto, há de se considerar, por outro lado, que em seu conjunto a história da escola tem significado a vitória da cultura letrada contra a experiência" (Bertucci; Faria Filho; Oliveira, 2010, p. 53), ainda assim, boa parte dos movimentos de educação popular no Brasil "jamais abriram mão da importância da formação intelectual na constituição dos sujeitos (individuais e coletivos) e na construção de uma sociedade mais justa e menos desigual" (Bertucci; Faria Filho; Oliveira, 2010, p. 53). Para Terrail *apud* Viana (2005), muitas famílias vinculadas à classe popular demonstram desejo de ampliar seus horizontes e sua cultura, como também observamos na pesquisa:

Sempre ela e meu pai trabalharam muito, nunca colocaram os estudos em primeiro lugar, por isso que eles tentaram, desde que eu era pequeno, para mim estudar, sempre levar os estudos em primeiro lugar. [...] Meus pais falavam de faculdade, mas acho que eles não entendiam muito sobre, eles sabiam que tinham uma prova para entrar, mas não sabiam como

era o processo [...]. Quando chegou o dia do resultado (do vestibular) eu chamei minha mãe, daí eu tinha passado [...]. Minha mãe chorou sabe, eu vi naquele choro dela o que ela queria talvez para ela, sabe, porque ela queria ter feito uma graduação, então aquele choro dela era um choro de eu consegui, eu estou fazendo o meu filho estudar, ir num caminho certo, num caminho que ela e meu pai não foram. (Bolsista 8 – Educação Física).

Esse projeto familiar vai sendo construído ao longo da trajetória escolar, mediante mudanças socioculturais, contradições e conformações, como podemos observar na entrevista da bolsista 6 – Arquitetura:

[...] quando eu comecei a estudar, meu padrasto disse que pobre não precisa estudar, que o trabalho de pobre é trabalhar, e depois que eu comecei a estudar, que ele começou a descobrir que Arquitetura dá dinheiro, [...], e ele começou a ver que eu tenho potencial, porque as plantas baixas, tudo que eu faço, eu penduro no meu quarto, tudo na parede, e eu acho que aquilo começou a despertar o interesse dele. [...] a minha mãe ela é bem doida, tipo, ela apoia, e de repente ela está xingando, porque eu não trabalho, porque eu não ajudo em casa, daí de repente ela para e pensa não, você tem que estudar, tem que estudar. Ela sabe que depois que eu me formar eu vou tentar dar uma vida boa para ela e para os meus irmãos, inclusive um quer ser biólogo e o outro médico de pessoas.

A entrada desses bolsistas no ensino superior começa a servir de projeção para seus familiares, o que pode favorecer a ampliação de um horizonte temporal de futuro e a construção de planos de vida (Viana, 2005), em que o ensino superior possa ser incluído. Exemplo disso, podemos observar na fala anterior da bolsista 6 – Arquitetura, cujos irmãos, ainda pequenos, já estão definindo suas futuras profissões, ou ainda no relato do bolsista 9 – Administração: “o meu irmão me disse uma vez, ‘nessa idade vai querer fazer universidade’, daí eu respondi: não pense que eu estou fazendo isso por mim, eu estou fazendo isso para dar um incentivo para os teus filhos também, quem sabe eles se espelhem em mim e vão fazer uma universidade”.

Na casa da bolsista 10 – Serviço Social, 30 anos, casada, mãe de duas filhas, “a educação é muito bem-vinda”. Refere que, apesar de o pai ter apenas o Mobral,⁷ sempre incentivou o prosseguimento dos estudos, porém, em um passado pouco distante, concluir o ensino médio era o horizonte tido como viável:

Tem muita coisa ainda para mudar, mas em vista do que nós tínhamos há 10, 12 anos, em relação à política de incentivo, acesso a direitos sociais, saúde, educação, eu acho que a gente já andou bastante, porque na época que eu me formei no ensino médio, minha mãe comprou um vestido, a gente foi na formatura, a gente fez uma festa e a gente foi para casa, e no outro dia, eu disse: “bom, e agora?” Nunca, jamais, a gente teria acesso a bolsa universitária, a curso nenhum, a Pronatec nenhum, a Senai, Senac, qualquer coisa que existe hoje, naquela época não existia. Eu digo naquela época, porque para mim faz algum tempo, eu estou com 30 anos, terminei com 16, há 14 anos. E que nem eu te falei, a gente não tinha o direito de sonhar um curso que queria fazer, eu não queria ser nada, porque eu não tinha nada. Enfim, o que

⁷ Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado pelo governo federal em 1967, tinha como objetivo a alfabetização funcional de jovens e adultos e existiu até o ano de 1985.

tinha para nós era casar com um cara que era servente de pedreiro ou pescador, e a gente trabalhar de doméstica e a gente ter, sei lá, uns dois ou três filhos e viver ali, vivendo aquele ciclo e foi o ciclo que eu vivi. Quando hoje eu olho para as minhas filhas, por exemplo, eu sei que elas vão ter acesso à universidade, a minha filha de 11 anos já sonha em ser bióloga, eu com 11 anos não sonhava em ser nada.

Hoje seu ingresso no ensino superior possibilitou a mudança de um emprego operacional para um administrativo e tem influenciado, além da filha, o marido a colocar no campo de possibilidades o ensino superior:

Ele se animou bastante com a minha trajetória, porque ele falou "puxa vida, o nosso padrão de vida não melhorou muito em relação a antes de você começar a estudar, mas a qualidade de vida melhorou. Aí, eu passo o dia inteiro pegando peso e tal, não vejo a hora de eu começar a estudar para sair de lá e melhorar, procurar outra coisa". Então assim, lá em casa a educação é muito bem-vinda em todos os aspectos. (Bolsista 10 – Serviço Social).

A consciência de classe também está presente nas falas de alguns bolsistas. Para Thompson (1987, p. 10), essa consciência "é a forma como essas experiências (do fazer da classe) são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, ideias e formas institucionais". Ainda de acordo com o autor, para a composição da consciência de classe, pode-se

[...] ver uma lógica nas reações de grupos profissionais semelhantes que vivem experiências parecidas, mas não podemos predicar nenhuma lei. A consciência de classe surge da mesma forma em tempos e lugares diferentes, mas nunca exatamente da mesma forma. (Thompson, 1987, p. 10).

Como podemos verificar nos trechos das entrevistas a seguir, para esses bolsistas, estar no ensino superior significa, ainda, a possibilidade de fazer algo diferente por sua classe social de origem:

Eu acredito que só com a educação através do conhecimento podemos mudar, respeitar ou melhorar as condições políticas, econômicas, sociais, culturais, educacionais da nossa vida, da nossa comunidade e do nosso País. [...] Eu sempre quis Medicina, eu quis fazer algo diferente, e quando minha mãe precisava de atendimento médico era muito preconceito mesmo, quando você precisava do sistema público de saúde, é bem difícil, e eu quero estudar, porque todo mundo fala que o SUS é um sonho irreal [...]. Desejar uma Medicina transparente e pública, esse é o meu sonho [...], no Brasil a Medicina é muito elitizada ainda, precisa ter muita mudança. (Bolsista 2 – Medicina).

[...], que você pode ser alguém na vida sem escravizar os outros, sem tirar proveito do trabalho dos outros [...], sem eu ter que criar uma empresa, colocar três funcionários ali trabalhar 12, 13 horas por dia e pagar uma merreca, sem direito, então eu vejo isso diferente. (Bolsista 6 – Arquitetura).

Considerações finais

O sentido do ensino superior para os universitários bolsistas pesquisados situa-se, como sugeriu a teoria thompsoniana, em torno de adaptações, necessidades, expectativas e interesses, constituindo-se, principalmente, como uma vontade de mudar de vida, o que inclui melhorar as condições individuais, e muitas vezes coletivas, abrangendo em maior proporção suas famílias e em menor proporção sua classe social de origem. Cabe aqui, a reflexão de Sochaczewski (2012, p. 287): “mudar de vida ou mudar a vida será uma escolha que depende da esperança que povoa os sonhos proletários”.

As falas dos bolsistas mostram um caráter mais pragmático do ensino superior, como acessório de mobilidade social, de um desejo de superar a condição da própria família, o que é muito legítimo e adequado, pois em uma perspectiva pragmática ele é um elemento para a mobilidade social. Mas, afinal, o que é o ensino superior?

Os egressos desse nível de ensino provenientes de camadas populares, independentemente da instituição que frequentaram, estão na mesma condição de seus colegas de camadas mais altas de ascender a posições significativas no mercado de trabalho? O acesso à universidade, a um curso superior, é suficiente para dotar pessoas que ingressam com um capital cultural precário de um capital cultural mais amplo? O capital cultural predominante será o institucionalizado, na forma do certificado? Este evidentemente possibilita uma vida melhor, mas muitos terão uma ascensão no plano secundário comparados àqueles que já partiram de outro patamar. Um processo de democratização de oportunidades de fato, na visão pragmática dos bolsistas, via ensino superior, esbarra em algo muito mais geral – a estrutura da sociedade.

Não estamos negando que existem expansão do acesso e possibilidades de mobilidade social, mas voltamos a outra questão do significado do ensino superior: qual a importância do conhecimento, da aquisição do saber? A vida acadêmica está ficando muito limitada a um processo de aquisição de um saber específico e não abrange a aquisição de um saber que é voltado para uma dimensão social, política, humanista.

Esse trabalho de valorização do saber deve ser feito junto aos estudantes e deve começar lá atrás, na educação básica – não do saber abstrato, etéreo, mas daquele que planteie uma preocupação política, sirva para o conjunto da sociedade, amplie a discussão e a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, inclusive permitindo trazer o afeto para dentro da universidade. Saber esse que vai além das preocupações utilitárias, como apertar um botão, que tenha um sentido eminentemente social e resgate a ideia de universidade como promotora e divulgadora do conhecimento.

Referências bibliográficas

BERTUCCI, L. M.; FARIA FILHO, L. M.; OLIVEIRA, M. A. T. *Edward P. Thompson: história e formação*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2010.

BOURDIEU, P. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Orgs.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 72-79.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2012*. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/brasil-teve-mais-de-7-milhoes-de-matriculas-no-ano-passado>. Acesso em: 20 dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009. Dispõe sobre a certificação das entidades beneficentes de assistência social; regula os procedimentos de isenção de contribuições para a seguridade social; altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993; revoga dispositivos das Leis nºs 8.212, de 24 de julho de 1991, 9.429, de 26 de dezembro de 1996, 9.732, de 11 de dezembro de 1998, 10.684, de 30 de maio de 2003, e da Medida Provisória nº 2.187-13, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 nov. 2009. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 12.868, de 15 de outubro de 2013. Altera a Lei nº 12.793, de 2 de abril de 2013, para dispor sobre o financiamento de bens de consumo duráveis a beneficiários do Programa Minha Casa, Minha Vida (PMCMV); constitui fonte adicional de recursos para a Caixa Econômica Federal; altera a Lei nº 12.741, de 8 de dezembro de 2012, que dispõe sobre as medidas de esclarecimento ao consumidor, para prever prazo de aplicação das sanções previstas na Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990; altera as Leis nº 12.761, de 27 de dezembro de 2012, no 12.101, de 27 de novembro de 2009, no 9.532, de 10 de dezembro de 1997, e nº 9.615, de 24 de março de 1998; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 out. 2016. Seção 1. p. 1.

CUNHA, L. A. *A universidade crítica: o ensino superior na república populista*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2007a.

CUNHA, L. A. *A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2007b.

CUNHA, L. A. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2007c.

FORACCHI, M. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. São Paulo: Nacional, 1977.

GENTILI, P.; OLIVEIRA, D. A. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, E. (Org.). *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013. p. 253-264.

GOMES, A. M.; MORAES, K. N. Educação superior no Brasil contemporâneo: transição para um sistema de massa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan./mar. 2012.

MELLO NETO, R. D.; MEDEIROS, H. A. V.; CATANI, A. M. Percepções de bolsistas ProUni acerca do pertencimento ao ensino superior privado. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 20, n. 43, p. 583-603, set./dez. 2014.

QUEIROZ, M. I. P. (Org.). *Reflexões sociológicas sobre o imaginário*. São Paulo: Cadernos Ceru, 1993.

QUINTANA, M. *Lili inventa o mundo*. São Paulo: Global, 2005.

RISTOFF, D. A trajetória da mulher na educação brasileira. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 08 mar. 2006. Folha Opinião. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz0803200610.htm>> Acesso em: 10 abr. 2015.

RISTOFF, D. Perfil socioeconômico do estudante de graduação: uma análise de dois ciclos completos de ENADE (2004 a 2009). *Cadernos do GEA*, Rio de Janeiro, n. 4, jul./dez. 2013.

SAMPAIO, H. *Ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec; FAPESP, 2000.

SILVA, M. R. *Trama doce-amarga: (exploração do) trabalho infantil e cultura lúdica*. São Paulo: Hucitec, 2003.

SOCHACZEWSKI, S. O proletariado, a esperança e o sonho de uma vida boa. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 26, n. 75, p. 281-288, ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142012000200019>. Acesso em: 18 fev. 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*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VIANA, M. J. B. As práticas socializadoras familiares como locus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 107-125, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 2 fev. 2015.

Recebido em 19 de dezembro de 2015.

Aprovado em 30 de maio de 2016.

Multiplicidades de resoluções de alunos do ensino médio em problemas abertos de matemática

Jader Otavio Dalto^{I, II}

João Ricardo Viola dos Santos^{III, IV}

Regina Luzia Corio de Buriasco^{V, VI}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2877>

Resumo

Investigam-se *maneiras de lidar* de alunos da educação básica com problemas abertos de matemática. Para isso, seis problemas abertos de matemática foram aplicados em duas turmas do 9º ano do ensino fundamental e duas turmas do 3º ano do ensino médio de uma escola pública. Por meio de uma abordagem qualitativa de pesquisa, analisou-se a multiplicidade das resoluções dos alunos e evidenciaram-se suas singularidades. A análise mostrou uma variedade de estratégias apresentadas pelos alunos ao resolverem os problemas. Essas estratégias são muito singulares, elaboradas por modos idiossincráticos de os alunos lerem o enunciado do problema, implementarem uma maneira de lidar com ele e construírem um processo de resolução. Diante dessas singularidades, foi identificada uma multiplicidade de resoluções, diversos e diferentes modos de resolução dos problemas. Ao resolverem problemas abertos, a atividade matemática dos alunos se dá por meio de processos que são, muitas vezes, pouco observados pelos professores. Nessa direção, a análise da produção escrita mostra-se como possibilidade de olhar para as *maneiras de lidar* dos alunos, de modo a não caracterizá-los pela falta, pontuando o que não foi feito ou aquilo que deveria ter sido feito.

Palavras-chave: educação matemática; avaliação como prática de investigação; análise da produção escrita.

^I Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Cornélio Procópio, Paraná, Brasil. *E-mail*: <jader_math@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0001-7684-2480>>.

^{II} Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil.

^{III} Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. *E-mail*: <jr.violasantos@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-4560-4791>>.

^{IV} Doutor em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) Rio Claro, São Paulo, Brasil.

^V Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil. *E-mail*: <reginaburiasco@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-5845-1619>>.

^{VI} Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp) Marília, São Paulo, Brasil.

Abstract

Multiplicities of resolutions by high school students in open-ended mathematics problems

This article investigates how students from basic education deal with open-ended mathematics problems. To achieve this objective, six open-ended mathematics problems were applied in two classes of the 9th grade of elementary school and in two classes of the 3rd year of high school. By means of a qualitative research, it was analyzed the students' multiplicity of resolutions and it were evidenced their singularities. The analysis showed a variety of strategies presented by students to solve problems. These strategies are very unique, developed by idiosyncratic ways of the students to read the statements of the problems, implement a way to deal with them and construct a settlement process. Facing these singularities, it was identified a variety of resolutions, several different ways by which the students solve problems. To solve open-ended mathematics problems, the mathematical activity of the students occurs by means of processes that are often little observed by teachers. In this direction, the analysis of written production shows up as a possibility to look for ways how students deal with mathematics problems, not characterizing them by punctuating what they didn't or what they should have done.

Keywords: mathematics education; assessment as a research practice; written production analysis.

Introdução

Problemas abertos (ou discursivos) em matemática são aqueles que apresentam uma situação que requer uma ação por parte daquele que pretende resolvê-los, não havendo alternativas de respostas em seu enunciado. Para resolvê-los, deve-se ler, interpretar o enunciado e lançar mão de estratégias e procedimentos de resolução para, então, encontrar uma resposta (Buriasco; Cyrino; Soares, 2003). Essas ações são encadeadas em um processo sem uma ordem predefinida, muitas vezes complexo e intrigante para os que querem compreender alguns de seus aspectos.

Quando alunos da educação básica se colocam na posição de "resolvedores" de problemas abertos, são diversas, como também particulares e idiossincráticas, suas atividades matemáticas. Como modos particulares de os alunos resolverem problemas, caracterizam-se as diferentes formas de interpretar o enunciado, elaborar estratégias e utilizar procedimentos para resolver uma questão, que, em muitos casos, são resultantes de processos sistemáticos – tanto sintáticos como semânticos –, que eles próprios constroem (Santos, 2007; Santos; Buriasco, 2008).

Essa caracterização apresenta a possibilidade de leitura da atividade matemática dos alunos para além da categorização de certo e errado, permitindo falar daquilo que o aluno fez, em vez de falar daquilo que ele não fez ou que deveria ter feito. Ela nos permite pensar em singularidades de estratégias que os alunos elaboram, que evidenciam multiplicidades de resoluções. Essa caracterização se alinha ao Modelo dos Campos Semânticos, uma proposta político-pedagógica para a Educação Matemática (Lins, 1992, 1999, 2001, 2006, 2012).

Na resolução dos problemas abertos, os alunos compartilham alguns elementos de seus repertórios matemáticos, deixam marcas de suas maneiras de lidar em suas produções escritas e dão pistas de seus processos de resolução. Essas produções escritas fornecem valiosas informações a respeito de sua atividade matemática, que, analisadas, apresentam importantes implicações pedagógicas para professores como também para pesquisadores em Educação Matemática. A análise da produção escrita é uma estratégia para conhecer os modos como alunos e professores lidam com problemas matemáticos.

O objetivo deste trabalho é investigar maneiras de lidar de alunos da educação básica com seis problemas abertos em matemática. Para isso, toma-se como pontos de partida o *problema proposto* estudado por Dalto (2007) e os seis *problemas resolvidos* que este autor construiu a partir da análise da produção escrita de alunos da educação básica. Esses seis problemas foram aplicados em uma escola pública do estado de Mato Grosso do Sul, Brasil, e a produção escrita desses alunos é o foco das análises neste artigo. São analisadas multiplicidades de resoluções dos alunos e evidenciadas singularidades de suas maneiras de lidar.

Um alinhavo a respeito da análise da produção escrita

Entre as diversas possibilidades para conhecer a atividade matemática de alunos, a análise da produção escrita se apresenta como um caminho a ser construído, mas que já apresenta alguns direcionamentos.¹ Apresentamos um pequeno alinhavo de trabalhos que mobilizam essa abordagem de pesquisa em Educação Matemática.

Santos, Buriasco e Ferreira (2010) investigaram maneiras de 96 alunos da educação básica interpretarem a ideia de recorrência em uma questão discursiva de matemática. Segundo eles, os alunos, em grande parte, interpretaram e utilizaram a ideia de recorrência pautados na interpretação que fizeram apenas da primeira frase do enunciado, o que interferiu nas estratégias elaboradas. Para os autores, o modo como a linguagem do enunciado da questão foi estruturada, a disposição das informações em três frases e a expressão explicativa na segunda frase tiveram influência no desempenho dos alunos. Em suas considerações, os autores apontam que

¹ Mais informações podem ser obtidas em <<http://www.uel.br/grupo-estudo/gepema>>.

quando um aluno resolve uma questão, seus conhecimentos, suas experiências, suas considerações realísticas, os contextos que constituem ao lidar com ela fazem parte e influenciam o processo de resolução. A linguagem do enunciado, como a disposição e organização das informações (qualitativas e quantitativas) podem ter também um papel significativo no desempenho dos alunos. (Santos; Buriasco; Ferreira, 2010, p. 160-161).

Alguns trabalhos que tomam como foco a análise de produções escritas de alunos da educação básica estão atrelados a estudos a respeito da avaliação como prática de investigação. Segundo Buriasco, Ferreira e Ciani (2009, p. 75), avaliação como prática de investigação se caracteriza como

um processo de buscar conhecer ou, pelo menos, obter esclarecimentos, informes sobre o desconhecido por meio de um conjunto de ações previamente projetadas e/ou planejadas, processo no qual se procura seguir rastros, vestígios, esquadrinhar, ir à pista do que é observável, conhecido.

Uma avaliação que tenha a investigação como fio condutor pode se estruturar, pelo menos em parte, pela análise de produções escritas de alunos. Diante da diversidade e da complexidade das vicissitudes do trabalho docente, no qual muitas vezes a diferença é silenciada por práticas pautadas na ilusão da homogeneidade dos alunos, a análise da produção escrita pode evidenciar singularidades dos modos de produção de significados dos alunos. Em uma sala de aula, cada aluno carrega consigo um contexto histórico, político e cultural que se apresenta como pano de fundo aos modos como se movimenta ante as demandas, situações e tarefas. Assim, realizar uma avaliação como prática de investigação oportuniza que as vozes da diferença apareçam em sala de aula e sejam explicitadas. A partir dessas vozes, constituem-se projetos políticos para planejar e construir um trabalho colaborativo a fim de decidir o que fazer com essas diferenças. Nesse projeto, o ponto de partida seria o aluno, e o de chegada, o próprio processo educativo. Segundo Buriasco, Ferreira e Ciani (2009, p. 76):

Numa avaliação assim praticada, enfatizam-se os caminhos percorridos, reconhece-se e valoriza-se a diversidade deles na construção de soluções para as tarefas, abre-se espaço para as diferenças entre os estudantes e para as muitas interpretações de uma mesma situação.

Oliveira e Palis (2011) apresentam e discutem o desenho e a implementação de atividades centradas em trabalhos de alunos do ensino fundamental como uma maneira de promover uma formação continuada de professores de matemática. Em sua revisão de literatura, apresentam vários trabalhos que evidenciam as potencialidades da análise de tarefas de alunos, realizados por professores em grupos. Entre as principais contribuições, destacam-se as que remetem a um conhecimento mais

detalhado da atividade matemática dos alunos pelos professores; uma sensibilidade em ler as dificuldades dos alunos e elaborar estratégias de intervenção; uma possibilidade de formação de desenvolvimento profissional para professores de matemática.

Entre os meandros dessas discussões, focamos a multiplicidade das maneiras de lidar dos alunos, com base em suas resoluções de problemas abertos em matemática por meio de suas produções escritas.

Estratégia metodológica

Neste trabalho foi realizada uma pesquisa qualitativa. Algumas características dessa abordagem são a íntima relação do pesquisador com o pesquisado (resultando em não neutralidade); um maior interesse no processo, analisando as informações de maneira intuitiva; a descrição dos dados, tendo como foco o particular e buscando um maior nível de profundidade da compreensão deles; a não intenção de comprovação ou refutação de algum fato; a impossibilidade de estabelecer regulamentações (Bogdan; Biklen, 1994; Garnica, 2004).

Ancorados nessa abordagem, a análise foi construída em três etapas, a partir de *leituras plausíveis de resíduos de enunciações*: a) ler os registros escritos dos alunos; b) explorar singularidades de suas maneiras de lidar com problemas abertos em matemática; c) explicitar multiplicidades de seus modos de resolução em alguns movimentos de teorização.

Os processos de leituras plausíveis dos registros escritos dos alunos foram fundamentados no Modelo dos Campos Semânticos (MCS) (Lins, 1999, 2001, 2012). Uma leitura plausível se caracteriza como uma atitude que busca a leitura do outro pelo que ele tem, em oposição a olhá-lo pelo erro, pela falta. Como Lins (1999, p. 83) afirma, "toda tentativa de se entender um autor deve passar pelo esforço de olhar o mundo com os olhos do autor, de usar os termos que ele usa de uma forma que torne o todo de seu texto plausível".

Um ponto a destacar em relação a esse processo de leituras plausíveis é o que entendemos por registros escritos ou produções escritas. Estes são entendidos como resíduos de enunciações para os quais produzimos significados. Segundo Lins (2012, p. 27), um resíduo de enunciação "é algo com que me deparo e que acredito ter sido dito por alguém", e sua presença "sinaliza a demanda de produção de significados".

Com isso, os registros escritos dos alunos não se constituem como algo estático e acabado e oferecem o modo e a leitura de como os alunos *resolveram* (verbo passado) o problema.² Os registros/produções se constituem no momento em que lemos, falamos, analisamos e produzimos significados; dessa forma, em cada leitura que fazemos, constituímos

² De acordo com as ideias do Modelo dos Campos Semânticos, um ponto a destacar seria o de que o objeto não é anterior à fala. O objeto é algo que dizemos de algo e se constitui na produção de significados em uma determinada atividade (Lins, 2004).

uma maneira de os alunos *lidarem* (verbo presente) com os problemas. O que queremos evidenciar é que não temos possibilidades de afirmar o que o aluno fez, o modo como fez e seus motivos para construir uma determinada resolução, mas produzimos significados e constituímos uma resolução de um aluno para um determinado problema. Frases do tipo: “Esse aluno elaborou uma regra de três, operou por meio de uma divisão e apresentou uma resposta”, para nós, se constroem da seguinte maneira: “nessa minha leitura, acredito que o aluno elabora uma regra de três, opera por meio de uma divisão e apresenta uma resposta”. A mudança do tempo verbal como a explicitação de que fazemos leituras de registros escritos (leituras plausíveis de resíduos de enunciações) é aspecto importante para caracterizar esse processo de análise.

O processo de análise

Dalto (2007) e Dalto e Buriasco (2009) apresentam uma análise da produção escrita de alunos para uma questão aberta de matemática. Em suas análises, caracterizam

[...] Problema Proposto, como aquele que constava originalmente na prova e que se esperava que fosse resolvido pelo estudante, e Problema Resolvido, como aquele que se inferiu, mediante a produção escrita, que cada estudante resolveu como resultado da interpretação que fez do Problema Proposto. (Dalto; Buriasco, 2009, p. 456).

Os problemas resolvidos foram construídos a partir das análises das produções escritas dos alunos, no intuito de serem estes os problemas que os alunos resolveram ao lidarem com o problema proposto.

Apresentamos no Quadro 1, a seguir, o problema proposto, e no Quadro 2 os seis problemas resolvidos, construídos a partir da análise de 97 produções escritas de alunos (Dalto, 2007). Não teceremos considerações sobre as maneiras de os alunos lidarem com o problema proposto, pois isso já foi realizado em Dalto (2007) e Dalto e Buriasco (2009). Nosso foco será a produção escrita dos alunos que resolveram os seis problemas resolvidos.

Quadro 1 – Problema Proposto para ser Resolvido

Problema Proposto
Um encanador A cobra por cada serviço feito um valor fixo de R\$60,00 mais R\$18,00 por hora de trabalho. Um outro encanador B cobra um valor fixo de R\$24,00 mais R\$36,00 por hora de trabalho. Sendo t o tempo, medido em horas, para quais valores de t o encanador A fica mais barato que o B?

Fonte: Dalto (2007)

Quadro 2 – Problemas Resolvidos que foram Inferidos a partir da Análise da Produção Escrita

Problema Resolvido 1. Um encanador A cobra por cada serviço feito um valor fixo de R\$ 60,00 ou R\$ 18,00 por hora de trabalho. Um outro encanador B cobra um valor fixo de R\$ 24,00 ou R\$ 36,00 por hora de trabalho. Em qual das opções o encanador A é mais barato?

Problema Resolvido 2. Um encanador A cobra, por um serviço de uma hora, um valor fixo de R\$ 60,00 mais R\$ 18,00 e, para serviços com mais de uma hora, um valor de R\$ 18,00 por hora. Um outro encanador B cobra, por um serviço de uma hora, um valor fixo de R\$ 24,00 mais R\$ 36,00 e, para serviços com mais de uma hora, um valor de R\$ 36,00 por hora de trabalho. Em qual das opções o encanador A fica mais barato?

Problema Resolvido 3. Um encanador A cobra por cada serviço feito um valor fixo de R\$60,00 mais R\$18,00 por hora de trabalho. Um outro encanador B cobra um valor fixo de R\$24,00 mais R\$36,00 por hora de trabalho. Sendo t o valor cobrado por hora de trabalho, quantos reais a hora do encanador A é mais barata que do B?

Problema Resolvido 4. Um encanador A cobra por cada serviço feito um valor fixo de R\$60,00 mais R\$18,00 por hora de trabalho. Um outro encanador B cobra um valor fixo de R\$24,00 mais R\$36,00 por hora de trabalho. Sendo t o valor cobrado por hora de trabalho, qual valor de t é mais barato?

Problema Resolvido 5. Um encanador A cobra por cada serviço feito um valor fixo de R\$60,00 mais R\$18,00 por hora de trabalho. Um outro encanador B cobra um valor fixo de R\$24,00 mais R\$36,00 por hora de trabalho. Sendo t o tempo, medido em horas, dê um valor de t para o qual o encanador A fica mais barato que o B.

Problema Resolvido 6. Um encanador A cobra por cada serviço feito um valor fixo de R\$60,00 mais R\$18,00 por hora de trabalho. Um outro encanador B cobra um valor fixo de R\$24,00 mais R\$36,00 por hora de trabalho. Sendo t o tempo, medido em horas, quantas horas são necessárias para que o encanador A fique mais barato que o B?

Fonte: Dalto (2007).

Esses seis problemas resolvidos foram aplicados a alunos do 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio de uma escola pública do estado de Mato Grosso do Sul. A escola localiza-se na região central do município de Anastácio e recebe, em sua maioria, alunos

residentes da região urbana do município. Ela foi escolhida porque, na época da coleta de dados, já eram desenvolvidas outras atividades em parceria com a universidade, como estágios supervisionados, oficinas e projetos de extensão. Cabe ressaltar que os alunos da escola sempre se mostraram envolvidos com as atividades desenvolvidas em parceria com a universidade. A coleta de dados foi realizada em horário de aula regular dos alunos da escola por um dos autores deste trabalho.

O instrumento de coleta de dados consistiu em uma prova escrita de matemática, composta pelos problemas resolvidos identificados por Dalto (2007), e foi aplicado em quatro turmas da escola, sendo duas do 9º ano do ensino fundamental e duas do 3º ano do ensino médio. Cada um dos alunos resolveu apenas um dos problemas identificados por Dalto (2007). O tempo destinado para a resolução foi de até 30 minutos. Como resultado dessa aplicação, foram obtidas 153 produções escritas, entre as quais 27 se referem ao Problema Resolvido 1; 28 ao Problema Resolvido 2; 27 ao Problema Resolvido 3; 26 ao Problema Resolvido 4; 22 ao Problema Resolvido 5; e 23 ao Problema Resolvido 6. As produções foram identificadas por três números separados por pontos – o primeiro refere-se ao número do problema, o segundo à série/ano e o terceiro ao aluno.

Uma suspeita que tínhamos era a de que os seis problemas resolvidos estariam mais próximos e familiares das maneiras de lidar dos alunos e que, com isso, suas resoluções estariam mais próximas das consideradas corretas. Entretanto, como veremos, são múltiplas e diversas as maneiras de os alunos lidarem com esses seis problemas resolvidos, que, para nós, deste momento em diante, se caracterizam como seis novos problemas propostos.

Nosso primeiro conjunto de produções contém 27 resoluções de alunos que resolveram o Problema Resolvido 1 (PR1). Este problema oferece *acessibilidade*, ou seja, a possibilidade de os alunos elaborarem estratégias de resolução, pois seu enunciado está escrito em uma linguagem familiar aos alunos. Ele também oferece *elasticidade*, aspecto ligado à possibilidade de o aluno elaborar diferentes e diversas estratégias de resolução (Heuvel-Panhuizen, 2005). Constatamos esse fato em nossas produções, pois tivemos cinco diferentes estratégias de resolução.

Ao analisarmos o enunciado desse problema, vemos certas peculiaridades na linguagem e em seu contexto. Uma primeira está no fato de o encanador B cobrar mais barato pelo valor fixo (R\$24,00) do que pelo valor em horas de trabalho (R\$36,00). Em relação à pergunta do problema (“Em qual das opções o encanador A é mais barato?”), outra peculiaridade é que ela pode encaminhar os alunos a levarem em consideração apenas as informações da primeira frase do enunciado, que estão relacionadas ao encanador A, e desconsiderar as informações sobre o modo como o encanador B cobra pelo seu serviço. Outro ponto que destacamos é que,

independentemente da quantidade de horas que os encanadores gastassem para executar o serviço, o consumidor poderia escolher entre um valor fixo de R\$60,00 ou R\$18,00 por hora de trabalho, em relação ao encanador A, ou entre um valor fixo de R\$24,00 ou R\$36,00 por hora de trabalho, em relação ao encanador B. Não é explicitado, no enunciado, se o encanador (A ou B) deve ser cobrado pelo número de horas se este demorar mais de uma hora para executar o serviço.

Em uma produção escrita, o aluno elabora sua estratégia retirando as informações do enunciado, que mostra as opções de custo de serviço tanto do encanador A quanto do B. Depois, ele exemplifica a cobrança do serviço por horas dos dois encanadores e apresenta a seguinte resposta: "O encanador A é mais barato cobrando por hora".

Já em outra produção escrita, o aluno apresenta uma adição que representa o preço do serviço tomando o valor fixo e o preço em horas. Subtrai 60 de 78, representando essa adição de maneira invertida. Por fim, apresenta uma resposta, na qual o encanador A é mais barato na opção em que cobra por horas.

Em cinco produções, os alunos afirmam que a opção preço fixo do encanador A é mais barato. Na Figura 1, o aluno exemplifica algumas horas de serviço para o encanador A e afirma que é mais barato pagar o valor fixo.

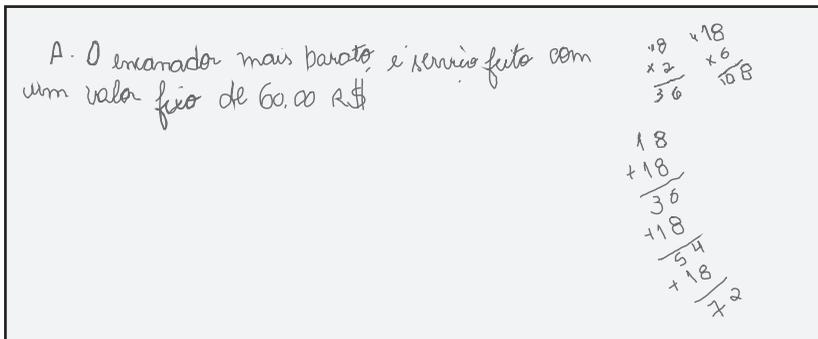


Figura 1 – Produção 1.9.10

Fonte: Dados da pesquisa.

Acreditamos que sua maneira de lidar com o problema é aquela em que, não sabendo quanto tempo o serviço do encanador A pode demorar, é melhor pagar o valor fixo. Aparentemente, a resolução desse aluno focou nas opções de custo dos serviços do encanador A. Fazemos essa leitura porque o aluno apresenta algumas adições com o número 18, uma maneira de estimar quanto gastaria pela hora de trabalho do encanador A.

Em três produções escritas, os alunos apresentam respostas em que o encanador B é mais barato. Em uma delas, o aluno apresenta duas adições e uma resposta, acreditando que deve somar o valor fixo com o valor por hora dos dois encanadores. Dois alunos (ex.: Figura 2) apresentam

suas respostas afirmando que os encanadores A e B serão mais baratos dependendo do número de horas trabalhadas. Esses alunos entendem a pergunta do problema para o encanador B, considerando que ela se referia apenas ao encanador A.

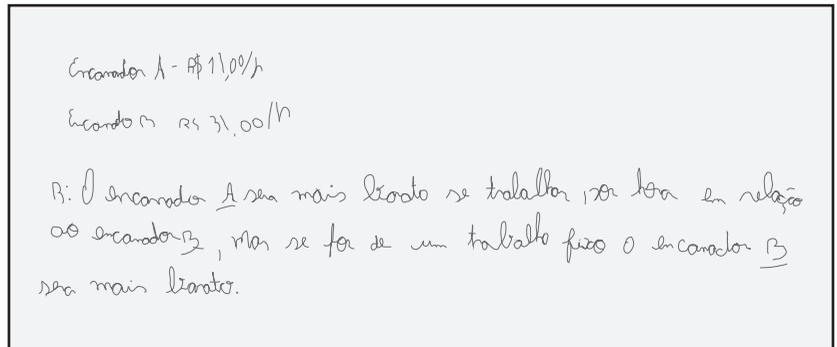


Figura 2 – Produção Escrita 1.3.83

Fonte: Dados da pesquisa.

Em cinco produções escritas, os alunos apresentam uma adição ou expressão que indica o valor do trabalho dos encanadores, que envolve a adição do valor do tempo fixo e do preço cobrado por hora. É interessante notar esse procedimento, pois esse problema foi elaborado a partir das resoluções dos alunos para o problema proposto por Dalto (2007), que focavam nas estratégias e nos procedimentos, ou o valor fixo cobrado pelos encanadores ou o valor variável. Esse aspecto destaca a multiplicidade de maneiras de lidar dos alunos diante de um enunciado de um problema aberto de matemática, bem como a ausência de uma linha de progresso que os alunos sigam para resolver problemas mais ou menos sofisticados.

Nosso segundo conjunto de produções contém 28 resoluções de alunos para o Problema Resolvido 2 (PR2). O enunciado desse problema apresenta certas peculiaridades em suas informações. Na primeira frase, temos dois modos de pagamento para o serviço de um encanador A; na segunda, outros dois modos para o encanador B. Entretanto, a pergunta volta-se, exclusivamente, para as opções do encanador A. Desse modo, não há necessidade de as informações dos modos de pagamento do encanador B estarem no enunciado do problema. Vale ressaltar que esse problema foi elaborado em Dalto (2007, p. 42-43) levando em consideração que os alunos podem ter entendido que o custo de um serviço de uma hora seria obtido por meio da adição do preço fixo com o preço cobrado por uma hora de trabalho. Para serviços com mais de uma hora de duração, os encanadores cobrariam somente o preço por hora.

Onze alunos resolveram o problema da maneira considerada correta. Em todas essas resoluções, eles utilizam informações do encanador B, como vemos na Figura 3.

A → 60,00 + 18,00 = R\$ 78,00
B → 24,00 + 36,00 = R\$ 60,00

R: Resposta que é 18,00 mais de 1 hora, essa taxa é paga por hora.

Figura 3 – Produção Escrita 2.9.29

Fonte: Dados da pesquisa.

Em nossa leitura, acreditamos que, mesmo os alunos compreendendo que a pergunta do problema se refere ao encanador A, eles elaboram sua estratégia levando em consideração a possibilidade de que uma das opções de pagamento do encanador B possa ser a mais barata.

Na produção 2.3.91 (Figura 4), temos uma resolução na ordem de apresentação das informações no enunciado.

A
1h - R\$60,00 + R\$18,00
mais de 1h - R\$18,00 por h

B
1h - R\$24,00 + R\$36,00
mais de 1h - R\$36,00 por h

60
+18
R\$ 78,00 por h

O encanador A ficara mais barato na segunda opção que é R\$18,00 por hora.

Figura 4 – Produção Escrita 2.3.91

Fonte: Dados da pesquisa.

O aluno escreve em sua resolução as opções de pagamento do encanador A, de maneira sintética em relação à apresentada no enunciado. Depois escreve, da mesma maneira, as opções de pagamento do encanador B. Em seu processo de resolução, ele retira do enunciado do problema as informações que julga importantes para elaborar sua estratégia de resolução. Em um possível segundo momento, ele faz uma adição e apresenta como resposta: "R\$ 78,00 por h".

Acreditamos que, a partir desse resultado, ele sabe que a segunda opção do encanador A é a mais barata, pois em um serviço de duas horas, por exemplo, o valor cobrado seria de R\$ 36,00. Normalmente, os dados numéricos de um problema em matemática são lidos pelos alunos como algo que deve ser utilizado na resolução. Esse fato explicita um empobrecimento do trabalho com os problemas na aula de matemática, que, geralmente, são explorados apenas com uma resolução, sendo sempre a correta. Os processos de discussões matemáticas por meio dos enunciados

dos problemas abertos e de resoluções de alunos precisam ser elaborados pelos professores na tentativa de evidenciar diferentes leituras que se pode fazer de um mesmo enunciado.

Em duas produções, as respostas dos alunos fazem uma comparação com as opções de pagamento do encanador B. Um dos alunos calcula o valor da primeira hora para os dois encanadores e apresenta uma resposta que indica a segunda opção de pagamento do encanador A como mais barata, explicitando esse fato em relação ao valor fixo do encanador B.

Acreditamos que esses alunos produzem significados para a pergunta do problema na direção de comparar as opções de pagamento do encanador A com as opções do encanador B. Mesmo considerando sua resposta correta, possivelmente o problema que ele resolveu é diferente do problema que os outros alunos, apresentados anteriormente, resolveram.

O terceiro conjunto de produções contém 27 resoluções de alunos que resolveram o Problema Resolvido 3 (PR3). Em nove produções, os alunos apresentam uma resolução em que a hora de trabalho do encanador A é mais barata que a do encanador B em R\$18,00. Eles adicionam o valor fixo de cada um ao valor de cada hora de trabalho e fazem a subtração 60-78, resultando em 18.

Acreditamos que esses alunos fazem suas leituras da expressão “quantos reais a hora do encanador A é mais barata que a do B” produzindo significado na direção de englobar todos os elementos que constituem o valor dos serviços dos dois encanadores. Como um valor de um serviço não pode ser negativo, eles consideram o valor positivo da subtração 60-78.

Na produção escrita 3.3.115 (Figura 5), o aluno responde ao problema explicitando a diferença de preço entre os serviços dos encanadores, fato que evidencia uma coerência entre sua estratégia de resolução e sua resposta, em face da pergunta posta pelo problema.

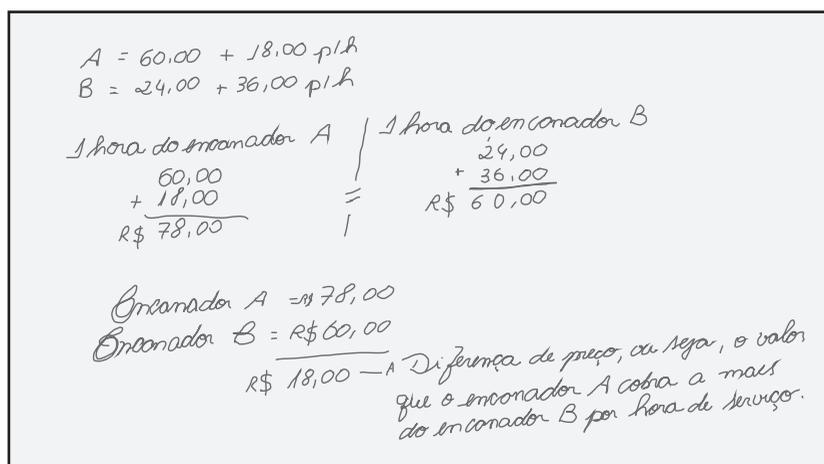


Figura 5 – Produção Escrita 3.3.115

Fonte: Dados da pesquisa.

Em outra produção escrita, o aluno inverte a resposta em relação aos encanadores e enfatiza que o encanador B é mais barato que o encanador A.

Essas duas produções ressaltam as sutilezas e as singularidades dos modos de os alunos lerem o problema e elaborarem uma estratégia com uma lógica particular. Nessas resoluções, os alunos têm clareza de que suas maneiras de lidar estão corretas e de que eles acertaram a resposta. Por outro lado, essas produções evidenciam que há múltiplos modos de resoluções dos alunos e que, de fato, o enunciado de um problema aberto, que envolve relações com o dia a dia, potencializa diferentes resoluções.

Em outras sete produções, os alunos apresentam uma resolução em que subtraem os valores referentes às horas de trabalho dos encanadores (36-18) e apresentam como resposta que a hora do encanador A é R\$18,00 mais barata que a do encanador B.

Em três dessas produções, os alunos organizam suas resoluções explicitando o modo como os encanadores cobram pelos seus serviços, tanto em relação ao valor fixo quanto em relação à quantidade de horas. Acreditamos que eles fazem dessa maneira porque (re)escrevem o problema de maneira mais sintética, relacionando as informações para elaborarem suas resoluções.

O quarto conjunto de produções contém 26 resoluções de alunos que resolveram o Problema Resolvido 4 (PR4). Em 12 produções, os alunos apresentam uma resposta que indica o encanador B como o mais barato. Há uma diversidade de justificativas que são apresentadas pelos alunos, fato que nos mostra a diversidade de *problemas resolvidos* que eles elaboraram a partir desse *problema proposto*.

Em sete dessas produções, os alunos elaboram uma expressão que mostra o valor fixo cobrado e o valor da hora de trabalho do encanador A e B. Nessas estratégias, os alunos consideram o valor fixo do preço dos encanadores na realização do serviço, mesmo que o problema 4 questione apenas em relação ao valor de t mais barato. Em uma produção escrita, o aluno realiza duas adições, sendo uma relacionada ao encanador A (60+18) e outra ao encanador B (24+36), e apresenta uma resposta afirmando que o encanador B é mais barato.

Em outras cinco produções, os alunos afirmam que o valor de t do encanador B é o mais barato, porém evidenciam algumas condições em relação ao encanador A. Na produção 4.3.127 (Figura 6), por exemplo, o aluno elabora sua estratégia esboçando duas expressões para a cobrança, uma do encanador A e outra do encanador B, respectivamente, e depois salienta que mesmo que o valor de t cobrado em B seja mais caro que o de A, o todo ainda sai mais barato, pois B possui o valor fixo mais barato.

$A \rightarrow 60 + 18$ por h de trabalho
 $B \rightarrow 24 + 36$ por h de trabalho
 $T \rightarrow$ hora de trabalho
 $A \rightarrow 60 + 18t$
 $B \rightarrow 24 + 36t$
 $A \rightarrow 60$
 $+ 18$
 78
 $B \rightarrow 24$
 $+ 36$
 60

O valor t mais barato é do encanador B, por mais que a hora de trabalho seja cara o serviço toda ainda sai mais barato que do encanador A que possui valor fixo caro e hora de trabalho barato

Figura 6 – Produção Escrita 4.3.127

Fonte: Dados da pesquisa.

As leituras dessas produções evidenciam que, mesmo que a pergunta do problema indique que os alunos devem focar no valor de t , ou seja, o valor variável (“sendo t o valor cobrado por hora de trabalho, qual valor de t é mais barato?”), grande parte deles elabora suas estratégias levando em consideração a ideia de que um encanador cobra um preço fixo mais um preço variável para a realização do serviço. Acreditamos que a disposição no enunciado das duas primeiras frases do problema indica esse modo de os alunos resolvê-lo. Outro questionamento dos alunos segue na direção: “se no problema tem esses dados (números) é porque precisamos utilizar”.

Em uma produção, o aluno calcula $60+18=78$ e $24+36=60$. Inicia sua resposta afirmando que “o t mais barato é do encanador A. Porém, o valor total do seu trabalho é 78, sendo então mais caro e do encanador B mais barato ao total do seu trabalho”.

Em oito produções, os alunos apresentam uma resposta que indica o valor de t (18) do encanador A como o mais barato. É interessante notar que em todas essas produções os alunos elaboram uma estratégia na qual há expressões que envolvem o valor fixo e variável de cada encanador e alguma operação, ou para a primeira ou para a segunda hora de trabalho. Mais uma vez, mesmo quando os alunos acertam o problema, eles mobilizam uma estratégia que envolve todos os dados do enunciado.

O quinto conjunto de produções contém 22 provas de alunos que resolveram o Problema Resolvido 5 (PR5). Nessas provas, evidenciamos basicamente quatro formas de resolução. Em duas provas, os alunos calculam o valor do serviço dos encanadores para $t=2$ horas e apresentam resposta como “em duas horas o A se iguala ao B”. Em outra prova, o aluno responde: como o encanador A cobra por hora R\$ 18,00 e o encanador B cobra R\$ 36,00, então, o encanador A sempre será mais barato que o B, sendo uma hora ou mais.

Em sete provas, há uma segunda forma de resolução na qual os alunos calculam o valor do serviço dos encanadores para o período

de uma hora de trabalho e apresentam respostas do tipo: "fica mais barato para [o encanador] B". Em outra prova, o aluno subtrai 18 de 36 e efetua a divisão de 36 por 18, e responde: "A fica 1 hora mais barato que o B", o que seria uma resolução correta para o Problema Resolvido 3.

Em outras nove provas, os alunos apresentam algum valor de t para o qual o custo do encanador A seja menor que o custo do B. Em oito delas, os alunos calculam os serviços dos encanadores para t=1, t=2 e t=3, percebendo que, para esse último valor de t, o custo do encanador A já é menor. Em outra prova (Figura 7), o aluno calcula o custo dos serviços dos encanadores para t=8 horas e responde: "o encanador A fica mais em conta. Mas vai depender do serviço do profissional".

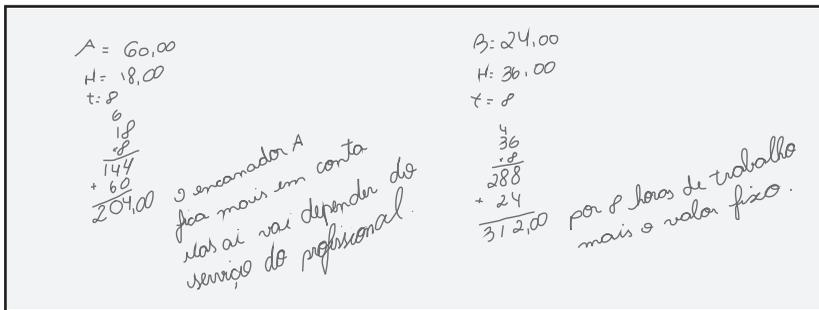


Figura 7 – Produção Escrita 5.3.88

Fonte: Dados da pesquisa.

O sexto conjunto de provas contém 23 produções escritas de alunos que resolveram o Problema Resolvido 6 (PR6). Em seis produções, os alunos apresentam uma resolução considerada correta para o problema, entre as quais em cinco eles testam os preços cobrados pelos encanadores para uma, duas e três horas e concluem que o encanador A é mais barato para valores maiores que 2 horas. Em uma produção, o aluno apresenta apenas a resposta "são necessárias 3 horas para o encanador A fique mais barato que o encanador B".

Em outras duas produções, os alunos respondem que a diferença é de duas horas. Na produção 6.3.87 (Figura 8), a aluna calcula o valor para uma hora, afirma que a diferença entre eles é de R\$18,00 e responde: "para ele ficar mais barato a diferença é de 2:00 hrs".

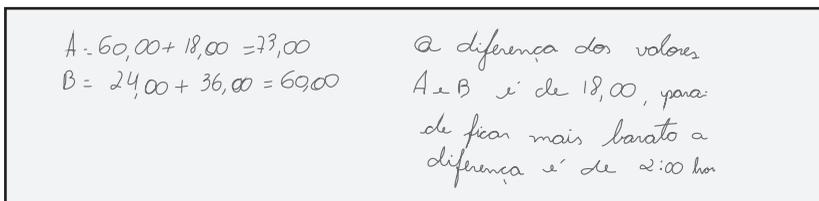


Figura 8 – Produção Escrita 6.3.87

Fonte: Dados da pesquisa.

É plausível realizarmos duas leituras dessa produção em relação a essa diferença de valores que o aluno explicita. Pode ser a diferença entre 36 e 18, referente ao preço cobrado por hora dos encanadores, ou pode ser a diferença entre 78 e 60, referente ao total dos valores dos encanadores para a primeira hora. Acreditamos que essa diferença é em relação ao valor pago por hora de cada um dos encanadores e que esse aluno foca sua atenção para esse aspecto, o valor total cobrado por hora. Dessa maneira, ele afirma que, para o encanador A ficar mais barato, a diferença é de duas horas.

Em outras duas produções os alunos resolvem esse problema utilizando uma linguagem de taxa de variação, ou seja, “o delta de alguma coisa”. Em uma destas produções, o aluno explicita uma organização mais sintética das ideias do problema, que descreve o modo de cobrança de cada um dos encanadores. Depois divide 36 por 2 e apresenta 18 como resposta.

Acreditamos que, em resoluções como essas, os alunos, ao lerem a parte do enunciado: “sendo t o tempo, medido em horas, quantas horas serão necessárias [...]”, estabelecem alguma relação plausível com a ideia de taxa de variação.

Nas outras 13 produções escritas, os alunos apresentam resoluções muito particulares, resolvendo outro problema que elaboram em seus processos de resoluções do Problema Resolvido 6. Na produção 6.9.64 (Figura 9), por exemplo, o aluno encontra os valores cobrados pelos encanadores para a primeira hora e depois divide 78 por 60. Por conseguinte, responde em sua produção:

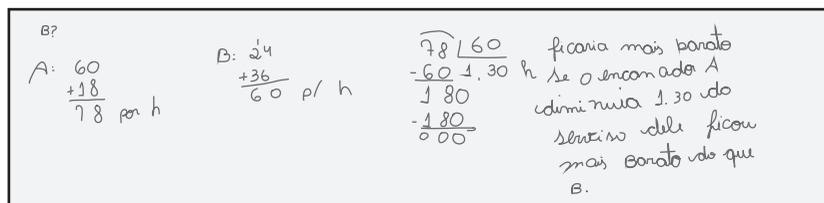


Figura 9 – Produção Escrita 6.9.64

Fonte: Dados da pesquisa.

A divisão que este aluno faz de 78 por 60 nos intriga ao tentarmos construir alguma leitura. Acreditamos que ele elabora sua resolução tentando ver quantas vezes o preço do encanador A é mais caro que o do encanador B, dividindo o valor cobrado na primeira hora de ambos. Dessa maneira, ele afirma que o encanador A precisa diminuir o valor em 1,30 de seu serviço. Não temos condições de afirmar qual é a natureza do resultado desta divisão.

Em outra produção escrita, o aluno calcula o valor da primeira hora de serviço de ambos os encanadores. Logo, ele se coloca em sua resolução ao supor que o encanador B levou duas horas e o encanador A levou uma hora. Disso, ele conclui que “o encanador A tem que trabalhar uma hora a menos que o encanador B, para que seu serviço fique mais barato”.

É interessante notar que nessa resolução o aluno apresenta uma resposta que depende da diferença de horas trabalhadas entre o encanador A e o encanador B. Em nossa leitura, esse aluno mostra que o encanador A fica mais barato dependendo de quantas horas trabalha a menos em relação ao encanador B, sendo, neste caso, uma hora.

Considerando que tivemos apenas uma produção totalmente em branco das 153 totais, os alunos constroem, de maneira geral, algum tipo de resolução para o enunciado desse problema. Esse fato nos indica que este problema oferece *acessibilidade* e *elasticidade* para os alunos (Heuvel-Panhuizen, 2005), assim como o Problema Resolvido 1.

Das singularidades para uma multiplicidade: algumas considerações

Um ponto de destaque acerca das produções escritas dos alunos foi a variedade de estratégias de resoluções que eles apresentaram. Elas são muitos singulares, ou seja, são elaboradas por modos idiossincráticos de os alunos lerem o enunciado do problema, implementarem uma maneira de lidar com ele e construírem um processo de resolução. Diante dessas singularidades, tivemos uma multiplicidade de resoluções, diversos e diferentes modos da resolução dos problemas. Tentamos ao máximo não analisar as produções escritas de maneira homogênea. Isso ocorreu apenas quando a leitura de duas ou mais produções foram muito parecidas.

Outro ponto de destaque é que havia a suspeita de que os enunciados dos seis problemas estariam mais próximos das resoluções consideradas corretas que os alunos elaborariam. Porém, nossa análise indica que, de cada um dos seis problemas que apresentamos aos alunos (os seis novos problemas propostos), poderíamos construir outros seis ou mais problemas resolvidos. Acreditamos que as resoluções dos alunos não convergem para algum ponto em comum, mas se diferenciam.

Esses dois pontos de destaque nos levam a refletir sobre um encaminhamento para a formação e a atuação dos professores de matemática, visto que, quando eles estão diante de seus alunos, precisam “tomar decisões e realizar ações em relação à educação matemática que ofertam para eles” (Lins, 2006, p. 4, tradução nossa). Por mais que os professores queiram antecipar as maneiras de lidar de seus alunos diante dos problemas que resolvem, é pouco provável que eles consigam enquadrá-las em algum modo específico de resolução. Nosso encaminhamento, então, é de que essas discussões a respeito das maneiras como os alunos lidam com problemas matemáticos podem oferecer repertórios para os professores ampliarem e refinarem as leituras que fazem de seus alunos em sala de aula. Não uma leitura na qual as resoluções dos alunos se enquadrem em alguma forma de resolução pré-estabelecida pelos professores, mas sim uma leitura

que busque entender a singularidade de cada aluno, em seus processos de resoluções de problemas. Essa leitura se apresenta em tentativas de olhar para os alunos pelos olhos do presente, que se abrem para o novo e para o imprevisto, e não pelos olhos da memória, que muitas vezes se fecham e se enquadram em preconceitos.

Acreditamos que caracterizar as produções escritas dos alunos como resíduos de enunciações (Lins, 2012) oferece uma possibilidade diferenciada para os pesquisadores que analisam produções escritas. Diferenciada, pois amplia as condições de realizarmos leituras dos modos de resolução dos alunos, visto que elas sempre são momentâneas e provisórias, cheias de incertezas e plausibilidades. Também oferece a oportunidade de não caracterizarmos nossos alunos pela falta, pontuando o que eles não fizeram ou aquilo que deveriam ter feito. Esse modo de olhar para a produção escrita suscita uma caracterização para a comunidade, visto que, em muitos trabalhos, os pesquisadores tomam a produção escrita como algo naturalizado, por exemplo, como aquilo que o aluno fez, aquilo que está escrito no papel.

Acreditamos que a atividade matemática dos alunos, em suas maneiras de lidar com os problemas, acontece em processos singulares e circunstanciais de construção, que frequentemente são pouco observados em detalhes pelos professores. Nossa intenção é oferecer um detalhamento provisório, mas que indica movimentos de leituras das multiplicidades das resoluções dos alunos em suas singularidades.

Referências bibliográficas

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BURIASCO, R. L. C.; CYRINO, M. C. C. T.; SOARES, M. T. C. *Manual para correção das provas com questões abertas de matemática – AVA/2002*. Curitiba: SEED/CAADI, 2003.

BURIASCO, R. L. C.; FERREIRA, P. E. A.; CIANI, A. B. Avaliação como prática de investigação (alguns apontamentos). *BOLEMA*, Rio Claro, v. 22, n. 33, p. 69-96, 2009.

DALTO, J. O. *A produção escrita em matemática: análise interpretativa da questão discursiva de matemática comum à 8ª série do ensino fundamental e à 3ª série do ensino médio da AVA/2002*. 100 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

DALTO, J. O.; BURIASCO, R. L. C. Problema proposto ou problema resolvido: qual a diferença? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 449-461, set./dez. 2009.

GARNICA, A. V. M. História oral e educação matemática. In: BORBA, M. C.; ARAUJO, J. L. (Org.). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 77-98.

HEUVEL-PANHUIZEN, M. V. D. The role of context in assessment problems in mathematics. *For the Learning of Mathematics*, Montreal, v. 25, n. 2, p. 2-9, 2005.

LINS, R. C. *A framework for understanding what algebraic thinking is*. 1992. 373 f. Thesis (PhD) - Faculty of Social Sciences, Law and Education, University of Nottingham, Nottingham, 1992.

LINS, R. C. Por que discutir Teoria do Conhecimento é relevante para a educação matemática. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). *Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas*. Rio Claro: Ed. da Unesp, 1999. p. 75-94.

LINS, R. C. The production of meaning for algebra: a perspective based on a theoretical model of semantic fields. In: SUTHERLAND, R. et al. (Orgs.). *Perspectives on school algebra*. Dordrecht: Kluwer, 2001. p. 37-60.

LINS, R. C. Matemática, monstros, significados e educação matemática. In: BICUDO, M. A. V.; BORBA, M. C. (Orgs.). *Educação matemática: pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 92-120.

LINS, R. C. Characterizing the mathematics of the mathematics teacher from the point of view of meaning production. In: INTERNATIONAL CONGRESS ON MATHEMATICAL EDUCATION, 10., 2004, Copenhagen. *Proceedings*. Copenhagen: Plenary and Regular Lectures, 2006. p. 1-16.

LINS, R. C. O Modelo dos Campos Semânticos: estabelecimento e notas de teorizações. In: ANGELO, C. L. et al. (Org.). *Modelo dos Campos Semânticos e educação matemática: 20 anos de história*. São Paulo: Midiograf, 2012. p. 11-30.

OLIVEIRA, A. T.; PALIS, G. de la R. O potencial das atividades centradas em produções de alunos na formação de professores de matemática. *Relime*, [Cidade do México], v. 14, n. 3, p. 335-359, nov. 2011.

SANTOS, J. R. V. *O que alunos da escola básica mostram saber por meio de sua produção escrita em matemática*. 2007. 108 f. Dissertação

(Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) –
Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

SANTOS, J. R. V.; BURIASCO, R. L. C. Uma análise interpretativa da produção escrita em matemática de alunos da escola básica. *Zetetiké*, Campinas, v. 16, n. 30, p. 11-43, 2008.

SANTOS, J. R. V.; BURIASCO, R. L. C.; FERREIRA, P. E. A. Interpretações de alunos da educação básica para a ideia de recorrência em uma questão aberta de matemática. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 143-163, 2010.

Recebido em 4 de dezembro de 2015.

Solicitação de correções em 7 de junho de 2016.

Aprovado em 24 de agosto de 2016.

Operação de multiplicação: possibilidades de intervenção com jogos

Sônia Bessa^{I,II}

Váldina Gonçalves da Costa^{III,IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2576>

Resumo

Estudo de natureza empírica com delineamento quase experimental. A pesquisa teve como objetivos investigar o nível de compreensão da multiplicação pelos alunos do 4º ano do ensino fundamental I; e realizar intervenção com jogos de regras e desafios específicos para o desenvolvimento da operação de multiplicação. Foi realizada uma intervenção pedagógica com 14 alunos por meio do método clínico. A intervenção foi eficaz na construção da operação de multiplicação aritmética pelos estudantes que não a dominavam, os quais apresentaram expressivos progressos nas noções aritméticas. A utilização de jogos e desafios mostrou que estes podem atender a necessidades cognitivas e afetivas dos estudantes.

Palavras-chave: intervenção pedagógica; multiplicação; jogos matemáticos.

^I Universidade Estadual de Goiás (UEG), Formosa, Goiás, Brasil. *E-mail*: <soniabessa@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-9857-6523>>.

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

^{III} Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Uberaba, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <valdina.costa@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-8636-7764>>.

^{IV} Doutora em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

Abstract

Multiplication operation: possibilities for intervention with games

This is a study of an empirical nature with a near-experimental design. The research aimed to investigate the level of understanding of multiplication by the students of the 4th year of elementary school; and performing intervention with games with rules and specific challenges for the development of the multiplication operation. The pedagogical intervention was performed with 14 students using the clinical method. The intervention was effective in construction of the arithmetic multiplication operation by students who did not master it, whom showed significant progress in arithmetic notions. The use of games and challenges showed that they can meet the cognitive and affective needs of the students.

Keywords: pedagogical intervention; multiplication; mathematical games.

Introdução

Considerando a perspectiva da psicologia genética, a presente pesquisa tem como objetivos: investigar o nível de compreensão e as condutas de multiplicação dos alunos de 4º ano do ensino fundamental em situação de pré e pós-teste; realizar intervenção com jogos de regras e desafios específicos para o desenvolvimento da operação de multiplicação e; verificar o nível de evolução na compreensão e nas condutas das operações de multiplicação. Na perspectiva da psicologia genética, a compreensão lógica dos conhecimentos, incluindo a operação de multiplicação e divisão, é função direta da construção de estruturas mentais. Essa construção obedece a uma sequência invariável, mas pode ocorrer em velocidades diferentes, as quais resultam da qualidade ou da frequência das solicitações provenientes dos adultos e das atividades espontâneas das próprias crianças.

Vergnaud (2009, p. 15) reconhece e atribui papel decisivo à atividade infantil sobre o processo educativo:

Os conhecimentos que o estudante adquire devem ser construídos por ele em relação direta com as operações que é capaz de fazer sobre a realidade, com as relações que é capaz de discernir, de compor e de transformar, com os conceitos que progressivamente constrói.

Como afirma Piaget (1967, p. 11), trata-se da passagem da ação à representação. “[...] Todo o desenvolvimento da inteligência consiste em uma coordenação progressiva das ações [...]”. As ações estão sempre adiantadas em relação ao pensamento, por isso é interessante começar com a prática e ressignificar com a teoria. Ou, ainda, iniciar com o jogo de regras ou com o desafio para concluir com a operação implícita.

Entretanto, essa coordenação progressiva das ações nem sempre é bem compreendida pelos educadores e gera muita confusão. Observe-se um exemplo: por desconhecer os processos de construção do conhecimento e a tomada de consciência, os professores concluem que os processos de adição e multiplicação são a mesma coisa. Se isso fosse verdade, no momento em que o estudante compreendesse a adição, a compreensão da multiplicação seria simultânea, contudo, essa compreensão pode demorar até dois anos para que de fato aconteça. De acordo com Piaget (1995, p. 31),

[...] parece ser incontestável que a compreensão da multiplicação numérica é bem menos natural que a da adição. [...] Na adição o pensamento está centrado sobre os objetos que se reúnem a outros enquanto na multiplicação trata-se de depreender o número de vezes que se reúnem e de desmembrar, então, as operações como tais, e não mais somente seus resultados enquanto número de objetos transferidos [...].

Para Vergnaud (2011), na aprendizagem da multiplicação os alunos são levados a operações de pensamento que não se deixam reduzir a operações numéricas, mas implicam também raciocínios sobre quantidades e grandezas.

Gómez-Granell (1983) afirma que, enquanto o estudante não descobrir o papel do “operador multiplicativo”, não se pode considerar que a multiplicação foi compreendida, mesmo que o estudante realize adições sucessivas dos conjuntos.

A conceitualização da multiplicação comporta mecanismos de construção ligados ao processo de abstração reflexiva, envolvendo níveis cada vez maiores de complexidade. Gómez-Granell (1983, p. 133) admite que duas aquisições sejam fundamentais para a compreensão da multiplicação:

[...] uma é a possibilidade de o estudante constatar a presença deste “operador multiplicativo”, o que lhe permitirá fazer antecipações do número “n” de conjuntos. [...] outra aquisição é a capacidade de realizar uma compensação exata entre as duas variáveis: ‘n’ – número de vezes ou de conjuntos e ‘x’ – número de elementos de cada conjunto [...].

A autora verificou como os estudantes utilizavam estratégias para resolver situações de multiplicação e de divisão. Para operar com a multiplicação, além de compreender a relação de inclusão simultânea, o estudante precisa antecipar o número de conjuntos e a compensação do número de elementos de cada conjunto, ou seja, o *operador multiplicativo*. Essa autora desenvolveu um instrumento para verificar se o estudante construiu a operação de multiplicação e divisão (operador multiplicativo), por meio de situações envolvendo problemas dessa ordem, denominado Prova da Multiplicação e da Divisão Aritmética e utilizado na presente investigação como instrumento de pré e pós-teste.

Kamii e Joseph (2008), discorrendo sobre a construção do pensamento hierárquico, analisam as relações existentes entre a estrutura aditiva e a estrutura multiplicativa dos estudantes. As autoras asseveram que o estudante consegue resolver a adição porque essa situação está inserida

num mesmo nível de abstração, ou seja, no nível de abstração da adição, ele cria unidades de um que são adicionadas o número de vezes solicitado na operação. Por exemplo, em 4×1 , ele faz $1+1+1+1=4$ e utiliza o total dessas unidades (4) para resolver o cálculo. Paralelamente, Kamii e Joseph (2008) recordam que, enquanto estrutura operatória de pensamento, a multiplicação depende dos níveis de abstração envolvidos e do número de relações de inclusão que o estudante faz.

A utilização de metodologia adequada no ensino da matemática nas séries iniciais pode garantir esse progresso. Os jogos e desafios parecem ser caminhos para o progresso, porque privilegiam as ações do aluno, permitem a utilização de diferentes tipos de representações das ações, incentivam a autocorreção da ação em caso de fracasso e permitem a reflexão sobre as razões do fracasso ou do sucesso – processos que permitem a tomada de consciência.

Não basta o conhecimento geral da inteligência e do comportamento da criança. Segundo Vergnaud (2009, p. 15), “[...] trata-se de um conhecimento aprofundado do conteúdo a ser ensinado e das relações desse conteúdo com a atividade possível da criança [...]”. Somente um conhecimento claro das noções a ensinar pode permitir ao professor compreender as dificuldades encontradas pelo estudante e as etapas pelas quais ele passa. Ou seja, uma intervenção pedagógica, seja na construção das operações aritméticas, seja em qualquer outro conteúdo, precisa considerar todo esse processo de aquisição do conhecimento para favorecer o desenvolvimento do pensamento e a aprendizagem de conceitos.

Metodologia

Este é um estudo de natureza empírica, descrita por Campbell e Stanley (1979) como um delineamento quase experimental porque não dispõe de um controle. A descrição desse delineamento é: O1 X O2 – aplica-se um pré-teste O1 a um grupo; submete-se esse grupo a uma intervenção pedagógica X; e aplica-se, então, um pós-teste O2. O1 e O2 significam que o mesmo grupo é avaliado antes e depois do tratamento; diferenças entre O2 e O1 evidenciarão a eficácia (ou ineficácia) do tratamento X.

Nesta investigação, para o pré e o pós-teste foi utilizada a prova da operação de multiplicação de Gómez-Granell (1983), e o tratamento consiste em uma intervenção pedagógica com jogos, desafios e situações-problema.

A amostra intencional foi de 14 estudantes do 4º ano de escola municipal, sendo 10 do sexo masculino e 4 do sexo feminino, 13 com 9 anos e um com 10 anos. Todos foram indicados pelos professores como alunos que apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem em matemática. Um dos estudantes encaminhados apresentava comprometimento neurológico, contudo, não foi recusada sua participação.

Para o pré e o pós-teste, foi utilizada a Prova da Operação de Multiplicação, de Gómez-Granell (1983), que permite verificar o nível de operação de multiplicação. Sobre uma mesa, o professor dispõe objetos, simulando uma loja. Cada objeto tem, à sua frente, um cartão com preço

que varia de 1 a 9. Numa caixa, ficam várias fichas. O professor combina com o estudante que cada ficha vale um real e que o preço marcado no cartão corresponde ao preço de cada objeto. Em seguida, o estudante é solicitado a observar o preço dos objetos e convidado a brincar de comprar e vender, sendo ele o comprador e o professor, o vendedor.

São propostas duas situações para os estudantes. Primeira situação: o professor pede à criança que coloque o dinheiro necessário para comprar um objeto e, em seguida, dispõe vários objetos do mesmo tipo sobre a mesa e pede a ela que coloque o dinheiro necessário para comprá-los. Importante notar que não se enumera a quantidade de objetos. Repete-se o procedimento, variando-se os objetos e sua quantidade. Segunda situação: o professor entrega para a criança uma determinada quantidade de moedas e pergunta-lhe quantos objetos de um determinado tipo podem ser comprados com aquele dinheiro (por exemplo: quantos objetos podem ser comprados com 18 moedas). Se o estudante chegar a uma conclusão correta, ser-lhe-á proposto que pense se com as mesmas moedas poderá comprar algum outro objeto, entre os existentes na loja, de maneira que não lhe sobrem ou falem moedas. O estudante é avisado de que todos os objetos que poderá comprar devem ser do mesmo tipo.

Para avaliar os níveis de construção da operação de multiplicação, Gómez-Granell (1983) adotou quatro condutas:

Conduta I – crianças que estabelecem correspondência termo a termo, igualando, na resposta final, o número de fichas ao de objetos que poderiam ser comprados.

Conduta II – crianças que aumentam, em algumas unidades, o resultado final, devido a uma consideração intuitiva da correspondência múltipla, não se importando ainda com a quantificação exata.

Conduta III – crianças que chegam a um resultado correto por procedimentos aditivos, mediante adições sucessivas, sem nenhuma antecipação do número de ações a fazer, chegando ao resultado final correto por meio de adições sucessivas.

Conduta IV – crianças cujos procedimentos demonstram antecipação da quantidade de fichas necessárias, sem nenhuma verificação empírica, alcançando mentalmente o resultado final.

Todos os 14 estudantes fizeram o pré e o pós-teste. Após o pré-teste, foi realizada a intervenção. O pré e pós-teste e a intervenção valeram-se do método clínico, que consiste numa intervenção sistemática do pesquisador em função do que o aluno vai dizendo ou fazendo. Constitui-se em estabelecer um diálogo utilizando situações experimentais propostas pelo pesquisador, visando explorar os raciocínios das crianças. O importante quando se trabalha com o método clínico não é obter respostas certas, mas espontâneas, que o estudante possa e queira justificar. A questão do erro é outro aspecto a ser considerado. Quando o estudante comete um erro, esse pode dizer mais sobre o pensamento do estudante do que as respostas corretas.

Para o programa de intervenção, foram selecionados jogos adaptados de Kamii e Housman (2002) e Kamii e Joseph (2008). Todos os jogos

e desafios enfatizaram operações de adição, subtração, multiplicação e divisão, bem como valor posicional, base 10, antecipação e cálculo mental. A intervenção consistiu em 13 encontros semanais de uma hora e meia a duas horas de duração. O trabalho aconteceu em pequenos grupos de dois a três alunos e, em algumas situações, individualmente com a professora. Ao final da intervenção, foi realizado o pós-teste, com o mesmo instrumento do pré-teste. Os jogos e desafios escolhidos permitiram estabelecer relações e coordenações entre as ações e chegar à dedução lógica e à inferência. Os estudantes foram atendidos em horário e local designado pela escola.

Resultados e discussão

No transcorrer da intervenção, solicitava-se aos alunos que fornecessem as atitudes, a compreensão e os conhecimentos em relação às operações. O material retirado das entrevistas permitiu a análise apurada e crítica dos temas.

Na Tabela 1 estão relacionadas as condutas do pré e do pós-teste dos estudantes. Para não incorrer na identificação, optou-se por utilizar somente a letra inicial de cada nome.

Tabela 1 – Condutas de Multiplicação em Pré e Pós-Teste

Alunos	Ano escolar	Idade	Pré-teste	Pós-teste
			Conduta Multiplicação	Conduta Multiplicação
A	4º ano	9	II	III
B	4º ano	9	II	IV
C	4º ano	9	II	III
D	4º ano	9	III	IV
F	4º ano	9	II	III
G	4º ano	9	II	III
GC	4º ano	9	II	III
I	4º ano	9	II	IV
JV	4º ano	9	II	III
J	4º ano	9	II	III
K	4º ano	9	III	IV
L	4º ano	9	II	III
R	4º ano	9	II	III
VH*	4º ano	10	–	–

*Aluno com distúrbio neurológico grave.

Fonte: Elaboração própria.

Verificou-se que, do universo de estudantes que participaram da investigação, somente dois estavam na conduta III da multiplicação no pré-teste. Essa conduta corresponde às crianças que chegam a um resultado correto mediante adições sucessivas, sem nenhuma antecipação do número de ações a serem feitas. Para isso estabelecem correspondência entre os conjuntos de fichas (preço dos objetos) e cada objeto a ser comprado, chegando ao resultado final correto por meio de adições sucessivas. Na conduta II, encontravam-se 11 estudantes, que aumentavam em algumas unidades o resultado final devido a uma consideração intuitiva da correspondência múltipla, não se importando com a quantificação exata.

Esses resultados permitem dizer que no pré-teste nenhum dos estudantes possuía a ideia do "operador multiplicativo", conforme descrito por Gómez-Granell (1983); não tinham a reversibilidade de pensamento; não eram capazes de fazer compensação e antecipação; não percebiam a operação "n vezes"; não coordenavam as variáveis implícitas na multiplicação.

Após a intervenção pedagógica, verificou-se um quadro bem mais animador, como pode ser observado nos resultados do pós-teste. Os estudantes apresentaram expressivos progressos quanto à operação de multiplicação. Houve uma significativa evolução das condutas do pré ao pós-teste. Nenhum aluno no pré-teste estava na conduta IV da multiplicação. No pós-teste, nove encontravam-se na conduta III e quatro na conduta IV da multiplicação. Nenhum aluno permaneceu na conduta II.

A intervenção pedagógica

Iniciada a intervenção com os estudantes do 4º ano, verificou-se que esses tinham muita dificuldade até mesmo com a quantificação e a relação termo a termo dos elementos. Os estudantes não compreendiam a operação de adição e multiplicação, mesmo havendo conhecimento do algoritmo. Decidiu-se retomar alguns conceitos básicos, como a construção do número, cálculo mental, valor posicional e operações de adição e subtração com números de 1 a 10. Foram selecionados alguns jogos que favorecessem essas construções.

Como os jogos de tabuleiro são apreciados pelos alunos, introduziu-se o jogo Esconderijo, adaptado de Kamii e Joseph (2008), que consiste em um tabuleiro, dois dados e um peão para cada jogador. Esse jogo exige que o aluno realize adições com unidades e dezenas, cálculo mental, números sucessores e antecessores e estabeleça a relação termo a termo, na utilização dos dados. Por ser um jogo de percurso, exige também orientação espacial, para saber quando pode mudar de círculo e qual o sentido dos deslocamentos. Há ainda regras sobre perder ou ganhar jogadas e o desafio de somar as parcelas obtidas nos dados. Uma das vantagens desse jogo é permitir que os alunos contem os pontos por meio dos pontos dos dados. A maioria dos alunos dessa intervenção tinha dificuldade em contar, mesmo que diante de operações simples como $2 + 2$, ou $5 + 5$, ou $5 + 1$.

A estudante A demonstrava muita dificuldade na soma e tomava como referência os pontos dos dados para saber quantas casas deveria avançar. Mesmo ao somar (+1), precisava conferir o ponto do dado para ter certeza. Conforme Kamii e Joseph (2008), esse é um procedimento normal quando os estudantes ainda não conseguem perceber a inclusão hierárquica, que é a capacidade mental de incluir “um” em “dois”, “dois” em “três”, e assim sucessivamente. É como se o todo não existisse; os estudantes conseguem até pensar no todo, mas não quando estão pensando nas partes. Conforme Kamii e Joseph (2008, p. 16), “[...] para comparar o todo com a parte, o estudante tem que executar duas ações mentais ao mesmo tempo – dividir o todo em duas partes e fazer com que essas duas partes voltem a formar o todo [...]”.

Quando da percepção da dificuldade dos alunos nas adições mais elementares, optou-se por primeiro inserir os jogos mais simples com numeração de 1 a 5, como o jogo Marcando os Pontos, adaptado de Kamii e Joseph (2008). Esse jogo permite fazer, por cálculo mental, operações com resultado até 5 nas mais diversas possibilidades, como: $2 + 2 + 1$; $3 + 2$; $4 + 1$; $1 + 1 + 1 + 1 + 1$. Após a partida, foi solicitado aos alunos que utilizassem o papel para registrar os pontos que somavam, ou os palitos, se quisessem conferir os pontos.

Alguns alunos tiveram dificuldades, contudo apreciaram muito o jogo e logo conseguiram fazer os cálculos necessários. Ao somar os pontos acumulados, um dos estudantes não conseguiu contar 5 pela percepção visual das bolinhas, contou com os dedos ao mesmo tempo que falava em voz alta 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, até contar todos os pontos. Outro contou $2 + 3$ usando a bolinha da ficha como referência. Os estudantes não percebiam a conservação lógica. Conforme Assis (2010, p. 79), “a conservação do número não é abstraída dos objetos, pois para chegar a essa operação o estudante precisa basear o seu julgamento num raciocínio dedutivo que supõe a coordenação de suas próprias ações”.

Outro jogo que explora o conceito de adição é o Zigue-Zague, adaptado de Kamii e Joseph (2008). Esse é um jogo de tabuleiro, promove a adição e a subtração e o cálculo mental de maneira ativa e divertida. Os alunos tinham muita dificuldade de chegar ao resultado e um dos estudantes, para somar os pontos dos dados $4 + 4 + 5$, utilizou palitos, numa relação termo a termo entre pontos e palitos. Percebeu-se uma clara intenção em relacionar o número de palitos ao número de pontos dos dados. Quando o estudante fez a relação termo a termo, foi por meio da abstração reflexionante, para posteriormente fazer a relação um a muitos, característica da multiplicação.

O Jogo dos Palitos, além da construção da conservação, possibilita a construção da multiplicação aritmética a partir da contagem, passando pelos procedimentos aditivos e multiplicativos até sua reversibilidade completa, ou melhor, até a construção da divisão. Nesse jogo, o professor pode fazer algumas perguntas para auxiliar os estudantes, tais como: “Vocês têm certeza de que usaram o mesmo número de palitos em cada figura?”, “Quantas figuras você fez? E você?”, “Quem fez mais?”, “Quantos palitos você usou ao todo?”, “Quem usou mais palitos? Quantos mais?”,

“Com seus palitos você poderia fazer figuras com outras quantidades em cada uma, sem sobrar nem faltar?”, “Com quantos palitos você poderia fazer cada figura?”, “Quantas figuras você vai fazer com dois, três, seis?” etc.

Foi apresentada aos alunos uma quantidade de palitos, lançando-se o desafio: com esses palitos, quantas figuras diferentes você pode fazer usando a mesma quantidade, sem sobrar nem faltar palitos?

Os alunos só conseguiram fazer a operação de adição, não conseguiram perceber que o processo multiplicativo estava implícito. Perguntou-se ao aluno A:

Pesquisadora: Quantas figuras você fez ao todo?

A: 16 [o aluno contou nos dedos e nos palitos e por fim respondeu].

Pesquisadora: Como fez para descobrir?

A: Eu somei $4 + 4 + 4 + 4$.

Pesquisadora: Existe outro jeito de descobrir?

A: Posso contar de 1 em 1 [contou todos novamente de 1 em 1 e respondeu].

Pesquisadora: E tem outro jeito?

A: Não.

Piaget (1995, p. 30) explica esse fenômeno:

[...] parece incontestável que a compreensão da multiplicação numérica é bem menos natural que a da adição. Não estamos falando da aquisição escolar das tabuadas de multiplicação ou adição, mas da significação da operação multiplicativa como tal, sob suas formas mais elementares, como 3×2 comparado a $2 + 2 + 2$.

O jogo Salve, adaptado de Kamii e Joseph (2008) e utilizado na intervenção, envolve os conceitos de adição, subtração, multiplicação e divisão. O aluno precisa considerar simultaneamente o todo e as partes e prever, a partir do todo, a “incógnita”. Um aluno põe-se de frente para o outro, cada um pega um número, mas nenhum dos dois pode ver o número que pegou, somente o do colega. Ambos colocam o número na testa. Um terceiro aluno é designado como juiz e deverá falar qual o produto dos dois números e os dois participantes devem adivinhar qual o seu número, considerando o total e o número do colega que está à sua frente.

Numa situação cuja operação é $8 + 9 = 17$, por exemplo, o aluno que foi designado como juiz deverá somar o total. Os alunos têm a informação do total 17, um está vendo o 8 do colega ($_ + 8 = 17$) e o outro o 9 ($9 + _ = 17$) e ambos deverão fazer o cálculo do seu número que não veem. Quem responder acertadamente primeiro leva as duas cartas para si. Não é uma operação simples, pois se trata de uma equação e exige raciocínio lógico-matemático do aluno. Ele precisa conservar o todo, perceber as partes, relacionar essas partes por cálculo mental e chegar ao resultado final. São necessárias as estruturas lógicas de classificação, seriação e conservação. Nas primeiras intervenções, os estudantes não conseguiram êxito nessa atividade, somente a partir da quarta intervenção houve uma ampla aceitação do jogo com bons resultados. Os alunos conseguiam realizar as operações de adição e subtração por cálculo mental com sucesso.

É comum muitos professores dos anos iniciais acreditarem que, pelo simples fato de contarem de 1 a 10, os estudantes de 1º ano compreendem os números. Entretanto, “[...] do ponto de vista cognitivo, não é possível exigir que, sem as estruturas de classes e de ordem, alguns estudantes contem de outra forma a não ser de forma verbal [...]” (Dolle, 2011, p. 157).

Foi a partir do jogo Salve que se constatou a evolução dos estudantes que participaram da intervenção. Embora esses alunos ainda usassem os dedos como recurso, houve um significativo avanço, pois eles passaram a fazer cálculos mentais rapidamente e a utilizar a multiplicação efetivamente para calcular os pontos do jogo.

O jogo Salve possibilitou a cooperação entre os alunos porque: 1) o descobridor depende de informações que só o desafiante tem (este tem que dar a informação correta), no caso, o aluno depende da informação do Juiz; 2) considera a relação parte-todo em todas as jogadas – tanto o juiz como os dois alunos participantes têm que considerar o cálculo total e a junção das partes; 3) leva em conta a informação presente e aquilo que está ausente, no caso, o número não visível; 4) os alunos têm que considerar não apenas as jogadas efetivamente realizadas, mas também aquelas que podem fazer e que também são válidas; 5) permite ter êxito em poucas jogadas e compreender as relações em jogo; 6) permite a regulação, ou seja, modificar ou manter a conduta em função dos resultados obtidos, e a própria regularidade (o que não varia) das regras; 7) trabalha com dois conceitos: dedução e inferência. A dedução é um tipo de raciocínio cuja conclusão a que se chega depende do estabelecimento de relações entre as informações disponíveis e a inferência consiste em tirar conclusões de algumas premissas. No caso, o aluno era obrigado a considerar o número do colega, a informação do juiz e a fazer a inferência correta a partir de seus observáveis; 8) envolve conceitos de adição e multiplicação implícitos; 9) permite explorar os conceitos de classificação, seriação e conservação (ordinal e cardinal); 10) explora as estruturas de espaço, tempo e causalidade; 11) permite os processos de abstração, desde a abstração empírica, reflexionante, pseudoempírica e refletida; 12) permite a interação social e a cooperação (colocar-se no lugar do outro, pensar como o outro pensaria em situações diferentes, troca de pontos de vista...).

Os demais jogos apresentados a seguir são de natureza multiplicativa. O jogo do Buraco, de autoria de Assis (2010), permite a identificação do elemento multiplicador, conforme previsto por Gómez-Granell (1983), e também a construção da reversibilidade.

Podem participar do jogo de dois a quatro alunos, mas também podem participar apenas professor e aluno. Esse jogo corresponde a duas caixas coloridas com um furo na tampa, 60 fichas coloridas, divididas nas cores correspondentes às caixas, e uma ampulheta. Cada jogador escolhe a cor da sua caixa e de suas fichas, bem como decide quantas fichas por vez irá colocar na caixa (duas em duas, três em três, quatro em quatro etc.). Escolhe-se um terceiro jogador para ser o líder, que controlará o tempo, virando a ampulheta para começar o jogo ou contando 20 segundos. Os dois jogadores começam a colocar as fichas ao mesmo tempo, conforme

o combinado ou de acordo com o número definido pelo lançamento de um dado.

Terminado o tempo, o líder pergunta aos jogadores como se determinará o ganhador. Se eles responderem que é aquele que colocou mais fichas na caixa, é preciso dizer-lhes que não é somente isso, pois é preciso também adivinhar quantas fichas cada um colocou na caixa e, para fazer isso, é preciso contá-las. Então, os jogadores decidem como realizarão a contagem: se de uma em uma, duas em duas, três em três etc. Depois de chegarem à conclusão de quem ganhou, o líder dirá que ainda terão outras rodadas e que é necessário pensar no que fazer para saber quem será o ganhador ao final das partidas. As jogadas se sucedem, mas agora os jogadores têm consciência de que terão que saber quantas fichas colocaram na caixa, o que os leva a se preocuparem não somente em encher a caixa rapidamente, mas numerarem as fichas para saber quantas estão sendo depositadas. Aumentando o grau de dificuldade, pode-se solicitar que um dos jogadores jogue três fichas e o outro cinco, e, ao final, ambos têm que acertar quanto o outro colocou na caixa.

Esse jogo só foi utilizado após os alunos alcançarem um nível de compreensão mais evoluído na adição, no cálculo mental e na rede numérica dos números de 1 a 10 chamados por Kamii e Joseph (2008) de Nível I. Essas autoras chamam os números de 1 a 10 de nível I e de 11 a 20 de nível II, afirmando que é impossível para o estudante construir o nível 2 sem uma sólida compreensão do nível I.

O jogo foi iniciado por dois alunos: C e F depositaram cinco fichas por vez, em três lançamentos (3 X 5). Então, foram levantadas as seguintes questões:

Pesquisadora: C, você consegue adivinhar quantas fichas tem na caixa de F?

C: 15.

Pesquisadora: Como você fez para descobrir?

C: Nós colocamos cinco fichas três vezes.

Pesquisadora: E você, F, quantas você acha que tem?

F: Tem 15 também.

Pesquisadora: Como você sabe?

F: Porque é 5×3 , e 5×3 dá 15.

Pesquisadora: Teria outro jeito de você descobrir?

F: Para e conta as fichas separando em pequenos montes de cinco.

Pesquisadora: Isso se parece com alguma coisa que você faz na escola?

F: Sim, a conta de vezes.

Essa foi a primeira vez que os alunos começaram a compreender o princípio multiplicativo na operação. Ambos entenderam tratar-se da multiplicação, embora ainda não conseguissem explicar claramente a operação. Piaget e Szeminska (1981, p. 293), quanto à multiplicação, argumentam que:

os estudantes começam por resolver o problema da duplicação, mas não procedem ainda por operação, isto é, por uma multiplicação abstrata e imediata: tateiam e descobrem o resultado pela própria correspondência, a qual são pouco a pouco levados a tornar múltipla.

Na próxima jogada foram quatro fichas e quatro lançamentos, ou a operação 4×4 .

Pesquisadora: C, quanto tem no pote?

C: 16.

Pesquisadora: Por que você acha que tem 16?

C: Fiz conta de mais, contei mais $4 + 4 + 4 + 4$.

Pesquisadora: Teria outro jeito de descobrir? Além de somar $4 + 4 + 4 + 4$?

C: Sim, fazendo 4×4 .

Pesquisadora: Quantas vezes ele colocou as fichas?

C: 4 vezes.

Pesquisadora: Deu quanto mesmo?

C: 16.

Pesquisadora: E você, F, tem certeza?

F: Vou conferir.

A ação permitiu aos alunos compreender o princípio multiplicativo. Quando foi solicitada a reconstituição da ação, ou seja, conferir quantas vezes foram depositadas quatro fichas, eles conferiram mentalmente, ou seja, por abstração reflexiva, o que significa que compreenderam o processo. Dorneles (1998, p. 50) reflete que:

[...] uma aprendizagem nunca se dá no vazio: é resultado de outras aprendizagens anteriores, reintegradas e reorganizadas constantemente. O processo de reconstrução constitui, assim, a essência da generalização de um conhecimento para novas situações [...].

Na jogada posterior foi estabelecido o seguinte diálogo:

Pesquisadora: E agora, F, quantas você tem?

F: 12.

Pesquisadora: Como você fez para descobrir?

F: $4 + 4 + 4 = 12$

Pesquisadora: tem outro jeito de descobrir, além de somar?

F: Somando nos dedos.

Pesquisadora: E outro jeito?

F: 3×4 .

Pesquisadora: Tem certeza?

Pegou as fichas, separou-as em pequenos montes e disse:

F: Sim, é 12 porque é $4 + 4 + 4$.

Pesquisadora: Na próxima jogada saiu o número 6 e F disse que dava 24, porque $6 + 6 + 6 + 6$. Como você calculou?

F: $6 + 6$ é 12, $12 + 6$ é 18 e $18 + 6$ é 24.

Pesquisadora: Então deu 24. Teria outro jeito?

F: Não sei.

Pesquisadora: Olha, agora a pouco C me disse que pode ser a conta de vezes. Será que é possível fazer com essa conta?

F: Só se for 4×6 .

Mediante os contra-argumentos, o aluno conseguiu inferir a multiplicação. As mudanças de aprendizagens são um dos fatores que impedem a generalização imediata. Segundo Dorneles (1998, p. 51):

a generalização baseia-se na possibilidade de os sujeitos reproduzirem, em outro contexto, os processos que levaram à primeira aquisição. Essa generalização não é imediata, mas sim readaptada ou diferida ao contexto diferente daquele que possibilitou a criação do conhecimento inicial, utilizando sempre os esquemas anteriores e ampliando-os continuamente.

Os alunos F e V fizeram a mesma atividade com duas fichas:

Pesquisadora: Quantas fichas você acha que tem na caixa dele, V?

V: Tem 8.

Pesquisadora: Como você chegou a esse resultado?

V: Contando.

Pesquisadora: Como?

V: Pensando.

Pesquisadora: Mas como você fez para descobrir que dava 8?

V: Eu fiz de 2 em 2.

Pesquisadora: Como?

V: Sei não. Eu fiz $2 + 2$ dá 4 $+2 + 2$ dá 8.

Pesquisadora: Tem outro jeito de fazer?

V: Não, só esse.

Pesquisadora: Um garoto de outra escola disse que coloca dois e vai contando quantas vezes ele colocou a mão na caixa. Então ele colocou a mão quatro vezes. Está certo isso?

V: Sim, porque ele contou 4×2 é 8 ou então 2×4 também dá 8.

Foi feito o mesmo procedimento com três fichas:

Pesquisadora: E agora, F, quantas fichas ele colocou?

F: 12.

Pesquisadora: Como você descobriu?

F: Contando de 3 em 3.

Pesquisadora: Existe outro jeito?

F: Tem que ir contando e colocando.

Pesquisadora: Como?

F: $3 + 3 + 3 + 3$ e conta 4×3 .

Quando ocorre tomada de consciência, é irreversível – é o fechamento do raciocínio. Trata-se da reversibilidade a que se refere Piaget e Szeminska (1981). Eles apresentam três tipos de reversibilidade que vão progredindo de um nível elementar para um mais complexo, tais como:

1. Na primeira fase, o pensamento do estudante permanece irreversível. Cada percepção constitui um momento particular do fluxo da sua experiência, sem operações que permitam compor uma por meio de outras.
2. Na segunda fase, ocorre coordenação, ainda restrita às percepções, mas se ampliam na direção do pensamento: graças à correspondência termo a termo.
3. Na terceira fase, as operações ultrapassam o campo da percepção e atingem simultaneamente a reversibilidade completa em suas composições. Nessa fase, ocorre uma passagem da percepção para a dedução, com uma coordenação progressiva das operações e a reversibilidade gradual.

O jogo Salve e o jogo do Buraco permitiram aos estudantes a construção da reversibilidade necessária para compreender a multiplicação. Quando o estudante coloca na caixa seis elementos por quatro vezes, ele realiza essa relação multiplicativa mentalmente. Processo que os estudantes começaram a fazer a partir da intervenção com os jogos, considerando que antes eles utilizavam apenas a adição.

Alguns alunos não conseguiram perceber a multiplicação e só eram capazes de inferir a igualdade baseada na simultaneidade das fichas na caixa. Conseguiram antecipar, mas sem a reversibilidade completa de pensamento. Alguns estudantes declararam saber a multiplicação, mas não compreendiam seu funcionamento. Não percebiam os números divisíveis, como é o caso do estudante F, que colocou as fichas na caixa de quatro em quatro e respondeu que havia 18 fichas no total. O estudante não percebeu que 18 não é divisível por 4. Apesar de conseguir colocar as fichas de duas em duas ou de quatro em quatro, não antecipou o resultado.

Analizou-se o caso do aluno G. Contando de quatro em quatro, foram colocadas 12 fichas.

Pesquisadora: Quantas fichas têm na minha caixa?

G: 12.

Pesquisadora: Como fez para descobrir?

G: De 4 em 4 – peguei 4, coloquei mais 4, deu 8 e mais 4 deu 12.

Pesquisadora: E na sua caixa?

G: Tem 12 também, porque colocamos juntos.

Pesquisadora: Tem outra forma de descobrir, além de contar de 4 em 4?

G: Dá para saber contando 6 e 6, vai dar 12.

Pesquisadora: Com fichas de 5 em 5. Quantas fichas têm na minha caixa?

G: 25.

Pesquisadora: Como descobriu tão rápido?

G: Eu contei 5 + 5 ... 25.

Pesquisadora: E na sua caixa?

G: 25 também.

Pesquisadora: Além de contar de 5 em 5, tem outra forma?

G: 5 X 5 porque dá 25 ou 5 X 4 que dá 20 + 5.

Pesquisadora: Que conta é essa?

G: Vezes.

Embora pareça mais adiantado, tendo em vista que já percebe a relação multiplicativa, não antecipou o número de vezes e percebe apenas a existência das relações cunívocas.

Houve uma evolução durante a atividade, porque esse estudante percebia a multiplicação, contudo, ainda separava as fichas em agrupamentos para contar e contava todas as fichas de uma em uma, já prevendo encontrar o número proposto. Reconhecia a possibilidade de chegar ao resultado a partir do número de vezes em que depositou as fichas, compreendendo o conceito “n vezes x”, porém não utilizava esse meio para chegar ao resultado. Quanto a isso, Piaget e Szeminska (1981, p. 298) argumentam que “nos diversos tipos de correspondência termo a termo, já se constatou que a equivalência por correspondência biunívoca e recíproca já é uma equivalência da ordem multiplicativa”.

O jogo chamado Tigous, adaptado de Kamii e Joseph (2008), tem como objetivo realizar operações aritméticas de adição e multiplicação. É necessário um tabuleiro com os números de 1 a 12 em sequência e depois os números 15, 16, 18, 20, 24, 25, 30 e 36. Pode ser jogado com dois a cinco jogadores ou duas equipes. Os jogadores dividem as fichas igualmente entre eles. O primeiro a jogar lança três dados e tem que usar os três números que saírem em quaisquer operações, para chegar a um resultado do tabuleiro e cobri-lo com uma ficha. Ganha quem terminar primeiro todas as fichas. Esse jogo permite trabalhar simultaneamente a adição e a multiplicação. Um dos alunos chegou, por fim, ao resultado 18.

Pesquisadora: Como você chegou aos 18?

Aluno: Porque eu fiz 9×2 .

Pesquisadora: Por que você contou nos dedos?

Aluno: Eu contei 9×2 porque está na tabuada.

Pesquisadora: Tem outro jeito além da tabuada?

Aluno: Só se somar $9 + 9$, vai dar 18.

Pesquisadora: Então, quantos jeitos diferentes você pode chegar ao resultado?

Aluno: Somando ou encontrando na tabuada.

Esse estudante foi capaz de relacionar os resultados obtidos com a tabuada anteriormente decorada, mas nesse caso o instrumento mecânico passa a ter outro significado, porque foi suscitada a compreensão do estudante. Todos os estudantes que participaram da intervenção evoluíram nas condutas de multiplicação.

Os jogos também requeriam dos alunos cálculos mais sofisticados e complexos: eles inicialmente utilizaram os dedos, mas à medida que jogavam se desvencilhavam do suporte material e recorriam ao cálculo mental. Os dados no pré e pós-teste mostraram que o programa de intervenção pedagógica foi capaz de provocar melhores condutas nas operações de multiplicação.

Considerações finais

Existe uma espécie de senso comum entre pais, estudantes e professores de que a matemática é uma disciplina difícil. Muitos alunos têm algum tipo de aversão à disciplina. Por outro lado, verifica-se que os processos de ensino-aprendizagem dessa disciplina estão baseados no treino de algoritmos, com pouca reflexão e discussão de suas regras. Dessa forma, os alunos acabam abandonando sua própria forma de pensar, fazendo uso exclusivo da memorização da regra ou fórmula, sem compreender o processo implícito. Os resultados dessa investigação nos permitem afirmar que tais métodos de ensino baseados na memorização e na reprodução mecânica não permitem um processo de aprendizagem baseado nos processos de construção do conhecimento nem a coordenação das ações mentais mediante abstração reflexionante, o que só é possível quando ocorrem ações sobre os observáveis.

Os alunos que participaram da intervenção pedagógica tiveram melhores condutas quanto à multiplicação, mesmo transcorridos menos de três meses de intervenção pedagógica.

Na perspectiva da psicologia genética, Macedo, Petty e Passos (2005), Zaia (2010), Kamii e Rabióglío (2010) e Assis (2010) são unânimes em afirmar que os jogos favorecem o desenvolvimento dos aspectos físicos, as percepções, a inteligência, a criatividade, a espontaneidade, as relações sociais, entre outros. Crianças com dificuldades de aprendizagem vão, gradativamente, modificando a imagem negativa do ato de conhecer, tendo uma experiência em que aprender é uma atividade interessante e desafiadora.

Os resultados desta investigação nos permitem comprovar a eficácia dos jogos, desafios e situações-problema nos processos de aprendizagem. Os resultados abrem o debate sobre o papel dos jogos usados no processo interventivo para a aprendizagem matemática no ensino fundamental. Os jogos, desafios e situações-problema contribuem grandemente para o aprendizado dos alunos, porém, é fundamental salientar que o desenvolvimento e a aprendizagem não estão no jogo em si, mas no que é desencadeado pelas intervenções e pelos desafios propostos aos alunos.

Na aprendizagem de qualquer conteúdo escolar e não escolar é importante considerar o papel de quem aprende. O aluno precisa formar uma compreensão do conceito, e por melhor que seja o professor ou o adulto ao explicar um conteúdo, não é possível garantir a compreensão do aluno, porque a compreensão é um ato do aluno e a explicação é um ato do professor. Não se trata da aprendizagem de novos fatos ou elementos, mas da construção única e individual daquele estudante de novos conceitos e novas compreensões.

Para Caharrer, Caharrer e Schliemann (2011, p. 19), “[...] quando ensinamos a multiplicação como adição repetida, essa experiência talvez torne mais difícil para os alunos diferenciar o raciocínio aditivo do multiplicativo”. Esses autores afirmam que a diferença entre um aluno que sabe a tabuada de multiplicar até sete, por exemplo, e um que sabe todas as tabuadas de multiplicar é irrelevante do ponto de vista construtivista se ambos compreendem a relação entre adição e multiplicação.

As intervenções podem ser orais, por meio de questionamentos, solicitação de justificativas de jogadas, remontagem de um momento do jogo etc. É necessário que o educador sempre apresente novos obstáculos a serem superados com base no que o estudante já sabe, sem abandonar o aluno à sua própria sorte e sem desconsiderar sua aprendizagem espontânea.

O fato de todos os estudantes obterem êxito em condutas mais evoluídas de multiplicação quando submetidos a um processo de intervenção pedagógica ativa evidencia que é possível remediar a situação de tantos estudantes que enfrentam dificuldades de aprendizagem.

Referências bibliográficas

- ASSIS, O. Z. M. *Proeprre: fundamentos teóricos*. Campinas: Laboratório de Psicologia Genética da Faculdade de Educação da Unicamp, 2010.
- CAMPBELL, D.; STANLEY, J. *Delineamentos experimentais e quase-experimentais de pesquisa*. Tradução de Renato Alberto T. Di Rio. São Paulo: E.P.U./Edusp, 1979.
- CARRAHER, T. N.; CARRAHER, D.; SCHLIEMANN, A. D. *Na vida dez, na escola zero*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- DOLLE, J. M. *Princípios para uma Pedagogia científica*. Tradução de Sandra Loguercio. Porto Alegre: Penso, 2011.
- DORNELES, B. V. *Escrita e número: relações iniciais*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GÓMEZ-GRANELL, C. Procesos cognitivos en aprendizaje la da multiplicación. In: MORENO, M. *La Pedagogía operatória: un enfoque constructivista de la educación*. Barcelona: Laia, 1983. p. 129-147.
- KAMII, C.; HOUSMAN, L. B. *Crianças pequenas reinventam a aritmética*. Tradução de Cristina Monteiro. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KAMII, C.; JOSEPH, L. L. *Crianças pequenas continuam reinventando a aritmética*. 2. ed. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- KAMII, C.; RABIÓGLIO, M. Os efeitos nocivos do ensino precoce dos algoritmos. In: ASSIS, O. Z. M. (Org.). *Jogar e aprender matemática*. São Paulo: LP-Books, 2010. p. 39-48.
- MACEDO, L.; PETTY, A. L.; PASSOS, N. C. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PIAGET, J. *O raciocínio da criança*. Tradução de Valerie Rumjanek Chaves. Rio de Janeiro: Record Cultural, 1967.
- PIAGET, J. *Abstração reflexionante: relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Tradução de Fernando Becker. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PIAGET, J.; SZEMINSKA, A. *A gênese do número na criança*. Tradução de Christiano Monteiro Oiticica. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VERGNAUD, G. *A criança, a matemática e a realidade*. Tradução de Maria Lucio Moro. Curitiba: Ed. da UFPR, 2009.

VERGNAUD, G. O longo e o curto prazo na aprendizagem da matemática. *Educar em Revista*, Curitiba, n. especial 1/2011, p. 15-27, 2011.

ZAIA, L. L. Jogar para desenvolver e construir conhecimento. In: ASSIS, O. Z. M. (Org.). *Jogar e aprender matemática*. São Paulo: LP-Books, 2010. p. 49-82.

Recebido em 28 de fevereiro de 2016.

Aprovado em 4 de novembro de 2016.

Dimensões do ensino da paragrafação: o que dizem e fazem professores no trato com a paragrafação?

Telma Ferraz Leal^{I, II}

Leila Nascimento da Silva^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2777>

Resumo

O artigo discute o ensino da paragrafação com base na análise do fazer docente de duas professoras do 5º ano de uma rede pública de ensino de Pernambuco. Para tanto, realizou-se uma entrevista e foram observadas dez aulas de língua portuguesa de cada uma. Tanto nos depoimentos como nas aulas, as professoras utilizaram/mencionaram variadas dimensões do ensino da paragrafação: 1) dimensão reflexiva; 2) dimensão saber fazer; 3) dimensão saber falar; 4) dimensão prescritiva. Contudo, os dados evidenciaram que ambas as docentes tinham, na prática, dificuldades em potencializar as atividades programadas, pois planejavam boas propostas, mas não conseguiam realizar uma mediação que favorecesse de modo mais efetivo a construção do conhecimento pelos alunos. Além disso, uma delas priorizava mais um ensino da paragrafação de caráter espontaneísta, pois ocorreram apenas quatro momentos em que esse conteúdo foi abordado/mencionado em suas aulas. Tais dados demonstraram que a prática docente pode contemplar diferentes dimensões do ensino da paragrafação, que juntas colaboram para a aprendizagem dos estudantes, mas a mediação docente é fator crucial para que as atividades sejam de fato potencializadoras da construção dos conhecimentos.

Palavras-chave: gramática; ensino; prática docente.

^I Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil. *E-mail:* <tfleal@terra.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-5474-1360>>.

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

^{III} Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Garanhuns, Pernambuco, Brasil. *E-mail:* <leilasufrpe@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-3953-6673>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil.

Abstract

Dimensions of paragraphing teaching: what do teachers say and do in the tract of paragraphing?

This article discusses the paragraphing teaching based on the analysis of teaching of two teachers from the 5th year of the public school system in Pernambuco. To this end, it was performed an interview and ten Portuguese Language classes of each one were observed. Both in the statements and in classes, the teachers used/mentioned various dimensions of paragraphing teaching: 1) Reflective Dimension; 2) Knowing how to make it Dimension; 3) Knowing how to speak Dimension; 4) Prescriptive Dimension. However, the data showed that both teachers had, in practice, difficulty to enhance the planned activities, because they planned good proposals, but could not hold a mediation that favor the construction of knowledge by the students more effectively. In addition, one of them prioritized the paragraphing teaching in a more spontaneous way, as only four times the paragraphing was discussed/mentioned in her classes. These data showed that teaching practice can contemplate different dimensions of paragraphing teaching, that, together, collaborate to student learning, but teaching mediation is a crucial factor for the activities to be really an enhancer of knowledge construction.

Keywords: grammar; teaching; teaching practice.

Introdução

Na sala de aula, ante a necessidade de definir o que deve ser ensinado, o professor se depara com várias incertezas. Em se tratando do ensino da análise linguística, muitas questões ainda se encontram em aberto e são palco de debates em que posições antagônicas permanecem. Uma das principais é a decisão sobre se o currículo deve, ou não, contemplar o ensino da gramática. Nos casos em que se defende tal ensino, a discussão é acerca da etapa de escolarização em que isso deve ocorrer. Outra questão é relativa a quais conhecimentos linguísticos devem ser abordados e os modos de se fazer essa abordagem.

Neste artigo, adotamos uma posição em que a gramática seja objeto de ensino na educação básica, com foco nos conhecimentos que impactam diretamente as atividades de leitura e produção de textos. Assim, concebemos que as nomenclaturas e classificações só apareçam na medida em que forem necessárias à compreensão dos usos dos recursos linguísticos para a constituição de sentidos. Isso, no entanto, não implica a impossibilidade de vivência de situações didáticas em que diferentes unidades linguísticas sejam objeto de ensino.

Diversos autores têm investido na defesa de que os alunos precisam estudar gramática e refletir sobre as diferentes unidades linguísticas (Geraldí, 1984; Neves, 1991; Possenti, 1996; Travaglia, 1995; Morais, 2002; Mendonça, 2006; Silva, 2008).

Geraldí (1984), por exemplo, foi o pioneiro no uso do termo "análise linguística" em seus escritos. Em nota de rodapé de seu livro *O texto em sala de aula*, explicou aos leitores que a análise linguística envolveria tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática, cuja unidade de análise seria a palavra/frase, quanto as questões relativas ao texto, tais como coesão e coerência internas; adequação do texto aos objetivos pretendidos; e organização e inclusão de informações.

Travaglia (1995, p. 235) destaca que o professor

deve sempre explorar a riqueza e a variedade dos recursos linguísticos em atividades de ensino gramatical que se relacionem diretamente com o uso desses mesmos recursos para a produção e compreensão de textos em situações de interação comunicativa.

Para Morais (2002), no entanto, essa defesa do ensino da gramática e da reflexão sobre as diferentes unidades linguísticas não é consensual. O autor nos ajuda a entender quais fatores contribuem para que se criem posições polarizadas e ambíguas acerca da didatização desse objeto de estudo. Uma primeira questão diz respeito à própria confusão, entre os estudiosos, sobre o que seja reflexão metalinguística. Outro ponto é a crença de que se pode aprender sobre essas diferentes unidades apenas lendo e produzindo textos, como se fosse algo naturalmente adquirido à medida que se vão construindo conhecimentos referentes aos outros eixos. Assim, esse autor propõe que no ensino da análise linguística sejam contempladas situações de reflexão sobre os recursos linguísticos que constituem os textos.

Nesse contexto, defendemos que a paragrafação é um dos conteúdos a serem focados na educação básica, buscando-se, por meio de situações didáticas reflexivas, evidenciar o papel das estratégias de paragrafação na constituição de sentidos dos textos. Por tal razão, consideramos necessário ampliar os estudos sobre ela e seu ensino na educação básica.

Por meio de levantamento bibliográfico em periódicos, teses e dissertações, foi possível constatar que pouco se tem investigado sobre esse tema. É possível que tal escassez seja decorrente da concepção de que não se deva ensinar gramática e, conseqüentemente, os processos de paragrafação. Mas há outras possíveis razões para essa precariedade de estudos.

De acordo com Bessonnat (1988), o parágrafo em si não é considerado, por muitos teóricos, uma unidade semântica pertinente do texto, que teria seu lugar na hierarquia canônica (palavra-frase-texto). Por isso, quando as gramáticas de texto sentem a necessidade de tomar uma unidade maior que a frase, geralmente acabam não usando a noção de parágrafo, mas determinam unidades mais largas, como seqüências, macroestrutura ou episódio. Por outro lado, quando o parágrafo é tomado para análise,

afirma o autor, quase sempre é tratado isoladamente, gerando um problema de articulação do texto. Desse modo, não é enfatizado o fato de que os parágrafos podem ajudar o leitor nas tarefas de descobrir as unidades de sentido de um texto, armazenar as informações e, ainda, colaborar para a fluência de leitura, além de se configurar como um meio de romper com a leitura fragmentada (leitura frase por frase) e de fornecer pistas para o leitor descobrir qual é a lógica de organização dessas partes do texto.

Diante da necessidade de discutir sobre tal tema, analisamos situações de ensino da paragrafação vivenciadas por duas professoras do 5º ano do ensino fundamental de uma rede pública de Pernambuco, relacionando-as às suas concepções sobre como abordar esse conteúdo curricular, ou seja, analisamos o depoimento e a prática dessas duas docentes. Para tanto, realizamos entrevistas e 20 observações de aula (dez em cada turma).

O ensino da paragrafação numa perspectiva reflexiva da língua

Apoiando-se em uma concepção sociointeracionista de língua/ linguagem, muitos autores (Morais, 2002; Antunes, 2003; Dolz; Schneuwly, 2004; Mendonça, 2006) acreditam que a escola precisa dar prioridade aos aspectos sociointerativos da língua. Dolz e Schneuwly (2004), por exemplo, afirmam que é preciso auxiliar os estudantes a lidar com a língua no contexto social, sendo necessário:

- prepará-los para dominar a língua em situações diversas variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes;
- desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntário, favorecendo estratégias de autorregulação;
- ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração. (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 49).

Para participar, portanto, das variadas situações de uso da língua, segundo Dolz e Schneuwly (2004), os alunos mobilizam ao menos três capacidades de linguagem: capacidades de ação, relativas à representação mental da tarefa de comunicação; capacidades discursivas, que remetem à estruturação discursiva textual; e capacidades linguístico-discursivas, mobilizadas no momento das escolhas das unidades linguísticas ou da construção da textualização. É nesta última capacidade que os conhecimentos de gramática são amplamente utilizados e de forma bastante útil pelos falantes.

Além disso, como pode ser notado, busca-se um comportamento discursivo reflexivo e voluntário, que exigirá um domínio consciente das diversas capacidades a serem mobilizadas. Essa posição converge com a de Antunes (2003), a qual salienta que o papel da escola também é ajudar os alunos a adquirir níveis cada vez maiores de consciência em relação às normas gramaticais que especificam o uso da língua.

No entanto, é preciso deixar claro que, segundo os autores citados, o trabalho reflexivo em torno da gramática deve acontecer de forma concomitante ao trabalho com a leitura e a produção de textos. Na posição de Dolz e Schneuwly (2004), as tais capacidades linguísticas estão atreladas às discursivas, pois é no trato com o texto (lendo-o ou produzindo-o) que os conhecimentos de gramática serão mobilizados.

Portanto, tomar o texto como ponto de partida significa também estudar as unidades menores da língua com base na promoção de reflexões de como elas funcionam para imprimir determinados efeitos de sentido. Todavia, Bessonnat (1988), teórico francês que tem se dedicado a estudar sobre a paragrafação, alerta para a forma como o ensino da paragrafação possivelmente tem se caracterizado na escola. Segundo ele, ou o parágrafo é trabalhado de forma isolada (redija um parágrafo), deixando totalmente sem reflexão o problema da articulação do texto, ou essa articulação é explorada, mas por meio de um ensino baseado muito mais no fazer do que no refletir sobre.

Garcia (1970), pioneiro nos estudos sobre parágrafo no Brasil, também salienta a relevância da paragrafação para construção dos sentidos do texto. Para tanto, segundo ele, é necessário não nos fecharmos a uma única noção de parágrafo, pois, "como há vários processos de desenvolvimento ou encadeamento de ideias, pode haver diferentes tipos de estruturação de parágrafo, tudo dependendo, é claro, da natureza do assunto e sua complexidade, do gênero de composição, do propósito..." (Garcia, 1970, p. 203).

É preciso, portanto, investigar os modos como, por meio das mediações em sala de aula, os professores podem criar ou selecionar atividades que ponham em evidência as propriedades dos parágrafos e potencializar as reflexões que surjam durante a realização dessas atividades. No entanto, pouco se tem investigado sobre como isso ocorre em sala de aula. Considerando necessário avançar, delimitamos dois aspectos como centro de discussão neste artigo: as concepções dos professores sobre parágrafo e ensino da paragrafação; e as estratégias de ensino efetivamente desenvolvidas em sala de aula.

Metodologia

Para discutirmos a questão do ensino da paragrafação, conforme já destacado, realizamos entrevistas e 20 observações de sala de aula com duas professoras (dez aulas de cada), que aqui serão chamadas de professora A (PA) e professora B (PB), de uma rede pública de ensino de Pernambuco. As participantes foram indicadas pela equipe da secretaria de educação do município em que trabalhavam.

Em relação à formação, o magistério era comum. A professora A era formada em Letras, com pós-graduação em Linguística, e a professora B ainda estava cursando Pedagogia e Licenciatura em História. No que tange ao tempo de serviço, as docentes se diferenciavam: a professora A era

mais experiente (22 anos de carreira), enquanto a professora B lecionava há apenas quatro anos.

O roteiro da entrevista tinha as seguintes perguntas:

1. A partir de qual momento (ano/ciclo) você acredita que devemos ensinar os alunos a organizar os textos em parágrafos?
2. Você ensina seus alunos a organizar o texto em parágrafos? Se sim, como você faz para ensinar?
3. Seus alunos apresentam dificuldades em dividir o texto em parágrafos? Se sim, quais dificuldades?
4. O que você faz quando o aluno tem essas dificuldades?

Para a aplicação das entrevistas, as professoras se retiraram da sala, uma de cada vez. Durante a sessão, os alunos ficavam com um estagiário ou coordenador da escola. As observações de aula aconteceram duas vezes por semana, de forma ininterrupta.

Todas as entrevistas e aulas observadas foram transcritas. No caso das aulas, realizávamos anotações que, juntamente com as transcrições, foram transformadas em relatórios.

As informações coletadas foram tratadas à luz da metodologia de análise de dados qualitativos denominada análise de conteúdo (Bardin, 2007). Para examinarmos os dados, fizemos uma releitura dos pesquisadores/teóricos encontrados que tratavam da questão da paragrafação e seu ensino, com o intuito de identificar quais aspectos, conceitos e orientações esses autores levantavam. Com base nessa análise, construímos categorias que foram utilizadas como ponto de partida.

O ensino da paragrafação no depoimento e na prática docente

Os estudos dos dados sinalizaram para a existência de, ao menos, quatro dimensões do ensino da paragrafação, ou seja, quatro tipos de ensino vêm sendo oferecidos aos alunos:

1. *Ensino voltado para o saber refletir*: privilegia-se a dimensão reflexiva no trato com a paragrafação. As estratégias adotadas auxiliam os alunos a levantarem suas hipóteses, desenvolverem um olhar analítico sobre seus textos e os de outros autores e terem a capacidade de pensar sobre os critérios adotados para a organização textual.
2. *Ensino voltado para o saber fazer*: o enfoque está no saber fazer, ou seja, acredita-se que os alunos aprendem a paragrafar lendo e escrevendo textos.
3. *Ensino voltado para o saber falar sobre os parágrafos*: favorece a explicitação verbal pelos alunos acerca dos conceitos sobre parágrafo e os tipos de parágrafos ou outros conceitos interligados.
4. *Ensino voltado para as prescrições sobre o que é preciso fazer para paragrafar*: é marcado pelo fornecimento de informações

(prescrições) sobre como construir os parágrafos (exemplo: deve-se fazer um recuo da margem, os parágrafos não devem ser longos nem curtos demais, cada assunto deve vir em um parágrafo diferente).

Ao relatar como fazia para ensinar seus alunos a paragrafarem, a professora A mencionou realizar atividades diversas, contemplando três dimensões da paragrafação: 1 (ensino voltado para o saber refletir), 2 (ensino voltado para o saber fazer) e 4 (ensino voltado para as prescrições sobre o que é preciso fazer para paragrafar). De fato, na análise das aulas da professora, foi possível perceber que as três dimensões citadas estavam contempladas, mas também houve momentos em que a terceira dimensão aparecia: ensino voltado para o saber falar sobre os parágrafos. Segue o trecho da entrevista em que ela relatou as atividades:

Pesquisadora: – E você ensina seus alunos a organizar o texto em parágrafos? Se sim, como é que faz pra ensinar?

PA: – Sim. Com certeza! E... a experiência mais recente foi com essa turma agora, logo no início, pra fazer aquela revisão, o primeiro texto foi totalmente sem parágrafo, deles, né? Então, eu comecei a pegar texto que eles já conheciam. Então, eu comecei com as fá... é com... os literários, né? Aí eu comecei, disse... um exemplo, Chapeuzinho Vermelho, como seria o início, né? O parágrafo vai até onde? Então eles começaram a dizer. O segundo parágrafo fala de quê? Aí, a gente foi dividindo esse texto, oralmente mesmo, em parágrafos. Depois disso, eu dei um texto pra eles, eu dei o início e eles tiveram que fazer o meio e o fim. E depois eu dei outro texto pra eles, só com imagens. Eram três imagens, aí cada imagem era um parágrafo, pra eles desenvolverem um parágrafo, a partir da imagem. Eram três imagens, e, no último quadrinho, eles tinham que criar uma imagem. Então, ou seja, pelos quadrinhos, eles tinham que formar os parágrafos.

Pesquisadora: – Ah!

PA: – Na sequência da história.

No trecho acima, a professora A citou três atividades diferentes:

1. Construir, oralmente, um texto, dividindo-o em partes.
2. Continuar um texto.
3. Produzir parágrafos com base em imagens.

A primeira atividade pode ser considerada de caráter mais reflexivo (dimensão 1), visto que a docente favoreceu a reflexão dos alunos sobre a organização do texto. Ela não forneceu informações prontas nem dividiu o texto para eles, mas os estimulou a fazerem essa divisão, mesmo que oralmente. Com essa atividade, os alunos poderiam entender algumas questões mais gerais, tais como a necessidade de se dar uma unidade ao texto, a linearidade textual e a hierarquização das ideias.

Na segunda atividade, parece prevalecer um ensino voltado para o saber fazer (dimensão 2), no qual a docente incentiva os alunos a escreverem textos e a usarem os parágrafos. Nota-se que ela não mencionou se realizava uma reflexão conjunta para ajudá-los a paragrafarem.

Por fim, na atividade 3, a professora já indicava para os discentes quantos parágrafos deveriam fazer e qual o conteúdo de cada um deles. Quer dizer, nesse momento, ela realizou um ensino mais voltado para as prescrições sobre o que é preciso fazer para paragrafar (dimensão 4). Percebe-se que, nas atividades, subjaz a ideia de que todo texto deve ter ao menos três parágrafos (começo, meio e fim), configurando-se uma noção de parágrafo padrão, que independeria do grau de complexidade do assunto, do gênero discursivo adotado para a escrita, do perfil do leitor, enfim, o parágrafo teria uma estrutura que se adequaria a qualquer texto (Garcia, 1970).

Nas aulas observadas dessa professora, em algumas ocasiões, também conseguimos reconhecer essa mesma concepção de parágrafo padrão. Já em outros momentos, ela parecia difundir uma concepção mais flexível de parágrafo. Essa oscilação pode ser fruto de uma decisão didática oriunda da avaliação de que, ao trazer definições mais fechadas naquele momento da aula, ela estaria contribuindo para que os alunos melhor aprendessem a paragrafar. Por outro lado, tal oscilação pode ser fruto de incertezas sobre o conceito de parágrafo, também identificadas em vários autores, como Abreu (1991) e Figueiredo (1999).

De acordo com Abreu (1991, p. 56), “o parágrafo não pode ser uma camisa de força do texto. Com um pouco de sensibilidade, todos nós somos capazes de perceber o momento em que devemos fazer a transição entre um parágrafo e outro”. Tal afirmação levanta indícios para uma crença de que a paragrafação é uma tarefa relativamente fácil e aberta. Ao reduzir o ato de paragrafar a questões de sensibilidades do produtor, o autor minimiza a necessidade de se trabalhar em sala de aula esse conteúdo.

Já para Figueiredo (1999, p. 11), a paragrafação é uma habilidade de alto nível de dificuldade, porém, passível de ser superada se o escritor seguir um método de elaboração de parágrafos: “organizar e desenvolver ideias é difícil; por isso, requer um método que facilite o trabalho do escritor”. Assim, se observadas “as normas para a construção do parágrafo padrão, o escritor obterá um texto bem organizado, uniforme e claro, capaz de manter a atenção e boa vontade do leitor” (Figueiredo, 1999, p. 15). Nota-se que, diferentemente de Abreu (1991), Figueiredo parece acreditar que a paragrafação precisa, sim, ser ensinada, sobretudo por um ensino prescritivo, por meio do estudo de uma possível técnica para paragrafar.

As análises dos dados relativos à professora A evidenciaram, ainda, que, tanto na entrevista sobre o seu fazer pedagógico quanto na prática desenvolvida, havia uma mescla de dimensões contempladas. No entanto, embora tenha sido constatada essa diversidade de dimensões no ensino da paragrafação, predominaram as atividades que, de alguma forma, favoreciam a reflexão e a explicitação verbal dos conhecimentos pelos alunos. Tais dimensões foram identificadas em seis aulas (1, 2, 3, 5, 7 e 8).

O estímulo à explicitação, dependendo da forma como ocorre, pode ser uma maneira de promover boas reflexões acerca do objeto a ser ensinado. Ao realizar debates em sala de aula sobre o conteúdo, estimular

que os alunos justifiquem suas hipóteses de conhecimentos e solicitar que deem explicações acerca de um conteúdo, os professores podem estar, ao mesmo tempo, proporcionando um tipo de ensino baseado no saber falar e na reflexão. Assim, parece que essas dimensões precisam andar juntas. É o que também defende Rosa (2011, p. 17):

quando o sujeito verbaliza um conhecimento, existe uma tomada de consciência, o que permite, por meio de uma organização deliberada da experiência e do seu controle cognitivo, a teorização sobre esse conhecimento. Portanto, acredita-se que formular verbalmente as representações para comunicá-las faz com que o sujeito reconsidere e reavalie aquilo que pretende transmitir, já que há a possibilidade também de detectar incongruências e incorreções.

A seguir, é apresentado um trecho de aula para ilustrar a prática da professora A. Na ocasião, ela entregou um texto (escrito por uma estudante da turma) fatiado aos alunos para que colocassem na ordem. Após os alunos terminarem, a docente iniciou a correção coletiva da atividade:

PA: A1, como foi que você organizou o seu texto? Leia. Qual foi a primeira parte que você colou?

A1: O bendito chantili.

PA: O bendito chantili. Depois você colou qual parte?

A1: Uma vez...

PA: Certo. Então, esse é o primeiro parágrafo. Quem fez o primeiro parágrafo igual ao de A1?

(Alguns alunos levantam a mão.)

PA: Baixa a mão. Quem iniciou diferente de A1? Quem fez o primeiro parágrafo diferente do de A1?

(Um aluno levanta a mão.)

PA: Como foi que você iniciou seu parágrafo? Leia!

A: Nós colocamos: "Eu e minha irmã...".

PA: Quem fez igual ao de A2? A3 e A2 iniciaram igual ao de A4 e A5. Já A1 e A6..

(Um aluno levanta a mão e a professora indaga.)

PA: Vocês fizeram igual ao de A1 ou de A3?

A: A1.

PA: Então, vamos ver aqui... quem iniciou: "Uma vez eu e minha irmã..." Quem iniciou assim?

(A maioria dos alunos levanta a mão.)

PA: Quem iniciou "Eu e minhas irmãs brincamos, é..."?

(Alguns poucos alunos levantam.)

PA: E o seu título? – perguntou à aluna.

A1: O bendito chantilly.

PA: Quem colocou esse título: "O bendito chantilly"?

(Alguns alunos levantam a mão.)

PA: Baixa a mão! Quem colocou outro título?

(Uma dupla levanta a mão.)

PA: Você colocou qual?

A: Dia inesquecível.

PA: Dia inesquecível. Quem colocou "Dia inesquecível" levante a mão?

(Duas duplas levantam a mão.)

PA: Agora, quem não fez nenhuma dessas sequências, colocou totalmente diferente? Não começou... nem colocou "Era uma vez..." ou "Eu e minhas irmãs..." e colocou "Dia inesquecível" em outro lugar? Alguém botou diferente? Você? Quem colocou "Dia inesquecível" no início?

(Uns alunos levantaram a mão.)

PA: Certo. Quem colocou depois do primeiro parágrafo?

A7: Esse aqui ó. Ele botou "O bendito chantilly"... no primeiro parágrafo e deu um espaço e botou "Dia inesquecível" e o outro parágrafo.

PA: Certo! Agora eu vou ler o texto e vocês vão acompanhar pra ver quem acertou toda a sequência. Certo? Você vai enumerar, colocar: número 1, número 2, número 3 e número 4. Pronto?

(...)

PA: Certo. Agora vejam, se eu colocar "Dia inesquecível" como o título ficaria errado?

A: Não.

PA: Não ficaria. Eu poderia colocar como título "O bendito chantilly" ou "Dia inesquecível". Um ou outro poderia... os dois estariam certos. Só não poderia colocar no meio da história.

É possível notar que a docente procurou saber dos alunos suas respostas. Alguns estavam em dúvida sobre qual seria o título certo, pois a autora do texto colocou duas frases que, de fato, poderiam se tornar títulos: "O bendito chantilly" e "Dia inesquecível".

No original, o título era a primeira frase, enquanto que a segunda estava no final do texto, fechando-o. A docente, no momento da correção, considerou como válidas as respostas que colocaram uma ou outra frase como título, ou seja, mostrou que pode haver mais de uma possibilidade de organização, embora não tenha discutido o porquê de ambas as alternativas serem coerentes.

No caso da professora A, vale ressaltar que, apesar da ênfase no estímulo à reflexão, ela parecia ter dificuldade em potencializar as boas atividades planejadas, favorecendo o confronto das respostas dos alunos, estimulando-os a justificarem suas opiniões e a explicitarem seus conhecimentos no decorrer da atividade. Geralmente, ela solicitava explicações dos alunos antes das atividades de produção textual, muito mais como uma forma de retomar o assunto ou amarrar o conceito.

Esse aspecto pode ser ratificado ao analisarmos o trecho que segue, retirado da primeira aula observada da professora. Na ocasião, os alunos estavam continuando uma atividade de produção de resumos de livros, a qual fazia parte da rotina da turma, pois, ao menos uma vez por semana, eles escolhiam um livro, liam e faziam o resumo para socializar com a classe:

PA: No dia não deu tempo... ele leu, mas não deu tempo dele fazer o resumo. (...). Quem está nessa situação vai pegar o mesmo livro. Pra terminar o texto, certo? Agora só lembrando... quando a gente for fazer o resumo... o que é que a gente tem que lembrar?

Alunos: Parágrafo...

PA: Parágrafo...

Alunos: Ponto...

PA: Peraí! Um de cada vez!

Alunos: Eu!

PA: Já falaram parágrafo.

A1: Ponto, letra maiúscula...

PA: Peraí! Num terminei ainda!

A1: Parágrafo, letra maiúscula!

PA: Eu não terminei ainda! Falando em parágrafos... quantos parágrafos tem que ter no mínimo...

Aluno 3: Três!

Alunos: Cinco!
Aluno1: Três!
PA: Como é que eu posso fazer essa divisão em parágrafos?
Alunos: Começo, meio e fim!
PA: Começo...
A2: Meio e fim.
PA: Meio e fim. E como é que eu vou saber que eu vou sair do começo, pra depois pro meio e pro fim?
A3: Quando a pessoa for falar... vê que a pessoa for falando... aí... bota o ponto... aí já vai começando... outro parágrafo.
PA: Certo. Agora veja, de um parágrafo para o outro, é outro assunto é?
Alunos: Não!
A4: É o mesmo assunto.
PA: E o mesmo. Só que eu to continuando... né? O assunto. Mas só é pra fazer três parágrafos?
Alunos: Não.
A5: O mínimo...
PA: O mínimo é três.
A5: O máximo pode botar até cem, se quiser.

No que tange à prática da professora B, foram poucos os momentos de aula em que reconhecemos algum tipo de trabalho voltado para a paragrafação. Conseqüentemente, a professora B, na prática, diversificava menos as dimensões do ensino da paragrafação, pois contemplou apenas duas categorias: as dimensões 1 (ensino voltado para o saber refletir) e 2 (ensino voltado para o saber fazer). No entanto, na entrevista ela relatou vivências que puderam ser classificadas nas quatro categorias citadas anteriormente.

Em relação à dimensão 1 (saber refletir sobre as estratégias de paragrafação dos textos), dois episódios foram classificados nessa categoria. Em um desses momentos, na aula 4, a docente propôs que os alunos colocassem em ordem os parágrafos de um texto que estava fatiado. Segue um fragmento dessa aula:

A professora entregou o texto fatiado e sentou em seu birô. Os alunos começaram a fazer. Depois que todos terminaram, ela levantou para corrigir a tarefa:
PB: Cada um que acertar, bota um selo do lado, cuidado pra não rasgar. Cada um tá com o texto do colega e eu vou ler. Vou começar a ler. O título "*Aconteceu comigo*", tá certo? Bote um "C", já?
A: Já.
PB: "... Uma tia minha se chama Socorro, estava na casa dela recebendo minha mãe e uma conhecida sua, quando o telefone toca e a minha tia foi atender..." Certo? Bota um "C". Pronto?
A: Pronto.
PB: "...A ligação estava muito ruim com chiados e volume baixo, a pessoa do outro lado da linha, uma mulher que estava perguntando..." Certo?
A: Certo.
PB: "...Quem é? E minha tia respondia: Socorro, o que deseja?" Certo?
A: Tá errado.
PB: Continuando. "Como a pessoa do outro lado da linha não estava... não escutava nada do que ela falava, minha tia resolveu gritar: Socorro!" Certo?
A: Certo.
PB: Vamos continuar?! "O que aconteceu depois foi muito engraçado, a mulher do outro lado entendeu que ela pedia ajuda e ficou gritando no telefone."

Alunos: Aqui tá certo.

PB: Continuando. "Ai meu Deus, houve alguma coisa, precisa de ajuda?! Todo mundo começou a chorar de rir, ninguém conseguiu se controlar, minha tia..."

Alunos: Tá certo.

PB: A última linha: "Mesmo não conseguindo dizer a mulher que não era nada disso. Autor: Maycon Oliveira". Pronto? Agora vou passar o visto em cada um.

(Terminada a correção, a professora passou o visto na tarefa de cada grupo e encerrou a aula.)

Trata-se de uma atividade potencialmente interessante e que pode proporcionar importantes reflexões sobre a paragrafação. Contudo, a análise mais minuciosa sinaliza para o fato de a professora B estimular pouco a reflexão durante a atividade. Ao lançar as propostas, ela deixava os alunos responderem livremente e não chegava a intervir em suas respostas. No momento da correção, apenas solicitava a socialização destas, sem confrontar as hipóteses dos alunos e levantar questões que provocassem reflexões. Enfim, as atividades eram interessantes, mas a forma de mediação não favorecia uma aprendizagem mais efetiva.

No que se refere à dimensão 2 (saber fazer), também foram identificados dois episódios. Nas aulas da professora B, as atividades de escrita de textos eram frequentemente solicitadas, contudo, em apenas duas ocasiões verificamos a professora B alertando os alunos para não se esquecerem de fazer ou marcar seus parágrafos.

Esses dados levantam indícios de que a referida docente era pouco sistemática no trato com a paragrafação. É possível que essa baixa incidência ocorra em virtude de a professora acreditar que as atividades realizadas eram suficientes para os alunos desenvolverem com autonomia suas habilidades de paragrafar ou então por sentir dificuldades de planejar esse ensino.

Essa impressão pode ser reforçada pelo fato de que, ao observar suas dez aulas, constata-se uma falta de sistematização não só em relação à paragrafação, mas ao eixo da análise linguística.

Esse movimento espontaneísta em relação ao eixo da análise linguística parece ser consequência de um discurso acadêmico que prioriza o texto, porém em detrimento de um trabalho com unidades linguísticas menores que o texto (Albuquerque, 2001; Moraes, 2002). Autores como Lerner (2004) alertam, no entanto, que é preciso que os professores compreendam que não basta propor atividades de leitura e escrita para garantir a apropriação pelos alunos dos conhecimentos linguísticos/gramaticais:

[...] sabemos que não é suficiente – no caso específico do ensino de língua – exercer as práticas de leitura e escrita. Além disso, é necessário *refletir* sobre o que se faz, ir conceituando de maneira explícita os conhecimentos linguísticos e discursivos que estão em prática, enquanto se lê ou se escreve, e *sistematizar* os conhecimentos que vão sendo explicados; é necessário que o professor convalide os conceitos que se aproximam dos saberes socialmente considerados válidos. (Lerner, 2004, p. 133).

Ao analisar os dados da entrevista, verificamos que a professora B pareceu ser mais sistemática em seu trabalho com a paragrafação. Ela chegou a comentar que vinha investindo nesse ensino, com a sua turma atual, desde o ano anterior. A seguir, apresentamos o trecho principal de sua entrevista:

Pesquisadora: A partir de qual momento (série/ano/ciclo) você acredita que devemos ensinar os alunos a organizar os textos em parágrafos?

PB: Olhe, devido à organização do ensino, acho que a partir do 5º ano, anterior a isso as práticas deles é mais pra linguagem. A partir do 5º, 6º ano eles começam a aprender a pegar a gramática em si, antes disso eles vão trabalhando muito assim, é... como é que se diz... teoria não, com a prática. Teoria eles pegam depois e pra você saber onde pega parágrafo você tem que se guiar pela teoria. Aí é você desenvolver um raciocínio e saber onde usar e onde não usar.

Pesquisadora: Você ensina os alunos a paragrafarem? Como faz para ensinar?

PB: Eu já comecei no 4º ano, porque como eu sabia que eu ia pegar eles no próximo ano, então, no ano anterior eu comecei já ensinando como fazer, como falar. Muitos deles mesmo, quando botam pontuação no texto, quando eles vão ler, eles não respeitam. É, eles passam direto tanto no parágrafo... eu até dei a eles uma dica... que pra eles parágrafo não é nada, até porque eles não têm teoria, o parágrafo já ajuda, porque quando você vai fazer tantas linhas, quando você vai fazer o parágrafo já pegou uma parte da linha, alguns colocam parágrafo não por causa do texto, mas por essa estratégia. Quase sempre eu consulto o que é a ideia da criança, eu pego, não corrijo as atividades na hora, coloco observações numa folha separada, aí depois eu pergunto a eles o que é que eles queriam colocar ali, pra ver se caberia ou não parágrafo, mas quase sempre eles usam parágrafo só no início dos textos, é texto corrido, o parágrafo e ponto final, é uma característica dos textos deles.

Pesquisadora: Aí, quando você vê seus alunos com dificuldade geralmente você faz como?

PB: Eu retomo o assunto. Ano passado eu dei uma parte sobre isso e disse que no próximo ano eles teriam um aprofundamento, mas como peguei eles novamente estou começando ponto, vírgula... O próximo assunto eu já tinha dado no ano anterior, porque muitos deles estão muito avançados em relação aos outros e eu procuro juntar quem está avançado com quem não está pra ali eles tentarem acompanhar.

Um olhar atencioso para esse depoimento permite identificar diferentes estratégias didáticas que seriam, então, mobilizadas pela docente em sua prática. Tais estratégias, por sua vez, refletiriam também diferentes tipos de ensino/dimensões da paragrafação focados por ela.

Uma dimensão constatada é a 4 (ensino voltado para as prescrições sobre o que é preciso fazer para paragrafar), pois, em seu depoimento, a professora explica que os alunos só conseguiriam usar parágrafos, de forma mais consciente, se antes conseguissem entender uma teorização sobre o parágrafo.

É preciso salientar, no entanto, que a professora, em seu relato, não deixa claro que tipo de teorização seria esse. É possível que ela esteja se apoiando no modelo de ensino comumente adotado no estudo da gramática tradicional: definição/identificação, exemplificação e aplicação/exercitação. Ou seja, primeiro o conceito deve ser apresentado ao aluno,

em seguida, mostra-se um modelo a ser seguido, para depois o conceito ser colocado em prática em seus textos, imitando o modelo. Também pode-se pensar que essa teorização diga respeito a um conjunto de técnicas sobre a construção de parágrafos a serem apresentadas aos alunos.

Outra dimensão reconhecida foi a 2 (ensino voltado para o saber fazer). Há indícios dessa opção didática no trecho em que a docente comenta: “eu comecei já ensinando como fazer...”. Como vimos, essa dimensão chegou a ser contemplada na prática docente, inclusive, caracterizou-se como uma tendência.

O ensino de cunho mais reflexivo também apareceu, e com destaque, pois foi a dimensão a que a professora B mais dedicou tempo para explicar durante a entrevista. Trata-se da dimensão 1, a qual estaria voltada para o saber refletir sobre as estratégias de paragrafação de autores mais experientes ou aquelas mobilizadas pelos alunos em seus próprios textos e os efeitos de sentido que as diferentes estratégias causam.

De acordo com a docente, ela procurava explorar a paragrafação mediante a escrita dos alunos, com base em indagações do tipo: O que você queria colocar nessa parte? Caberia um parágrafo?

Embora não esteja explícito, parece que, após a escrita, a docente solicitava a revisão do texto para que os alunos fizessem as modificações percebidas durante suas intervenções. Vale ressaltar, no entanto, que esse tipo de reflexão com base nos textos dos alunos não chegou a ser presenciada nas aulas observadas.

Por fim, a última dimensão percebida foi a 3 (saber falar). No trecho “eu comecei já ensinando como fazer, como falar”, ela também estimularia a capacidade dos alunos de explicarem seus conhecimentos sobre a paragrafação.

Assim, os dados indicam que a professora B compreende que é possível explorar a paragrafação por meio de diferentes estratégias didáticas; entretanto, a pouca frequência dessas e as lacunas apresentadas em sua mediação fazem com que esses momentos se tornem pouco produtivos para os alunos.

Conclusões

Nas discussões efetuadas, foi possível concluir que diferentes dimensões da paragrafação foram explicitadas e/ou praticadas pelas professoras. As estratégias, em sua maioria, eram potencialmente favoráveis à reflexão e à ação pelos estudantes, no entanto, foram observadas diferenças entre as docentes.

As professoras A e B diversificaram as estratégias, porém deram ênfases diferentes. A professora A realizou várias atividades, de forma mais sistemática. Já a professora B, embora tenha utilizado mais de uma estratégia, apenas abordou a paragrafação em quatro momentos durante as dez aulas.

O depoimento da professora A evidenciou que ela reconhecia a necessidade de variar as estratégias didáticas e sua prática estava em consonância com o que foi dito. Todavia, ela tinha certa dificuldade de coordenar as discussões em sala de aula, não favorecendo a contraposição entre as hipóteses das crianças.

Em relação à professora B, entretanto, a coerência entre o seu depoimento e sua prática não foi tão visível. Ela mencionou diferentes dimensões do ensino da paragrafação, mas não contemplou todas elas em suas aulas. No entanto, tal aparente contradição pode não ser indicativo de falta de consistência teórica. Na verdade, pode-se interpretar que ela dominava razoavelmente bem o discurso – referente ao ensino da análise linguística –, mas também estava influenciada por outro discurso, que rejeita o ensino da gramática na escola. Percebe-se isso pelo fato de a docente sinalizar como sua principal estratégia de ensino, justamente, uma das orientações mais enfatizadas pelos PCN (Brasil. MEC, 1997) – aproveitar o texto dos alunos para verificar as necessidades de trabalho com o eixo da análise linguística e realizar as intervenções –, mas, na prática, destinar pouco tempo pedagógico para atividades de análise linguística.

A pesquisadora Maria Helena Neves (1991), ainda na década de 1990, pôde constatar que muitos professores foram despertados para uma crítica dos valores da gramática tradicional e isso aparecia em muitas de suas falas. A autora alertava que, entre reconhecer que a forma de ensino da gramática não estava cumprindo com o seu objetivo e, de fato, propor situações reflexivas, significativas e sistemáticas, tem-se um longo caminho a ser percorrido.

Este estudo evidenciou que ambas, sobretudo a professora B, reconheciam a paragrafação como conteúdo curricular legítimo e planejavam situações didáticas pertinentes a tal ensino. No entanto, demonstraram ter dificuldades em realizar um ensino mais produtivo da paragrafação, pois não faziam uma mediação mais problematizadora sobre esse conteúdo. Tal tipo de dificuldade pode ser consequência da pouca atenção dada a esse tema em estudos sobre a didática da língua em processos de formação continuada de professores.

Desse modo, os dados parecem revelar uma necessidade de aprofundamento de estudos sobre o tema no âmbito tanto da pesquisa quanto da formação docente. Alerta-se, portanto, que as equipes gestoras das secretarias de educação precisam levar em consideração o movimento de profissionalização docente para subsidiarem o professor em seu trabalho, por meio da escuta dos anseios docentes, antes de planejarem as formações continuadas.

Referências bibliográficas

- ABREU, A. S. *Curso de redação*. São Paulo: Ática, 1991.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. Trabalhar com textos e a partir do texto: mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de língua portuguesa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24., 2001, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPEd, 2001.
- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BESSONNAT, D. Lé découpage em paragraphes et ses fonctions. *Pratiques*, Metz, n. 57, p. 81-105, mars 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.
- FIGUEIREDO, L. C. *A redação pelo parágrafo*. Brasília: Ed. da UnB, 1999.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1970.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- LERNER, D. O livro didático e a transformação do ensino da língua. In: BATISTA, A. A. G.; VAL, M. G. F. C. (Orgs.). *Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 115-136.
- LIMA, C. H. R.; NETO, R. B. *Manual de redação*. 5. ed. Brasília: MEC/FAE, 1994.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

MORAIS, A. G. Monstro à solta ou... "análise linguística" na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de "gramática". In: REUNIAO ANUAL DA ANPEd, 25., 2002, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2002.

NEVES, M. H. M. *Gramática na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991.
POSSENTI, S. *Porque (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ROSA, A. M. M. *A explicitação consciente-verbal de conhecimentos sobre o gênero notícia e sua relação com o processo de produção de textos*. 2001. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SILVA, A. *Entre "ensino de gramática" e "análise linguística": um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos*. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1995.

Recebido em 1º de novembro de 2015.

Solicitação de correções em 18 de maio de 2016.

Aprovado em 1º de junho de 2016.

Desafios de propostas interventivas de letramentos na Amazônia paraense: a escola brasileira em contextos de hibridização cultural

Júlia Maués^{I, II}

Ana Lúcia Guedes-Pinto^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2533>

Resumo

O artigo apresenta um recorte do projeto “A formação do professor em contextos de hibridização cultural: propostas interventivas de letramentos na Amazônia paraense (2015-2016)” sobre as práticas de trabalho colaborativas na escola, com o objetivo de contribuir com reflexões sobre o letramento como uma prática social situada. Emprega-se a metodologia da etnografia, aliada à elaboração de projetos de letramento, ou seja, tomando-se as práticas de escrita voltadas para as necessidades da cultura local. O arcabouço teórico se fundamenta nas contribuições das áreas de educação, linguística aplicada e estudos de letramento, considerando a palavra um signo social ideológico. Focalizam-se eventos de letramento na Escola de Ensino Fundamental de Aicaraú – Barcarena/Pará –, destacando-se a compreensão da cultura ribeirinha local e os encaminhamentos instanciados na escola, que, além de multisseriada, situa-se no campo e em espaço amazônico. As carências enfrentadas pela comunidade escolar evidenciam a necessidade de atendimento de objetivos imediatos das escolas inseridas nas áreas de impacto dos grandes projetos governamentais promovidos na década de 1970 no Brasil.

Palavras-chave: letramento; práticas de escrita; Amazônia.

^I Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), Belém, Pará, Brasil. E-mail: <juliamaués@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-2979-6642>>.

^{II} Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil.

^{III} Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: <alguedes@mpc.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-0857-8187>>.

^{IV} Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, São Paulo, Brasil.

Abstract

Challenges of interventive literacy proposals in Amazônia, Pará: Brazilian schools in cultural hybridization contexts

The article presents a cutout of the research project "Forming teachers amidst cultural hybridization contexts: interventive literacy proposals in Amazonia, Pará (2015-2016)", about collaborative practices in schools, aiming to contribute for reflections about literacy as an established social practice. It is used the ethnography's methodology, combined with literacy's projects elaboration, in other words, considering writing practices looking towards the local culture needs. The theoretical framework is focused on the contributions from Education, Applied Linguistics and literacy studies, considering the words as social and ideological signs. It is focused on literacy events at Aicaraú Elementary School – Barcarena, Pará – highlighting the comprehension on local riverine culture and the decisions taken at school, which, besides being a multigrade school, it is located in the field and in Amazon space. The lacks faced by the school community emphasize the need of meeting the immediate objectives from schools placed in areas impacted by big projects promoted by the government in seventies in Brazil.

Keywords: literacy; writing practices; Amazon.

Introdução

Este artigo apresenta um recorte do projeto de pesquisa "A formação do professor em contextos de hibridização cultural: propostas interventivas de letramentos na Amazônia paraense (2015-2016)" sobre as práticas de trabalho colaborativas na escola, com o objetivo de contribuir com reflexões sobre o letramento como uma prática social situada. Inicialmente, contextualiza-se a região ribeirinha pesquisada e os desafios vividos por sua população. Tomando como referência a abordagem etnográfica, foram realizadas várias rodas de conversas com os membros da comunidade durante o período de desenvolvimento da pesquisa. Em seguida, focaliza-se a escola em que foi desenvolvido o projeto e problematizam-se algumas questões sobre as práticas de letramento¹ situado, com base nas vivências dentro e fora da escola, na relação com o município.

Indo de proa

Os contextos de ensino das escolas brasileiras constituem-se hoje em ambiências multifacetadas, marcadas por condições concretas de existência que as diferenciam entre si tanto em termos de infraestrutura quanto em seus aspectos socioculturais. Quando partimos da teorização para

¹ Street (2014), retomando a diferenciação feita por Heath, em 1982, entre os conceitos "eventos" e "práticas" de letramento, reitera sua posição ao assinalar que as práticas englobam os eventos, havendo certa combinação e continuidade entre eventos e práticas. Eventos se referem, portanto, a atividades particulares em que a escrita está presente, podendo tratar-se de atividades regulares; e práticas são modos culturais de conceber a escrita construídos historicamente, aos quais os sujeitos recorrem num evento letrado. Ou seja, Street (2014) reforça que os dois conceitos estão intimamente implicados.

a pesquisa em sala de aula, no Brasil, somos impulsionados a cenários que se configuram como desafios à própria lógica da representação de escola que temos em mente. No contexto da Amazônia paraense territorializada como entrelugar, de acordo com o termo cunhado por Bhabha (1998), as cidades interioranas simbolizam esse limiar em que os rios não têm apenas duas margens ou uma terceira margem, como concebeu Guimarães Rosa. Há muitas outras margens decompostas em espelhos líquidos de marés semoventes, nas quais as identidades de povos ribeirinhos que corporificam as culturas tradicionais se constroem mescladas com a materialidade da terra marcada por *ramais* ou estradas empoeiradas abertas no meio da mata que dão acesso às cidades. Lugares em que a cultura tradicional se cruza com o que é veiculado pela cultura dominante transmitida pelos canais de televisão, pela internet, como constituição de sociedades que indiciam o mundo globalizado para constituírem-se híbridas e imersas nas quantas margens marcam as identidades dos sujeitos ribeirinhos.

Assim é Aicaraú, uma comunidade situada a 500 km da cidade de Barcarena,² no Estado do Pará, sede de um dos projetos de impacto dos grandes projetos desenvolvimentistas para a Amazônia implantados na década de 1970. Nela, focaliza-se uma escola multisseriada do campo, entrelugar no qual se propôs compreender o alcance das práticas educativas (Arroyo; Caldart; Molina, 2011), em termos não só de identificação das práticas de letramentos circulantes na escola, como também de inserção na comunidade por meio de proposições de eventos de letramentos vernaculares dos ribeirinhos (Barton; Hamilton, 2000), em cruzamento com as práticas dos letramentos dominantes provenientes da Secretaria de Educação Municipal (Semed) e de seus livros didáticos e outros materiais educativos.

Este artigo, portanto, apresenta uma pequena discussão dos resultados da pesquisa, relatando algumas ações realizadas na escola e na comunidade, e visa trazer elementos para o debate sobre as práticas de letramento situado na perspectiva das políticas de educação no ensino fundamental da escola brasileira.

Quantas margens tem um rio?

Antes de contextualizar a escola e sua prática de ensino, é necessário caracterizar o local delimitado neste estudo, pertencente à Amazônia paraense. São muitas as Amazônias que, sob a perspectiva neoliberal desenvolvimentista, têm sido alvo de exploração de sua ainda grandiosa fonte de recursos minerais e de uma gama imensurável de potenciais da biodiversidade florestal e fluvial.

A cidade de Barcarena é conhecida pelo imaginário como a “capital do alumínio”, onde foi implantado o Projeto Albrás-Alunorte na década de 1970. Passados 45 anos dessa implantação, hoje, segundo Cardoso (2012, p. 17), constitui-se em uma “padronização desconexa e antifuncional provocada direta ou indiretamente pela industrialização, displicência

² Essa denominação se refere ao fato de Barcarena ter em seu território o complexo industrial Alumínio Brasileiro S/A (Albrás) e Alumina do Norte do Brasil (Alunorte).

política e fluxos migratórios do processo de favelização, o qual desarruma formalmente a visualidade do lugar”.

O mapa de Barcarena é fragmentado em sua composição de vilas e ilhas afastadas umas das outras, sendo a conexão entre as espacialidades realizada por rios, igarapés, pontes e rodovia de integração. A cidade encontra-se dividida em Barcarena Velha e Barcarena Nova. Na parte velha, há uma estrutura precária em termos de bens públicos e infraestrutura devido à falta de saneamento básico, já que não há tratamento de esgoto, à exceção do esgoto das residências.

O transporte urbano ainda é alternativo, seguindo trajetos específicos nos dois lados do município. Anteriormente, disponibilizava-se uma balsa, responsável por realizar a travessia de pessoas e veículos de uma margem a outra do rio Barcarena. Há a possibilidade de atravessar a cidade de barco ou casquinhos³ a remo, rabetas⁴ ou barcos da linha Belém-Barcarena e desembarcar no cais da Sede que fica a 15 minutos do porto da Vila de São Francisco. Desembarca-se numa Barcarena praticamente morta, com recapagem deficiente de asfalto, enquanto na Barcarena Nova, onde está o projeto Albrás-Alunorte, há atenção à saúde e à escolaridade e saneamento.

A comunidade de Aicaraú situa-se na Barcarena Velha e seu acesso ocorre pelo rio ou pela rodovia de integração, interligada por duas pontes – uma sobre o rio Itaporanga e a outra sobre o São Francisco. Nas residências, há geladeiras, televisões e máquinas de lavar roupa – bens que chegaram com as políticas do governo central a partir de 2006, quando cerca de 20 milhões de brasileiros passaram para a classe C, segundo informam os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Assim, a população ribeirinha que não tinha acesso à luz elétrica também começou a usufruir desse sistema, com a sua instalação mediante o Projeto Nacional Luz Para Todos.⁵

A alimentação consiste basicamente no açaí extraído das palmeiras domiciliares, em alguma caça ou em produtos que são adquiridos na Barcarena Velha. A população sobrevive do extrativismo do açaí, que é vendido em Belém, da cestaria (paneiros)⁶ para suporte desse açaí, da pesca ou de empregos na cidade de Barcarena, em feiras para a comercialização de pesca, frutos e legumes, ou ainda de empregos na Barcarena Nova.

A constituição do sujeito ribeirinho provém do pertencimento a uma família que nasceu e mora na beira do rio. De acordo com o Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba (Moriva, 2009), chama-se de ribeirinho porque seus pais já moravam na beira; nasceu, criou-se, tem família e sempre mora na beira do rio.

Viver em comunidade, para eles, tem o significado de reunião de todas as famílias que convivem da mesma forma, não importando a cor, o sexo ou o credo religioso. Segundo o relato de um morador, em uma de nossas rodas de conversa: “A gente envolve todo mundo no mesmo projeto e isso nós entendemos como comunidade, já não define religião, a gente engloba toda comunidade, os moradores daquela ilha, daquela região, daquela localidade ali”.

³ Casquinho é um tipo de embarcação a remo, feita de madeira e utilizada pelos ribeirinhos nos rios amazônicos.

⁴ Rabetas são pequenos e médios barcos de madeira com motor de 3,5 a 13 HP, com excelente velocidade e desempenho.

⁵ Mais adiante, esse projeto será retomado e explicado.

⁶ Da extração do açaí faz parte o trabalho de cestaria ou construção de paneiros com fibras (talas) de uma árvore chamada miritizeiro.

Essa forma de vida vem sendo afetada por conflitos socioambientais, já que há um tipo de poluição que atinge os meios de sobrevivência locais: trata-se da poluição industrial provocada pelas grandes empresas (produção de alumínio, usinas hidrelétricas etc.), que depositam seus dejetos ou usam maquinários, agredindo e impactando o meio ambiente.

O ribeirinho não consegue mais viver da pesca do peixe ou do camarão, porque, mesmo fora do defeso nos meses de outubro, novembro, dezembro, janeiro e fevereiro, a população vai para o mato caçar e roçar para preparar o açai. A fartura de açai já não é a mesma, segundo os moradores:

[...] com uns tempos vem o açai e começa a secar o açai e cai o bagulho bem miudinho assim, já tão caindo da árvore, de onde é que vem. Antigamente a gente tirava o açai bem pretinho, tuíra da árvore e hoje já não cai. Então, a gente sente essa dificuldade, esse queixume é muito grande pra nós lá. [fala de um dos moradores, em roda de conversa].

Na verdade, há uma nova cartografia social da Amazônia paraense que se configura pelos grandes projetos de extração mineral que não favorecem a população local, aumentando, assim, as contradições sociais, tornando visível o processo de mundialização do capital, tal como descrito por Chesnais (1996). Se, por um lado, essa *globalização* pode ter sido favorável para restabelecer melhor a rentabilidade dos investimentos, por outro, essa rentabilidade, ao obedecer a uma lógica acumulativa, concentrou-se em estratos sociais determinados. O resultado disso é o crescimento desenfreado da miséria, da violência, em contextos extensivos aos alunos. Esses aspectos podem ser observados tanto nas falas dos moradores quanto em textos (Moriva, 2009), que indicam desde as explorações iniciais de quem estava em busca de pedras preciosas até o desmatamento constante e os conflitos de terra.

Por essa razão, as principais reivindicações da cultura local dizem respeito às formas de sobrevivência de extrativismo tradicional, à coleta de frutos, à caça e à pesca, de modo que não se atribui grande significação à escola: "O forte da nossa vida, dos nossos antepassados foi sempre a caça, a pesca e a coleta de frutos. Então, pra *nós nunca teve assim forte a educação*, saúde, limpeza de rua, porque não é rua, é rio e habitação, de *vários outros direitos sociais*" [fala de um dos moradores].

A escola sem luz

Na escola de Aicaraú atualmente estudam 31 alunos, na sala de aula multisseriada, com acesso fluvial por um barco que percorre o rio Aicaraú, financiado pela prefeitura para o transporte dos alunos. Os que habitam as margens do rio, em casas mais próximas à escola, vêm andando pelo matão, em caminhos que lhes são familiares; ou chegam pela rodovia, pelo outro lado do rio, ainda na Barcarena Velha, vindos da cidade no ônibus também pago pela prefeitura, no qual vêm a professora e os alunos que moram no ramal situado entre a rodovia de integração e a comunidade

onde fica a escola. Nesse local, única agência de letramento, convivem as duas Barcarenas, segundo explica Cardoso (2012, p. 20): “A humana oposta à industrial e a outra *entontecida* pela dinâmica estabelecida pela dimensão da vivência na qual os moradores são os seus agentes”.

Nas primeiras aproximações, identificou-se que a agente de saúde da comunidade era reconhecida como a representante mais esclarecida acerca do lugar, desempenhando um papel importante como elo entre as necessidades de assistência à saúde da comunidade e a cabeça do município – a prefeitura de Barcarena. Por meio de entrevista, a agente advertiu que a escola se mostrava pouco atraente para os moradores, os quais ansiavam usufruir dos bens e serviços alavancados pelo Projeto Albrás-Alunorte, cuja sede constitui a Barcarena Nova, para onde muitos se deslocavam em busca de empregos e de salários, à revelia do processo de escolarização. Comentou que as 42 famílias da comunidade eram cadastradas no Programa Bolsa Família e, por isso, a escola ainda mantinha uma sala em funcionamento com uma média de 24 a 32 alunos, entre os quais três contavam com atendimento de necessidades especiais.

Na investigação da existência de políticas públicas para o local, foi detectado que, quando o poder municipal foi pressionado pelo Ministério Público, por meio do Fórum de Diálogo Intersetorial de Barcarena (2014), a principal reivindicação fora a revisão da Lei Orgânica Municipal, tendo em vista a sobrevivência dessa população ribeirinha no seu lócus original de habitação. O que mais se destacava no pedido dizia respeito às necessidades de não agressão à biodiversidade local pelos dejetos da Albrás/Alunorte.

Antes, o Programa Governamental Luz para Todos previa a organização rural para a implementação nas áreas rurais. Em um manual de orientação, encontravam-se as informações para que a população entrasse com os pedidos de inclusão no programa. Eram solicitados os documentos de identificação tradicionais e alguns detalhamentos sobre a localização do imóvel, inclusive, se possível, com dados sobre sua georeferência (GPS).

Quanto a esse último aspecto, verificou-se que a organização para esse direito público ainda acontecia de forma privada. Durante nove meses em campo de pesquisa, entre 2014 e 2015, houve acompanhamento do processo da instalação da luz elétrica naquela parte do município, ao final do qual foi constatado que: (i) cada família da comunidade pagou R\$ 800 para usufruir do que lhe era de direito público; (ii) uma das salas da escola serviu de local de armazenamento de materiais (fiação) para que a energia elétrica fosse instalada ao longo dos rios e furos, no entanto, a escola não foi beneficiada; (iii) a merenda escolar era pouca e de má qualidade; (iv) não havia espaço de lazer no ambiente escolar; (v) a sala em que estudavam 31 alunos em regime de multisseriação era quente e tinha mau cheiro, pelo fato de o forro servir de moradia para morcegos, cujos dejetos eram visíveis nas paredes laterais; (vi) para o aproveitamento e a montagem de uma secretaria e de um espaço de leitura na outra sala disponível, seria necessário que o ramal que dava acesso à escola fosse asfaltado, pois, em razão da poeira constante proveniente do fluxo do transporte terrestre

até a escola, o ambiente se tornava irrespirável; (vii) sob o piso da escola, na época das chuvas, ficava uma água empoçada, infestada de mosquitos que atingiam os moradores das proximidades.

À revelia do precário: e os letramentos escolares?

A imersão na escola se deu colaborativamente, tomando por base a perspectiva das práticas de letramento situadas, em que se considera que o uso da leitura e da escrita deve estar a serviço da cultura local. Nesse contexto, foi proposta a inserção etnográfica na comunidade,⁷ estabelecendo relações com os moradores, principalmente com aqueles que ficavam perto da escola, localizada em frente ao rio. Por meio deles, foi conhecida a rotina da escola e dos alunos, percorrendo-se o rio até a última casa das famílias dos alunos. Fez-se a experiência de deslocamento por via terrestre e por via fluvial. Ônibus e barco realizavam o transporte dos alunos e da professora às 13h, para que a aula começasse às 14h30.

Houve três tentativas de encontro com o prefeito. Na terceira, chegando à prefeitura, foi repassada uma cópia do documento de identificação e de solicitação de acesso à Escola de Aicaraú, que fora entregue no ano anterior para esta pesquisa. Durante duas outras tentativas sem êxito de encontrar e entrevistar a Secretária de Educação, contatou-se um representante das Centrais Elétricas do Pará (Celpa), o qual informou que não havia sido instalada energia elétrica na escola por falta de número no Cadastro Nacional de Pessoas Jurídicas (CNPJ), que comumente costuma ser o CNPJ da Semed. O representante foi questionado sobre a razão de a escola ter sido local de depósito de materiais de instalação elétrica para o rio Aicaraú e não ter sido contemplada com a eletricidade, tendo respondido não saber de nada sobre instalação de luz em locais pertencentes à prefeitura. O fato é que todos os dias os trabalhadores da Celpa estacionavam o carro em frente à escola e transportavam materiais para a instalação elétrica ao longo do rio, enquanto ela continuava sem luz.

A professora assumiu a escola e a sala de aula com 5 alunos no 5º ano (4ª série), 4 no 4º ano (3ª série), 15 no 3º ano (2ª série), 4 no 2º ano (1ª série) e 4 no 1º ano (alfabetização). Concursada, pleiteou a vaga após 15 anos de trabalho com turmas seriadas, no outro lado do rio, em São Francisco. Comentou que tomou um susto com a realidade dos alunos de Aicaraú: “mesmo acostumada com os problemas das escolas públicas do campo, fiz um diagnóstico da turma com o tradicional ditado e tive conhecimento do trabalho que ia ter”. Em sala de aula, ela avaliou que apenas os alunos do 4º e do 5º ano sabiam ler; segundo seu relato, dois apresentavam déficit de atenção e de cognição e o Livro Didático do Campo propunha atividades muito difíceis para a turma. Ao mesmo tempo, a professora fez um documento à Semed, no começo de 2015, requerendo a instalação da luz elétrica e a limpeza do forro da escola. No entanto, até o final do ano, não havia recebido nenhuma resposta.

⁷ Como já informado, muitas rodas de conversa foram realizadas. Algumas entrevistas foram mais formais, como a que foi feita com a agente de saúde.

Letramentos situados e a prática escolar

Partilha-se da visão de Heath (1982) de que cada comunidade sociocultural tem sua própria orientação de letramento, a qual precisa ser levada em conta na escola. Desconsiderá-la pode impedir a compreensão das necessidades que suas crianças apresentam. Em Aicaraú, conforme citado anteriormente, as crianças pertencem a uma comunidade de ribeirinhos que não valorizam muito a escola e chegam à sala de aula com pouco domínio do letramento escolar. A utilização constante da oralidade de variantes linguísticas entra em choque com o que aprendem com o livro didático, reforçando as indicações de Heath (1982). Nesse contexto, parecem configurar-se dois mundos à parte, em que, de um lado, há os sujeitos que frequentam a escola e se posicionam de forma singular, segundo as culturas em que estão situados, e, do outro, há a instituição escolar, distante, cega e surda diante do que ouve e vê.

O tempo escolar é fragmentado por alguns determinantes significativos – o primeiro é a duração do turno de 3h/a, intermediado pelo recreio, numa sede que não tem luz elétrica – como já especificado –, com duas salas, uma copa e um espaço destinado à Secretaria. Nos dias em que há aula, a rotina é exaustiva por conta da temperatura de 32 graus em média durante o ano inteiro e da ausência de ar condicionado e ventilador na sala. A professora trabalha com o material do livro didático *Novo girassol*, que, segundo a proposta editorial, apresenta uma temática ligada à realidade social, cultural, ambiental, política e econômica da população das áreas rurais.

Quando chega à escola às 14h, a professora já cumpriu o primeiro turno de trabalho numa instituição na cidade de Barcarena. Desloca-se da cidade pelo ramal de Aicaraú, no ônibus que vai recolhendo os alunos. Na escola, encontra os demais alunos que vêm pelo rio e, então, inicia a aula, dividindo-se entre as quatro séries e valendo-se do livro didático para isso.

No trabalho de campo, quando foi solicitado que os alunos elaborassem uma ilustração da escola (visando abordar seu processo identitário), houve produções que se destacavam pela referência ao rio e à casa junto à escola. Nesse dia, promoveu-se uma confraternização, com a finalidade de aprofundar os laços com “aquela professora que não morava na comunidade”. Num primeiro momento, a escola proporcionou um cruzamento de diversas identidades (Moita-Lopes, 2003), como pessoas de muitas margens.

O objetivo era seguir palmilhando em consonância com a reflexão de Kleiman (2009) sobre a importância de se construir conhecimento situado para tornar possível uma intervenção efetiva por meio do ensino. Havia o desejo de que as propostas colaborativas suplantassem o sentimento de desalento e revolta diante do descaso a que aquelas crianças estavam submetidas por responsabilidade do poder público. Foi preciso vencer esses atropelos para não apenas constatar que a professora, os alunos e a comunidade eram tratados como invisíveis à sociedade civil do entorno. Como afirma Pennycook (2006, p. 70), não havia o desejo de ignorar as muitas vozes dos que estão à margem do que impõe o modelo capitalista

contemporâneo como “[...] uma negativa hipócrita de responsabilidade cultural”. Naquele contexto, buscou-se a passagem do desconhecimento para o conhecimento de orientações de letramentos culturais da comunidade, que lhes dessem sentido de pertencimento e identidade de sobrevivência em suas territorialidades de origem. Tais territorialidades estavam invadidas pelas relações de produção capitalista que lhes retirava o mínimo de sobrevivência de suas culturas tradicionais, impondo-lhes um sistema de invisibilidade.

O objetivo da prática colaborativa dialógica/interventiva da pesquisa no espaço escolar urbano ribeirinho da Amazônia paraense procurou, portanto, ultrapassar a constatação do caos instaurado e seguir para a prospecção do que nele ensinar e aprender. O projeto intencionava iniciar um longo e solitário processo de clarificar o papel desempenhado por crianças pertencentes aos grupos familiares da comunidade. Esperava-se que essa aproximação pudesse vencer a falta de reconhecimento da utilidade do que é ensinado na escola, a qual não consegue se voltar para as necessidades de letramento de sua comunidade, reivindicar o direito básico de instalação de luz elétrica e exigir a responsabilidade social do poder público, para conseguir a limpeza de seu espaço, por exemplo.

Em função da pouca exposição à escrita, posto que, no rio análogo à rua e no ramal habitado longitudinalmente não há *outdoors*, bem como, nos agrupamentos religiosos, há poucas leituras, a escrituração somente pode ser percebida em alguns rótulos, nos poucos produtos existentes em casa, em propagandas luminosas da televisão ou nas ferramentas de quem tem celular. O interesse real local pela escrita, assim como Terzi (1995) explora em seu estudo, acaba restringindo-se ao registro de um belo nome num futuro barco; à redação de pequenas listas de compras; à leitura de orientações sobre a saúde – como as informações peneiradas sobre o que se deve ou não fazer no aproveitamento da água potável – ou de recomendações das receitas médicas dos postos; e à leitura dos manuais de eletrodomésticos vindos a reboque da instalação elétrica.

Como essas crianças pouco saem dos seus locais para ir à cidade ou a Belém, o único evento de letramento de que participam é o da escola, quando têm aula. Assim, poderiam, de fato, ser desenvolvidas ações educativas para além de seus muros, que partissem da oralidade tão presente, da reativação da sala de leitura,⁸ do conto e reconto de histórias e da legitimação dos saberes prévios, para que aquelas crianças pudessem configurar-se como os “trânsfugos de classe”,⁹ de acordo com Lahire (2002): os trânsfugos de classe passam, permanentemente, durante a sua travessia do espaço social, de uma situação de coexistência pacífica dos hábitos incorporados a uma situação conflitual. Eles irão além da escola, apesar da escola.

Da linha de ação prevista inicialmente para esta pesquisa, que visava aprofundar a observação sobre a utilização de modelos, estratégias e formatos dos aparatos tecnológicos em circulação para os letramentos situados locais na comunidade, passou-se para as instrumentalizações didáticas do conhecimento situado de leituras e de escrita. Em outras

⁸ A sala que deveria ser de leitura estava em estado precário e servia como depósito de materiais variados.

⁹ São aqueles chamados, conforme a situação, “de desclassificados pelo alto”, “desenraizados”, “bolsistas”, “portentos”, que saíram de suas condições originais pelo caminho escolar (Lahire, 2002), como um dos filhos da servente da escola que morava do outro lado do rio, em frente à instituição, e estudava, na Universidade Federal do Pará, engenharia elétrica – um dos cursos de mais difícil acesso.

palavras, focalizaram-se letramentos que envolvessem professores e alunos da escola local, em discussões e geração de materiais didáticos de letramento, com base nas relações com a comunidade, entre os saberes locais e as informações globalizadas em forma de letramentos dominantes e letramentos ideológicos (Street, 1984). A visada consistia em aprofundamentos progressivos, conforme os estágios de aprendizagem dos alunos.

A primeira ação¹⁰ foi explorar junto aos alunos os usos e as funções da escrita, levando em consideração a compreensão e a expressão de sentidos do que lhes apresentava o livro didático. Na sequência,¹¹ os alunos receberam em sala de aula materiais impressos escritos, como jornais e revistas, sobre o tema da luz elétrica. Nas análises desenvolvidas em dinâmicas de conversas (ressaltando o trabalho com a oralidade), priorizou-se a materialidade da produção escrita – formatação do texto, diálogo com as imagens, uso de legenda –, destacando, assim, o funcionamento da língua na vida social.

É importante enfatizar que nesses momentos em aula procurou-se ressaltar a função social da escrita, trazendo a circulação de gêneros textuais que abordavam um assunto urgente para a comunidade. Tal trabalho também permitiu a produção de textos pelas crianças sobre a realidade de não terem luz elétrica.¹²

Desta feita, por meio da discussão da cultura situada, objetivou-se mostrar que a luta pela instalação elétrica poderia suscitar a utilização de novos gêneros textuais – em forma de cartas e abaixo-assinados etc. –, a fim de que as crianças se valessem das experiências da oralidade para buscar formas de uso da escrita e conseguir a instalação da luz elétrica na escola, sua limpeza e organização (Barton; Hamilton, 2000). Assim, de início, afastou-se a preocupação da professora de “que o Livro Didático do Campo apresentava atividades muito difíceis para a turma”. Objetivamente, a proposta era construir debates por meio de práticas discursivas que estivessem introjetadas no dia a dia das crianças dentro e fora da sala de aula, tal como a perspectiva dos estudos do letramento destaca (Street, 2014; Kleiman, 1995, 2009). Se em casa elas contavam com a luz elétrica, os debates iniciaram pela necessidade da luz para a vida do ser humano, a fim de que se atingisse, por meio dos alunos, o cotidiano de suas famílias e comunidades, para solicitar informações e apresentar uma demanda conjunta da instalação da eletricidade na escola em caráter de urgência.

Assim, a presentificação da proposta reuniria as duas modalidades da linguagem verbal, a oral e a escrita, apoiadas na experiência linguística da oralidade, para, somente com base nesta, articular para o entendimento do funcionamento da escrita. Dito de outro modo, tal como Bakhtin (1981) releva como os significados verbais são atribuídos por meio da relação social entre sujeitos, procurou-se apoio no cotidiano conhecido e compreendido, para então construir pontes entre o já conhecido e o que se pretendia ensinar – a escrita.

Procedeu-se novamente à produção de desenhos sobre o que era e significava a luz natural do sol e a ausência dela, quando então havia

¹⁰ A título de explicitar a forma de trabalho proposta, será feito o relato de uma sequência didática desenvolvida em campo, que se constitui de variadas atividades na perspectiva dos estudos do letramento.

¹¹ As atividades realizadas ocorreram de forma intervalada, dependendo das idas ao município, ou seja, a sequência às vezes era retomada após um mês e meio, diante da dificuldade de deslocamento.

¹² Conforme mencionado, neste artigo, a análise se detém em um recorte específico da temática da pesquisa, denominado Projeto Luz para Todos. Junto à exploração em sala de aula da realidade vivida pela ausência de energia elétrica no prédio escolar, também foram desenvolvidas atividades de escrita com a comunidade ribeirinha, quando ocorreu a elaboração do texto de reivindicação de energia elétrica à prefeitura.

a necessidade de outros tipos de luz – de velas, de fósforos, do fogo –, que, na comunidade, ainda eram significativos, já que a instalação da luz se fazia no interior de cada casa. Fora de casa, caso não houvesse fiação elétrica doméstica, ainda se usavam essas outras formas de iluminação.

Segue o relato de uma atividade que foi marcante entre os trabalhos realizados em campo. Foi proposta uma aula pública com as crianças e a comunidade em uma das casas em que houvesse eletricidade e espaço para a projeção de um vídeo ilustrado com a letra da música *Luz do sol*, de Caetano Veloso, que também foi distribuída impressa, acompanhada de revistas para recorte.

O propósito era construir um momento de conversa que ajudasse na problematização da necessidade de luz na vida das pessoas, selecionando algumas atividades de ampliação da função comunicativa e linguística entre o oral e o escrito (Kleiman, 1995), segundo as condições de leitura dos alunos dos diferentes anos, com a seguinte orientação: 1) relacionar o sol com sensações – sentir o calor do sol, o frescor da chuva e do vento; 2) relacionar o sol (vento) com brinquedos – trabalhar com a classe a confecção de pipas e cata-ventos (origami); 3) relacionar o sol (luz) com a vida – propor a experiência de germinação do grão de feijão, agrupando as crianças de cada ano escolar em uma atividade diferente, com escalas de exigência diferenciadas. Como a turma de alunos constituía-se de forma multisseriada, a discussão do tema era sempre comum a todos, visto que se tratava de assunto que os atingia em seu cotidiano. Observaram-se os princípios de trabalho com projetos de letramento (Kleiman, 2009), com base em uma demanda coletiva situada (no caso, a necessidade e importância da luz), para, posteriormente, desdobrarem-se as práticas de escrita (escuta e leitura da música). Por último, foi proposto o agrupamento por anos/séries, de modo a possibilitar aprofundamentos na reflexão sobre a língua escrita.

A música cantada com a leitura feita em grupo se aproximou da produção oral: com as palavras do texto as crianças construíram frases e textos coerentes. A pesquisadora (P) iniciou com o seguinte diálogo:¹³

P – O que faz a luz do sol?

M – A luz do sol traga... O que é traga? [referindo-se à parte da música "Luz do sol/ que a folha traga e traduz"]

P – O que diz o texto?

M – Não... E a folha que traga... Não sei se pode.

P – Vocês já viram alguém fumando?

M – Já, o meu pai.

P – Como ele faz para fumar?

M – Acende o cigarro, ora...

P – E depois?

M – Não sei como... Acho que ele puxa a fumaça e depois sopra...

P – Agora (desenhei) vamos imaginar um sol fumando?

M – Mas não é bom fumar... Faz mal.

P – Muito mal mesmo. Mas veja: o sol brilha ou não?

Todos – Brilha.

R – Mas só se não tem chuva.

P – Tá bom... Mas vamos olhar lá no céu agora. Dá para ficar olhando pro sol?

¹³ Outubro de 2015.

Todos – Não... É forte...
E – Não enxergo nada.
P – A luz do sol faz a gente ver o que está aqui embaixo, né?
M – E... Antes da chuva.
(Risos)
M – Agora a senhora dizer que o sol vai fumar? Por quê?
P – Ah, sim... Quero dizer que o sol dá luz pra gente e a folha traga – puxa a luz do sol... Igual quem fuma um cigarro, entendem?
R – Mais ou menos... Hummm.
P – E quando a planta, folha, mato puxam a luz do sol... a planta fica mais bonita [continuando a letra da música "Em verde novo/Em folha, em graça/Em vida, em força, em luz"]
R – Não fica não. Só se tiver água.
P – Água e luz do sol, sim. E se a gente não tivesse o sol, como ia ser?
R – Ficaria tudo um breu só.
K – Escuro, professora.
P – Por isso a planta não fica um breu só; fica clara, verde novo, cheio de graça.
K – Ah... O nome da minha mãe...Graça.
P – Sua mãe é bonita?
K – E...
P – Então graça é bonita; isso quer dizer que como fica a planta com a luz do sol?
K – Acho que bonita, é?
P – Sim. Com sol, como fica a planta, a terra, a vida, a casa, a escola?
M – Fica bonita?
K – Com luz?
P – Sim. E de noite? O que acontece com o sol?
M – Ele vai dormir...
P – E como fica aqui?
M – Ahhh... Fica claro porque a gente liga a luz...
P – E na escola?
M – Ahhh... Aí fica escuro mesmo... Bom pros morcegos.
(Risos altos)
P – Agora vamos ver: pra quem a gente pede pra ter luz à noite na casa, na rua, na escola?
M – Na casa pra mamãe, acho... Ou pro papai...
P – E na Escola?
M – Pra professora.
(Risos)
P – A professora podia ligar a luz apertando o botãozinho na parede?
M – Podia sim...
P – Mas sem o fio do poste?
C – Não podia não, seu burro...A luz vem do poste, professora.

O trecho da interação de um evento de letramento (Kleiman, 1991, 1995) torna visível como uma prática situada (Barton; Hamilton, 2000) pode provocar uma mobilização da comunidade para refletir sobre seus desafios e problemas a serem enfrentados. Tratava-se de um evento de letramento focalizando a necessidade de luz na instituição escolar por meio de uma semiose de letra e música, em que a metáfora do sol dava vida às plantas. Esperava-se que o uso subjacente e palmilhado das informações do texto, embora metafóricas, proporcionasse o processo de construção de sentido, mediante os pressupostos e subentendidos de que a escola poderia ter melhorias em sua infraestrutura pelo simples fato de usar a energia elétrica. A discussão oral foi alimentada pelo texto escrito – a música – e mobilizou interesse em função da articulação com demandas cotidianas daquelas

crianças ribeirinhas. O pequeno recorte da interação produzida apresenta marcas linguísticas que trazem pistas sobre a mobilização dos sujeitos pela escrita. A criança mostra no seu enunciado a busca pelo entendimento da palavra contida no texto e a repete: "A luz do sol traga... O que é traga?". Conforme mostra Kleiman (1991) em seus estudos sobre a interação em sala de aula, ao se tomarem os marcadores discursivos das falas dos sujeitos envolvidos, encontram-se diversas referências lexicais que remetem diretamente ao escrito, iniciando o processo de compreensão protagonizado pelos estudantes sobre a relação oral/escrito e o funcionamento da escrita.

Ainda na margem que não termina

A proposta de reivindicação de luz elétrica tinha sido lançada. A seleção de informações do texto a serem utilizadas na construção de significados e a interpretação das crianças poderiam ser usadas apenas como uma estratégia para o desenvolvimento e a reavaliação dos objetos de ensino continuamente. No entanto, a proposta dos estudos de letramento (Street, 1984, 2014) não se limita a ficar no aspecto linguístico; busca-se ir além e retornar para a comunidade.

A experiência com a leitura suscitada pela música se desenvolveu com as crianças, a pesquisadora e a professora. Por meio dela, foi construído o projeto Luz para Todos, no qual a oralidade foi tomada como um contínuo para a leitura e a escrita, procurando seguir o trabalho em sala com o que se necessita na comunidade, nos moldes do que Hernandez (2001) propõe. Isso quer dizer que pensar em práticas sociais de letramento para uma das agências sociais mais importantes para esse fim – a escola – implica estar imerso e comprometido com a cultura local. A prática pedagógica de projetos considerada nesta pesquisa instanciou-se como

uma prática em que alunos e professores colocam o seu conhecimento e sua bagagem cultural a serviço da resolução de questões que norteiam um processo de investigação, utilizando, para isso, diferentes fontes de informações e (re) organizando tempo, espaço e disciplinas/conteúdos, de acordo com as demandas de trabalho. (Thadei, 2008, p. 71).

Para tanto, é preciso reconhecer as relações interdisciplinares do currículo, para tentar superar uma visão monocultural e identificar, inclusive, o aspecto transdisciplinar do conhecimento, para redefinir novos objetos de estudo que não se reduzam a fragmentos disciplinares. Isso quer dizer que é necessário construir uma prática com a participação dos alunos, considerando sua diversidade cultural, suas experiências cotidianas e o senso comum, para organizar o conhecimento socialmente válido para a escola e a comunidade e o conhecimento não científico.

Dessa forma, a escola é entendida como uma "agência cultural e de letramento" (Kleiman, 1995; Thadei, 2008) em que as propostas sociais de letramento marcam o percurso interdisciplinar e transdisciplinar das sequências didáticas, já que o objeto de ensino é ampliado pelas ciências

(sociologia, antropologia, psicologia, pedagogia, linguística, linguística aplicada, sociolinguística etc.), somadas aos conhecimentos e contextos envolvidos nas práticas de leitura e escrita.

Optou-se, nesta pesquisa, por uma proposta interventiva na escola com base na perspectiva do trabalho colaborativo, levando em consideração o contexto sociocultural em que ela está inserida. Tal proposta pautou-se pelo ensino da leitura e da escrita para além da esfera da relação ensino-aprendizagem, tomando-o dentro de um sistema social em processos de mutação, cujos eixos de incidência na Amazônia paraense descortinam muitas mudanças pelas quais a escola e a cultura local estão passando e ainda terão de passar. Nas idas a campo, que se traduziram em ações conjuntas com os ribeirinhos em torno da reivindicação da energia elétrica para o prédio escolar, foi possível trabalhar com a língua tendo em vista sua função social.

Com as atividades desenvolvidas por meio de outros suportes de escrita que estão em circulação, além do livro didático, espera-se contribuir para a ampliação das possibilidades de abordagem para o ensino da língua portuguesa.

Este estudo indica que estão em curso processos de elaboração e de implementação de saberes muitas vezes conflituosos, que se deparam com decisões necessariamente negociadas. Negociação, no caso, diz respeito a relações políticas, de poder, de persuasão, de pressão, envolvendo conflitos e acordos (explícitos ou tácitos) entre partes que proclamam e defendem o que deve ser ensinado na escola ou quem é responsável pela sua administração, segundo as peculiaridades de cada contexto e em condições (possibilidades e limites sociais) nas quais a escola se adapta ao que é imposto pela Semed.

Referências bibliográficas

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Orgs.). *Situated literacie: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000. p. 7-15.

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

CARDOSO, S. J. *Barcarena cidade-obra: cartografia de uma cidade entontecida*. 2012. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

CHESNAIS, F. *A mundialização do capital*. São Paulo: Xamã, 1996.
FÓRUM DE DIÁLOGO INTERSETORIAL DE BARCARENA. *Contribuições à revisão da lei orgânica municipal*. Barcarena, 2014.

HEATH, S. B. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

HERNANDEZ, F. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em marés de incertezas. *Projeto: Revista de Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 2-7, 2001.

KLEIMAN, A. B. Introdução e um início: a pesquisa sobre interação e aprendizagem. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 18, p. 5-14, 1991.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-59.

KLEIMAN, A. B. Projetos de letramento na educação infantil. *Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté, v. 1, n. 1, p. 1-10, 2009.

LAHIRE, B. Reprodução ou prolongamentos críticos? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 78, p. 37-55, abr. 2002.

MOITA-LOPES, L. P. (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MOVIMENTO DOS RIBEIRINHOS E RIBEIRINHAS DAS ILHAS E VÁRZEAS DE ABAETETUBA (MORIVA). *Nova cartografia social da Amazônia: ribeirinhos e ribeirinhas de Abaetetuba e sua diversidade cultural*. Manaus, 2009. (Movimentos Sociais, Identidade Coletiva e Conflitos, 30).

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado Ode Letras, 1995. p. 91-118.

THADEI, J. L. M. *Letramento e temas transversais nas séries iniciais do Ensino Fundamental: para além da transversalidade temática*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

Recebido em 23 de fevereiro de 2016.

Solicitação de correções em 7 de outubro de 2016.

Aprovado em 30 de novembro de 2016.

Professores iniciantes: análise da produção científica referente a programas de mentoria (2005-2014)

Viviani Dias Cardoso^{I,II}

Joni Luiz Trichês dos Santos^{III,IV}

Gildo Volpato^{V,VI}

Victor Julierme Santos da Conceição^{VII,VIII}

^I Escola Superior de Criciúma (Esucri), Criciúma, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <viviani@esucri.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-7300-1472>>.

^{II} Mestre em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), Criciúma, Santa Catarina, Brasil.

^{III} Faculdade do Vale do Araranguá (FVA), Araranguá, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <jonitsantos@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-1991-0050>>.

^{IV} Mestrando em Educação pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), Criciúma, Santa Catarina, Brasil.

^V Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), Criciúma, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <Giv@unesc.net>; <<http://orcid.org/0000-0001-9167-7559>>.

^{VI} Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

^{VII} Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <victorjulierme@gmail.com>.

^{VIII} Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2579>

Resumo

O artigo objetiva compreender as diferentes perspectivas teórico-metodológicas dos programas de mentoria, por meio da identificação das teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) entre os anos de 2005 e 2014. Trata de uma revisão sistemática de abordagem qualitativa. Na análise das produções, emergiram três categorias: diferentes perspectivas sobre os programas de mentoria; convergências e divergências entre os programas de mentoria; e influências dos programas na prática educativa dos professores iniciantes. Conclui que o debate acerca dos programas de mentoria para professores iniciantes é recente, no entanto, sua relevância abarca a preocupação de abrir espaços que auxiliem na construção dos saberes e fazeres da profissão, visando minimizar os impactos gerados no início da carreira docente.

Palavras-chave: professor iniciante; programa de mentoria; desenvolvimento docente.

Abstract

Beginning teachers: analysis of scientific production concerning mentoring programs (2005-2014)

This paper aims to understand the different theoretical/methodological perspectives of mentoring programs, by means of the identification of theses and dissertations from Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) between 2005 and 2014. This is a systematic review with qualitative approach. During the analysis of the productions, emerged three categories: different perspectives on mentoring programs; convergences and divergences between mentoring programs; and influences of the mentoring programs on educational practice of beginning teachers. It concludes that the debate about the mentoring programs for beginning teachers is recent, however, its relevance includes the concern of opening spaces to assist in the construction of knowledge and practices of the profession in order to minimize the impacts in the early career.

Keywords: beginning teacher; mentoring program; teacher development.

Introdução

O processo de se tornar professor tem início desde muito antes de se ingressar em um curso de licenciatura. Para Mizukami (1996), ele começa ainda nas escolas básicas, quando o contato direto com as conjunturas de ensino e o convívio com os professores ganham sentidos e significados aos sujeitos, que podem se tornar positivos ou negativos dependendo de suas experiências. Marcelo Garcia (2010, p. 12) afirma que “[...] a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia”.

O início da carreira docente tem sido reconhecido por suas características próprias e configurado por acontecimentos que engendram o desenvolvimento do professor. Um primeiro momento evidenciado nessa fase é o sentimento do *choque com o real* (Huberman, 1995), *choque cultural* (Marcelo Garcia, 1999) ou *choque de transição* (Tardif, 2002). Esses autores compreendem que esse sentimento representa a etapa em que o docente passa a se deparar com a contradição entre ideais adquiridos durante seu curso de licenciatura e a realidade “nua e crua” do contexto educacional.

A fim de caracterizar o professor iniciante, tomamos como base autores que falam sobre o tempo de atuação docente para distinguir o começo de carreira. Pacheco e Flores (1999) definem o professor iniciante

como aquele que se encontra no primeiro ano de docência. Huberman (1995) estende essa fase até o terceiro ano de atuação. Para Gonçalves (1995), ela se prolonga até o quarto ano de prática profissional. Reali, Tancredi e Mizukami (2010) e Marcelo Garcia (2009) destacam que os cinco primeiros anos de atuação são os que caracterizam o professor iniciante. Por fim, Tardif (2002) defende que essa fase se situa entre os sete primeiros anos da carreira. Nesta pesquisa, consideramos como professores em início de carreira os que se encontram nos cinco primeiros anos de atuação na escola básica.

Huberman (1995) ressalta que outros dois sentimentos são significativos no começo da carreira: a sobrevivência, retratada pelo confronto inicial com o contexto escolar (a prática educativa, a alusão entre os ideais e o cotidiano da sala de aula); e a descoberta, representada pelo arrebatamento inicial, por integrar um corpo profissional e pelas situações de responsabilidades assumidas. Essa situação é agravada pela falta de "políticas e programas direcionados a este período de iniciação do desenvolvimento profissional do professor, em que se intensificam as incertezas das escolhas feitas e as primeiras sistematizações práticas" (Romanowski, 2012, p. 1).

Conforme aponta Manfioleti *et al.* (2014), esse fato tem provocado as universidades e os cursos de formação inicial de professores a criarem programas de iniciação docente, visto que parcerias entre universidades e escolas são essenciais para a construção da carreira, desde que essas instituições estejam dispostas a compartilhar e estabelecer propostas formativas que vão ao encontro das necessidades dos iniciantes.

Dessa forma, os programas de iniciação docente podem minimizar os impactos gerados pelo choque com o real, contribuindo para a permanência e a qualidade da profissão. Nesse sentido, entendemos que a análise da produção do conhecimento sobre programas de mentoria para professores iniciantes permite uma compreensão das possibilidades e necessidades da pesquisa desse período de formação complementar. Assim, uma fotografia panorâmica sobre produções dessa temática contribui para entender melhor o que é e o que representa esse objeto de estudo, partindo da forma como é abordado pelo alicerce teórico de que cada pesquisador se apropriou.

Neste estudo, o foco está nos programas de mentoria para professores iniciantes, haja vista que os achados teóricos sobre a temática ganharam forças a partir dos anos 2000. Consideramos como problemática central: Quais produções referentes aos programas de mentoria constam no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) entre os anos de 2005 a 2014? Para tentar responder o problema, temos como objetivo geral abarcar as diferentes perspectivas teórico-metodológicas dos programas de mentoria analisados

nessas teses e dissertações. Como objetivos específicos definiram-se: identificar a quantidade de produções científicas desenvolvidas sobre programas de mentoria no banco de teses e dissertações da Capes; elencar os principais autores que sustentam as pesquisas sobre esses programas no início da carreira docente; analisar quais metodologias foram empregadas nos programas de mentoria; reconhecer os pontos de convergência e divergência entre os programas e avaliar suas contribuições na prática educativa dos professores iniciantes.

Decisões metodológicas

O processo metodológico seguiu os princípios da pesquisa qualitativa do tipo revisão sistemática (ou síntese criteriosa). Esse modelo de pesquisa busca “não apenas agrupar informações, mas acompanhar o curso científico de um período específico, chegando ao seu ápice na descoberta de lacunas e direcionamentos viáveis para a elucidação de temas pertinentes” (Gomes; Caminha, 2014, p. 397).

O processo qualitativo da revisão sistemática se assegurou na validade descritiva – identificação de estudos relevantes; interpretativa – correspondência entre o registrado pelo revisor e o conteúdo do estudo; teórica – credibilidade dos métodos desenvolvidos; e pragmática – aplicabilidade do conhecimento gerado (De-La-Torre-Ugarte-Guanilo; Takahashi; Bertolozzi, 2011).

O processo metodológico baseou-se em três momentos. No primeiro, houve a consulta sobre a produção do conhecimento na temática em questão, realizada mediante busca pelos descritores: *programa de mentoria*, *programa de acompanhamento* e *programa de apoio*, cruzados com o descritor *professor iniciante*, entre 2005 e 2014. Utilizamos como base de pesquisa o banco de teses e dissertações da Capes, sendo encontradas 17 teses e 32 dissertações, totalizando 49 estudos.

Posteriormente, organizamos em quadros os resumos, identificando autor, orientador, programa de pós-graduação e instituição. Essa primeira leitura contribuiu para a construção de uma análise, possibilitando estabelecer os objetivos e alguns aspectos metodológicos dos estudos. Usamos como critério de exclusão os estudos que não se enquadravam no desenvolvimento de programas de mentoria para professores iniciantes. Desse modo, foram selecionadas as teses e dissertações que tratavam em suas pesquisas somente sobre programas de mentoria para professores em início de carreira. Finalizando a busca, obtivemos duas teses (estudos 1 e 2) e duas dissertações (estudos 3 e 4), conforme observado no Quadro 1.

Quadro 1 – Quantidade de Teses e Dissertações Selecionadas

Estudo	Autor (ano)	Título	Objetivos	Procedimentos/participantes	Instituição
1	Fernanda Migliorança (2010)	Programa de mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes.	Analisar a contribuição da participação no programa de mentoria para a aprendizagem e desenvolvimento profissional de professoras iniciantes.	Três professoras em início de carreira. Caracterizado como um estudo de caso.	UFSCar
2	Lilian Aparecida Ferreira (2005)	O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência.	Identificar, descrever e analisar as aprendizagens dos professores de educação física iniciantes.	Duas professoras em início de carreira. Caracterizado por uma pesquisa-intervenção desenvolvida segundo um modelo colaborativo-constructivo.	UFSCar
3	Glaciele dos Santos de Pieri (2010)	Experiências de ensino e aprendizagem: estratégia para a formação <i>on-line</i> de professores iniciantes no programa de mentoria da UFSCar.	Analisar as aprendizagens proporcionadas para as professoras iniciantes e mentora pelas experiências de ensino-aprendizagem.	Três professoras iniciantes e uma professora experiente. Caracterizado como estudo de caso.	UFSCar
4	Adriana Helena Bueno (2008)	Contribuições do programa de mentoria do portal dos professores-UFSCar: autoestudo de uma professora iniciante participante do mesmo.	Entender as contribuições do programa de mentoria para a prática docente do professor iniciante.	Autoestudo; programa de mentoria.	UFSCar

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, as pesquisas foram acessadas via página da *web* das bibliotecas das instituições onde foram desenvolvidos os estudos, realizando o fichamento, a análise do marco teórico e a discussão das informações.

Programas de mentoria e suas propostas teórico-metodológicas

Por meio das pesquisas selecionadas, apresentaremos os objetivos, as estruturas, as metodologias de trabalho e a análise das práticas de acompanhamento e formação dos programas de mentoria desenvolvidos.

No “Estudo 1”, Migliorança (2010) analisou as aprendizagens de três professoras iniciantes participantes do Programa de Mentoria do portal de professores da Universidade Federal de São Carlos

(UFSCar). Esse programa tinha como objetivo conhecer e implementar processos de desenvolvimento profissional de docentes por meio da interação *on-line* entre os iniciantes – até cinco anos de carreira – que lecionam na primeira fase do ensino fundamental e as mentoras. As atividades visavam apoiar o professor iniciante no momento de sua dificuldade; contribuir para a formação de docentes reflexivos; estimular o processo de autoavaliação das competências profissionais; e reorientar o trabalho desse professor. O programa possuía quatro especialistas, incluindo a própria autora do estudo, que eram responsáveis por acompanhar detalhadamente as interações entre mentoras e professoras iniciantes. O estudo aprofundou-se sobre três docentes que interagiram com uma mesma mentora, tendo como dados da pesquisa o questionário inicial, preenchido pelas professoras iniciantes, requisito para participar do programa; o questionário de avaliação; as correspondências trocadas *on-line* semanalmente; os diários reflexivos das professoras iniciantes; as correspondências trocadas entre a mentora e as outras mentoras, especialistas e pesquisadoras; o planejamento, os planos de aula, os projetos, os textos e os anexos trocados em mensagens entre professoras iniciantes e mentora; e os relatos de experiência escritos pelas professoras iniciantes.

A pesquisa é de natureza qualitativa, com especificidade descritivo-analítica. Os resultados apontam para muitos dilemas, dificuldades e ansiedade presentes no período de iniciação à docência. Os professores iniciantes sentiam-se inseguros, não conseguiam enfrentar com tranquilidade os desafios que a prática e as regras escolares lhes impunham e necessitavam ser amparados por alguém mais experiente. Constatou-se que os conhecimentos vistos nos cursos de formação inicial não permitem que os problemas concretos que as professoras vivenciam sejam solucionados, pois alguns desses se referem à transposição dos conhecimentos “universitários” (Marcelo Garcia, 1999) para a sala de aula.

O desenvolvimento das atividades do programa foi planejado com base nas necessidades dos iniciantes. Conforme Reali, Tancredi e Mizukami (2005), esse fato quebra a linearidade do currículo, construindo um novo individualmente, caracterizado pelo conhecimento de necessidades apontadas pelas professoras iniciantes em busca de sua superação.

Fomentar a criatividade e a autonomia também faz parte da formação de professores de educação a distância, além da autoaprendizagem e da autorreflexão sobre o próprio estilo de aprendizagem (Arrendondo, 2003). Para os autores, a linguagem escrita apresentou vantagens em relação ao contato presencial, pois, como as correspondências não ocorreram em tempo real, havia mais flexibilidade quanto ao horário de dedicação ao programa. Outro benefício apontado é que, em virtude de ser assíncrono, as participantes tinham menos oportunidades de apresentar-se de modo impulsivo e inadequado e maiores condições de construir a resposta apropriada.

No “Estudo 2”, Ferreira (2005) examinou a aprendizagem profissional de dois professores no primeiro ano de atuação, participantes de um programa de iniciação conduzidos por uma mentora (autora do estudo).

Foi desenvolvida uma pesquisa-intervenção seguindo um modelo colaborativo-construtivo de formação continuada e de interação pesquisador-professor que fez uso de diários de aula e entrevistas semiestruturadas individuais e coletivas na coleta de dados.

A intervenção foi caracterizada por encontros e discussões sobre temáticas que se mostravam importantes para os sujeitos, totalizando 14 meses, 6 encontros coletivos e 8 individuais, tendo como referência para análise as narrativas escritas e orais produzidas pelos professores iniciantes.

Os resultados indicaram que as vivências levaram esses docentes a uma série de emoções e desafios pessoais e profissionais, enfrentando dificuldades quanto à compreensão sobre os alunos, a direção e os outros docentes, o espaço físico e os materiais para aula. Contudo, verificou-se que, ao longo do desenvolvimento do programa, passaram a compreender melhor todas essas questões que os cercam. Nesse processo de aprendizagem, os professores iniciantes construíram estratégias de ação, estabeleceram rotinas, fizeram acordos com os alunos, negociaram com a direção e outros professores.

No "Estudo 3", Bueno (2008) buscou responder o seguinte questionamento: Quais são as contribuições de um programa de mentoria para a prática docente do professor iniciante? Utilizou-se como objeto de estudo o Programa de Mentoria desenvolvido pela UFSCar, da qual a autora fazia parte como aluna e tinha acompanhamento de uma mentora. Esse programa teve como objetivo o desenvolvimento de um conjunto de projetos e atividades por meio do estabelecimento de um espaço virtual voltado para o atendimento das necessidades formativas de professores de diferentes níveis e modalidades de ensino.

O programa gerenciado por mentores, que se encontravam semanalmente via internet com os professores iniciantes, foi desenvolvido em um portal virtual, ofertando cursos *on-line*. Também disponibilizava o espaço chamado "Pergunte para quem sabe", no qual os professores iniciantes podiam tirar dúvidas com os mentores. Oferecia glossário educacional com temáticas de diferentes assuntos, sugestões de leituras, cronograma de eventos relacionados à educação e enquetes sobre assuntos ligados à práxis pedagógica.

A metodologia mais apropriada escolhida para responder ao objetivo da pesquisa foi a autoetnografia, e há nesse estudo como instrumentos e fontes de informação

[...] mensagens trocadas por mim e pela professora mentora, apresentando os temas como: alfabetização e indisciplina. A estes dados somam-se os dados contidos no meu diário de classe, onde escrevia minhas reflexões sobre os processos de aprendizagem dos alunos, bem como as tomadas de decisões, os dilemas, as dificuldades, etc. (Bueno, 2008, p. 27).

As conclusões de Bueno (2008) vão ao encontro de uma crítica sobre a formação inicial, na qual professores aprendem a lidar com o que a autora chama de "*aluno ideal*", que tudo aprende sem a menor dificuldade.

O "Estudo 4" de Pieri (2010) trata do portal anteriormente citado, no entanto, com objetivos diferentes. Foram analisadas aprendizagens proporcionadas a professores iniciantes e mentora pelas experiências de ensino-aprendizagem. A pesquisa foi realizada com três professoras em início de carreira e uma mentora que participava do Programa de Mentoria no portal dos professores da UFSCar. A finalidade foi compreender o que aprendem durante a socialização das experiências da prática pedagógica.

O programa foi desenvolvido por 2 professoras, 4 especialistas, acadêmicos de mestrado e doutorado em educação da UFSCar e 14 mentoras – destas, apenas 6 permaneceram desde o planejamento até a conclusão do programa. Participaram ainda 45 professores iniciantes (com até cinco anos de docência), acompanhados pelas mentoras via internet durante períodos que variaram entre seis meses e dois anos e meio.

Nesse sentido, Pieri (2010) observa que o programa de mentoria é um espaço de formação de professores iniciantes e experientes. As experiências de ensino-aprendizagem passam a assumir um papel importante como atividade formativa e para o desenvolvimento de docentes iniciantes. Recorrendo aos trabalhos de Marcelo Garcia (1999) e de Reali, Tancredi e Mizukami (2010), observa-se que esses programas com acompanhamento de professores experientes, que incluem a atividade de mentoria no interior da escola pelos próprios colegas de docência, são necessários para construir espaços de debate sobre a realidade e as dificuldades da prática educativa.

O estudo aponta que a participação do docente experiente no processo de entrada na carreira dos professores iniciantes garante tranquilidade e autonomia para se aventurarem em novas práticas pedagógicas. Ao destacar a participação da mentora no processo formativo, Pieri (2010, p. 145) observa que:

Durante o desenvolvimento das experiências de ensino-aprendizagem a mentora procurou mostrar para as novatas a importância do registro, da reflexão e do diagnóstico para a superação das dificuldades, suas e dos alunos, fortalecendo a ideia de que a atividade docente deve ser sistematicamente planejada, implementada e avaliada.

A pesquisa se constituiu num estudo de caso e se baseou numa abordagem qualitativa. Teve como fonte de dados os questionários inicial e final, as produções sobre alfabetização desenvolvidas pelas iniciantes, as interações entre mentoras e iniciantes e os anexos das mensagens referentes ao programa. Os resultados indicam a importância dessas experiências para a aprendizagem das iniciantes e a diagnóstica, como a leitura em voz alta, agrupamentos produtivos e produção de textos. Ao escrever esse autoestudo, a autora procurou potencializar as aprendizagens ocorridas nesse período da prática docente.

Após a descrição das pesquisas, apontamos as diferentes perspectivas sobre mentoria, as convergências e divergências entre os programas e as contribuições dos programas de mentoria na prática educativa dos professores iniciantes.

Diferentes perspectivas sobre os programas de mentoria

O debate acerca da importância dos programas de mentoria não é recente, pelo menos nos Estados Unidos e na Europa, na qual estão inclusos no contexto escolar. Feiman-Nemser (1996) menciona que os programas de apoio aos professores iniciantes surgiram nos Estados Unidos por volta dos anos 80, visando qualificar a educação no país.

Na Europa, os programas de iniciação docente são oferecidos no primeiro ano de atuação do professor, sendo mediados por um mentor que não precisa possuir formação na mesma área dos participantes, considerando apenas o tempo de experiência profissional. Nos países da Europa, as políticas públicas de apoio ao professor principiante se diferenciam: na Dinamarca, Escócia e Holanda, a participação de professores nos programas de formação e iniciação à docência ocorre de forma voluntária. Na França, Grécia e Inglaterra, é obrigatória a participação dos professores que ingressam na carreira; em contrapartida, na Finlândia, Hungria e Alemanha, não existem iniciativas formativas de auxílio a esses professores (Marcelo Garcia, 2006).

No Brasil, as iniciativas de apoio ao princípio da docência são quase inexistentes; há alguns casos desenvolvidos isoladamente por universidades em parceria com escolas (Romanowski, 2012).

Para compreender esses programas, faz-se necessário descrever as principais características, objetivos, sentidos e significados que permeiam os programas de mentoria e a atuação do mentor.

Pacheco e Flores (1999) descrevem dois tipos de programas de apoio ao início da docência: o estruturado na escola em que o professor iniciante atua, partindo do desenvolvimento de atividades ligadas à própria instituição de ensino; e o realizado com suporte de mentores ou tutores fora do contexto escolar.

As nomenclaturas tutor e mentor, embora apresentem significados comuns, possuem origens diferentes. A palavra mentor sucede da cultura britânica e norte-americana, já a palavra tutor advém da espanhola. Neste estudo, far-se-á uso dos termos mentor e mentoria (Ferreira, 1988).

De acordo com Shea (*apud* Zabalza e Cid, 1996), o termo mentor tem origem na Antiguidade Clássica, quando Ulisses, ao partir para a guerra, deixa seu filho aos cuidados de um mentor – nesse caso, significa uma pessoa confiável, aconselhadora e capaz de atuar e cuidar com sabedoria. Todavia, a palavra mentor foi ganhando outros significados ao longo do tempo. Por muitos séculos, atribuiu-se esse papel àquele que oferecesse orientações ao novato, tendo a experiência como única exigência de qualificação.

Romanowski (2012) cita três perspectivas de atuação dos mentores nos programas de iniciação à docência: a humanista, a da aprendizagem situada e a construtivista crítica.

Na perspectiva humanista, o mentor assume o papel de conselheiro e confidente, auxiliando nos conflitos pessoais e profissionais. O foco é a competência individual e o desenvolvimento pessoal do professor iniciante. A perspectiva da aprendizagem situada é centrada no suporte

técnico do mentor ao professor iniciante. Essa ênfase técnica ocorre porque as situações de ensino e aprendizagem emergem do contexto da prática, por esse fato, a construção do conhecimento prático auxiliará o principiante a solucionar os problemas que enfrenta de forma imediata. A perspectiva construtivista crítica defende os conhecimentos dos professores iniciantes, a cultura da escola e o ensino. Nela o mentor, por meio da pesquisa colaborativa, possibilita a construção de uma análise crítica do conhecimento.

Marcelo Garcia (1999) enfatiza que são várias as características do mentor, dentre as quais se destacam: ser um especialista, ter experiência, dar orientações de cunho tanto didático como pedagógico, promover experiências positivas para os iniciantes, socializar conhecimento e possibilitar a reflexão sobre a práxis docente, auxiliando, assim, o professor na diminuição do impacto com o início da carreira.

Os programas de mentoria devem possuir alguns aspectos importantes: ter uma concepção de ensino, compreender a aprendizagem e a formação docente, organizar os temas e conteúdos que serão debatidos nos encontros, possuir conhecimento sobre os dilemas que envolvem os professores iniciantes e preparar a formação de qualidade de mentores. Esses programas podem ser estruturados em curta ou longa duração, ou seja, podem iniciar antes do ano letivo mantendo-se por poucos meses ou perdurar por todo o ano (Marcelo Garcia, 1999).

Deve-se compreender que a discussão e a caracterização dos programas de mentoria se estruturam com vistas ao auxílio a indivíduos em início da carreira, não os desconectando de sua subjetividade. Assim, esses programas devem se propor a analisar as experiências de vida e profissionais, contribuindo para o processo de aquisição e socialização do conhecimento para a práxis docente.

Ao analisar os programas de mentoria e seus objetivos, buscamos compreender as possíveis convergências e divergências entre eles, as quais apresentamos a seguir.

Convergências e divergências entre os programas de mentoria

Partindo da análise dos programas encontrados, destacam-se alguns aspectos similares. Inicialmente, percebe-se que os estudos foram orientados por professores pertencentes ao programa de pós-graduação em educação da UFSCar. Entende-se, assim, o quanto restritas são as investigações referentes ao assunto abordado.

Além disso, verificou-se que todos os pesquisadores eram sujeitos da pesquisa: no estudo de Migliorança (2010), a autora é uma das docentes especialistas, analisando a interação entre mentora-professoras iniciantes, não participando diretamente da pesquisa; no de Ferreira (2005), a pesquisadora atuou como mentora; e, nos estudos de Bueno (2008) e Pieri (2010), as autoras participaram diretamente como professoras iniciantes do programa.

A metodologia utilizada nos estudos é predominantemente qualitativa. Nota-se no percorrer das análises uma relação dialética entre a realidade e a pesquisa, entre os pesquisadores e os pesquisados, entre objetividade e subjetividade no processo de construção do conhecimento, reunindo, conseqüentemente, instrumentos quantitativos e qualitativos, bem como os pressupostos e a intencionalidade do pesquisador. Em termos metodológicos, as pesquisas buscaram uma abordagem que não demonstrasse generalizações, quantificações e neutralidade por parte dos pesquisadores (André, 2012; Molina Neto; Triviños, 1999). Os programas apresentados constituem-se em um processo de ensino e aprendizagem organizado, por um lado, de forma sistemática por meio de um currículo estruturado somente pelos pesquisadores ou, por outro, partindo da construção de um currículo construído pelo pesquisador e pesquisado. Ambas as metodologias são sustentadas mediante diálogos, reflexões críticas, estudos, construção de conhecimento e debates acerca dos desafios encontrados na prática educativa ou pessoal no início da carreira.

Quanto à estrutura dos programas, encontramos algumas divergências – por exemplo, nos estudos de Migliorança (2010) e Pieri (2010), o apoio aos professores iniciantes acontecia *on-line*; nos de Ferreira (2005) e Bueno (2008), era realizado presencialmente. Independentemente da estrutura dos programas, o intuito do acompanhamento e apoio ao professor iniciante oportuniza espaços de socialização de experiências e conhecimento. O acesso à internet e o processo de aquisição e divulgação do conhecimento foram ampliados de forma considerável, impulsionando a educação a distância na construção do processo de ensino e aprendizagem docente (Reali; Tancredi; Mizukami, 2005). Porém, tecemos um ponto negativo ao desenvolvimento de programas *on-line*, a linguagem escrita nem sempre traduz toda a expressão, como ausência de emoções ou gestos, podendo deixar dúvidas em relação ao que foi escrito, mas traz o pensamento mais elaborado.

Os estudos revelam que os programas foram estruturados em curta ou longa duração, com um número de participantes indefinido, sendo geralmente realizados fora do turno de trabalho e na modalidade presencial ou a distância.

Identificamos ainda que, nos estudos de Migliorança (2010) e de Pieri (2010), os iniciantes que participaram da pesquisa lecionavam na primeira fase do ensino fundamental e tinham até cinco anos de docência. No de Ferreira (2005), o iniciante tinha participado do programa com apenas um ano de docência. E, no de Bueno (2008), o iniciante atuava havia três anos.

A característica comum entre os programas de mentoria e as demais ações de apoio ao docente em início de carreira é a presença indispensável do mentor, considerado um professor experiente em sua área de atuação, conselheiro e que estimula, cria e orienta o conhecimento e as ações dos iniciantes.

Independentemente das análises apresentadas nessa revisão, observamos que os programas foram criados com o intuito de oportunizar um espaço de socialização docente que auxilie nessa fase inicial da carreira considerada crítica pelos professores. Partindo dessa premissa, buscamos apresentar algumas contribuições dos programas de mentoria na formação dos professores participantes.

Influências dos programas na formação dos professores iniciantes

Consideramos importante apresentar as contribuições encontradas nos estudos sobre programas de mentoria.

Migliorança (2010) aponta que o currículo proposto pelo programa partiu das necessidades formativas e educativas dos professores iniciantes, fazendo com que eles assumissem responsabilidades e autonomia no processo construtivo de sua aprendizagem.

O estudo de Ferreira (2005) trouxe como contribuição aos participantes a construção coletiva de estratégias de ações conforme suas necessidades educativas. Em termos gerais, os iniciantes ressaltaram o fato de terem aprendido a minimizar os sentimentos de raiva, angústia, desespero, medo e insegurança e a conviver com essas sensações de modo menos conflituoso. O aumento da capacidade de conhecer e compreender melhor seus alunos e a própria escola, facilitando seus trabalhos em aula, também aparece como ponto de destaque.

Bueno (2008) e Pieri (2010) revelam que a participação possibilitou às professoras iniciantes e pesquisadoras compreender de forma crítica sua formação. Auxiliou na minimização do *choque com o real*, uma vez que o professor incorpora sua realidade escolar como ferramenta de construção de conhecimento, em que o aluno e suas vivências são ingredientes de sua aprendizagem. Bueno (2008) coloca que a participação no programa foi determinante para revisar seus conceitos e interpretar seu papel como educadora. Esse movimento traduz uma transformação de um modelo de ensino acrítico, expositivo e tradicional para um modelo baseado na reflexão crítica sobre o trabalho docente. Pieri (2010) apontou que o programa contribuiu para potencializar as aprendizagens e compreender sua prática educativa.

Outro aspecto visto nos trabalhos é o processo de socialização como contribuição na formação dos professores iniciantes. Para Freitas (2002), esse processo se identifica com a aquisição de um *ethos* profissional, não necessariamente expresso em palavras, oferecendo ao indivíduo condições necessárias para discriminar como se portar e atuar, qual o grau de tolerância dos profissionais para com as diferenças e divergências, o que deve ser valorizado e esquecido ou até não problematizado explicitamente.

Fica ratificado no estudo de Migliorança (2010) que as aprendizagens das iniciantes decorreram do processo de socialização com a mentora. A ênfase do trabalho da mentora em questionar a iniciante a todo o momento, focando nas dificuldades enfrentadas por ela relacionadas

a conteúdo específico e pedagógico e ao contexto escolar, demonstra a inquietação da mentora quanto à insegurança, aos dilemas e às dificuldades presentes no período de iniciação à docência.

Na tentativa de minimizar os sentimentos de tristeza, angústia e vontade de desistir da profissão, revelados pelos participantes nos primeiros encontros do programa, Ferreira (2005) relata que a socialização da mentora, enquanto conselheira e confidente, auxiliando nos conflitos pessoais e profissionais, foi de suma importância no processo de acolhimento. Destaca ainda que os encontros presenciais tiveram como meta compreender as leituras que os iniciantes faziam de suas escolas, alunos e comunidade escolar como um todo, do modo que ensinavam e das rotinas que estavam começando a estabelecer.

No estudo de Bueno (2008), a professora iniciante expõe que a oportunidade de ter participado auxiliou não somente no aprendizado dos vários saberes que estão envolvidos na relação de ensino e aprendizagem, mas também no processo de se tornar uma professora reflexiva da própria prática. O fato de socializar as dificuldades enfrentadas em sala de aula para a mentora e de refletir sobre sua prática pedagógica possibilitou procurar outros meios de planejar as aulas e resolver as problemáticas decorrentes desse processo.

Pieri (2010) revela que a socialização entre as práticas dos iniciantes proporcionou às mentoras mergulhar no universo escolar, entender as dificuldades dos iniciantes e valorizar as experiências.

Desse modo, percebe-se que o processo de socialização aparece como fator comum aos quatro estudos. A participação no programa oportunizou a apresentação, a discussão e o levantamento de possíveis resoluções para os problemas enfrentados pelos professores iniciantes na escola, juntamente com seus mentores e colegas.

Com base nessas experiências, Marcelo Garcia (1999) destaca que os objetivos desses programas de mentoria vão além de minimizar o *choque com a realidade*. A socialização dos recém-professores com a cultura escolar e o auxílio no desenvolvimento profissional são aspectos fundamentais para a contribuição e a formação pedagógica dos professores iniciantes. Entende-se que o processo de socialização profissional se constitui na aprendizagem de valores, crenças e formas de concepção de mundo próprio de uma determinada cultura ocupacional.

Considerações transitórias

Consideramos que, pela compreensão desses estudos, o debate acerca dos programas de mentoria para professores iniciantes é recente, no entanto, sua relevância abarca a preocupação em criar espaços que auxiliem na construção dos saberes e fazeres da profissão, além da socialização, visando minimizar os impactos gerados no início da carreira e buscar uma educação de qualidade.

Portanto, por meio das produções analisadas, entende-se que em todas as iniciativas apresentadas de programas de mentoria houve melhora por parte dos participantes na compreensão do mundo do trabalho que cerca a profissão docente e de sua prática educativa, diminuindo os impactos com a fase inicial da carreira docente.

Embora existam poucas experiências nesse sentido, os estudos analisados demonstram a sua relevância na constituição e construção do professor, por isso, deve-se continuar dando visibilidade a esses programas a fim de que logo façam parte das políticas públicas educacionais que visem à qualificação e à formação dos professores iniciantes, com base no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

ARREDONDO, S. C. Formación/capacitación del profesorado para trabajar en EAD. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 21, p. 13-27, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n21/n21a03.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2014.

BUENO, A. H. *Contribuições do programa de mentoria do portal dos professores – UFSCar*: auto-estudo de uma professora iniciante. 2008. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2473/2355.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, M. C.; TAKAHASHI, R. F.; BERTOLOZZI, M. R. Revisão sistemática: noções gerais. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 45, n. 5, p. 1260-1266, out. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342011000500033>. Acesso em: 30 set. 2014.

FEIMAN-NEMSER, S. *Teacher mentoring*: a critical review. 1996. Disponível em: <<http://www.mentors.ca/teachermentors.html>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

FERREIRA, A. B. H. *Novo dicionário de língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FERREIRA, L. A. *O professor de educação física no primeiro ano da carreira*: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção

de um programa de iniciação à docência. 2005. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2382/TeseLAF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

FREITAS, M. N. C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 155-172, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a06n115.pdf>>. Acesso em: 7 ago. 2014.

GOMES, I. S.; CAMINHA, I. O. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as ciências do movimento humano. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 395-411, jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/41542/28358>>. Acesso em: 18 set. 2014.

GONÇALVES, J. A carreira dos professores de ensino primário. In: NOVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 141-169.

HUBERMAN, M. Ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-59.

MANFIOLETI, R. M. et al. O programa de acompanhamento ao início da docência: contribuições para a prática educativa de professores de educação física. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 4., 2014, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UTFPR, 2014. p. 19-21.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação, 2).

MARCELO GARCIA, C. *Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente*. Bogotá: PREAL, 2006. Disponível em: <http://www.ub.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2014.

MARCELO GARCIA, C. Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, Granada, v. 13, n. 1, p. 1-25, 2009. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2013.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/download/20130327111753.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

MIGLIORANÇA, F. *Programa de mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professoras iniciantes*. 2010. 347 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M.; MIZUKAMI, M. G. N. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: Ed. da UFSCar, 1996. p. 59-91.

MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

NARVAES, A. B. Socialização. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. *Dicionário crítico de educação física*. 3. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2014. p. 390-391.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora, 1999.

PIERI, G. S. *Experiências de ensino aprendizagem: estratégia para formação online de professores iniciantes no programa de mentoria da UFSCar*. 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

REALI, A. M. M.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. *Programas de mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente*. São Carlos: UFSCar/Departamento de Metodologia de Ensino, 2005. Relatório de pesquisa.

REALI, A. M. M.; TANCREDI, R. M. S. P.; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria *online* para professores iniciantes: fases de um processo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 140, p. 479-506, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742010000200009>. Acesso em: 23 set. 2014.

ROMANOWSKI, J. P. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., 2012,

Santiago de Chile. *Actas...* Santiago de Chile: Ideal Grupo de Investigación, 2012. p. 1-10.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *Portal dos professores*. 2012. Disponível em: <<http://www.portaldosprofessores.ufscar.br/>>. Acesso em: jan. 2015.

ZABALZA, M. A.; CID, A. S. El tutor de prácticas: un perfil profesional. In: LOS TUTORES EN EL PRÁCTICUM: FUNCIONES, FORMACIÓN, COMPROMISO INSTITUCIONAL, 4., 1996, Poio. *Actas del Symposium de Prácticas*. Universidad de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela, 1996. p. 17-63.

Recebido em 7 de março de 2016.

Solicitação de correções em 19 de outubro de 2016.

Aprovado em 30 de novembro de 2016.

A religiosidade na prática docente *

Gabriela Abuhab Valente^{I, II}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2874>

Resumo

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre a presença da religiosidade na escola pública. Em um estudo de inspiração etnográfica, acompanharam-se duas salas de ensino fundamental I em um município de São Paulo, e foi possível observar que, diferentemente do que se imaginava, a religião não está presente na escola de maneira explícita, mas de forma oculta e difusa, como uma forte influência na prática docente das professoras e ferindo o princípio de laicidade do Estado. O texto se inicia com uma breve exposição dos pressupostos teóricos na área da sociologia da educação, segue com a exposição da prática docente de duas professoras e se consolida com a análise das formas de religiosidade presentes na instituição escolar.

Palavras-chave: religiosidade; escola pública; laicidade.

* Uma versão abreviada deste texto foi apresentada no Grupo de Trabalho 14 – Sociologia da Educação na 37ª Reunião Anual da Anped, ocorrida na Universidade Federal de Santa Catarina em outubro de 2015.

^I Universidade de São Paulo (USP), campus Cidade Universitária, São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: <gabriela.abuhab.valente@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-0737-2432>>.

^{II} Doutoranda na Universidade de São Paulo (USP), campus Cidade Universitária, São Paulo, São Paulo, Brasil.

Abstract

Religiosity in teaching practice

This article aims to present some results of a research about the presence of religiosity in public schools. In a study inspired by ethnography, it were accompanied two classes of elementary school in a municipality of São Paulo, and it was possible to observe that, differently from what we had imagined, religion is not present in schools in an explicit way, but in a hidden and diffuse way, as a strong influence in teaching practice, what damage state secularism principle. The text begins with a brief explanation about theoretical presumptions from Sociology of Education field, continues with an explanation on teaching practice of two teachers and concludes with an analysis on the forms of religiosity present in schools.

Keywords: religiosity; public school; secularism.

Introdução

Este estudo objetiva chamar atenção para a presença da religiosidade no interior dos estabelecimentos escolares. A observação da prática docente de duas professoras do ensino fundamental I provoca a pensar que, por mais que existam prescrições curriculares, deliberações jurídicas e um vasto debate acadêmico, a religiosidade tem forte interferência na conduta dos professores em sala de aula. Fato esse que não é levado em consideração quando se discute a noção de laicidade no Brasil.

Para o desenvolvimento desse argumento, este texto foi construído em três partes. Na primeira, serão apresentadas algumas justificativas e a contextualização para a discussão sobre a presença da religiosidade na escola pública. Em um segundo momento, serão descritos os perfis das duas professoras, sujeitos da pesquisa. Por fim, algumas considerações serão tecidas ante o material encontrado.

Os dados aqui apresentados fazem parte de uma pesquisa de mestrado. Por meio de um estudo de caso em uma escola municipal da região metropolitana de São Paulo, busca-se investigar um aspecto difuso da socialização escolar, a religiosidade.

A religiosidade na prática docente

Administrada pela Igreja, a escola passou a ter seu modelo religioso questionado de forma mais intensa apenas a partir da Revolução Francesa com o “*Rapport de Condorcet*”, por exemplo (Boto, 2003), e com a atuação de outros iluministas. É sabido que a instituição escolar se serve do modelo criado pela Igreja Católica para formar seus fiéis, porém, com o objetivo de formar cidadãos. No entanto, não apenas o padrão estrutural foi seguido, mas aspectos religiosos também acabaram sendo incorporados na educação escolar:

À influência da Igreja sobre o espírito das crianças era preciso opor a da escola pública, laica, gratuita e obrigatória. [...] esta escola da República não era antirreligiosa, sua moral era a da Igreja revisitada pelo kantianismo filosófico. [...] essa escola pretendia ser tão "sagrada" quanto a Igreja; ela visava também fundar uma moral comum e uma liberdade pessoal, ela situava-se, portanto, no mesmo plano universal que a Igreja ao tentar transformar fiéis em cidadãos. (Dubet, 2011, p. 290).

Para os pensadores que se ocupavam da educação entre o século 14 até antes da Revolução Francesa, em 1789, era inovador e causava estranhamento por parte da sociedade pensar a educação sem a religião. Além disso, os elementos religiosos estavam presentes em todos os aspectos sociais, e o poder da Igreja tinha grande força na imposição de comportamentos e regulamentações da sociedade.

Alguns dos ideais democráticos suscitados pela Revolução Francesa inspiraram mudanças no Brasil. A Constituição Republicana de 1891 instituiu a separação Estado-Igreja, definindo que não haveria uma religião oficial no País e passando a responsabilidade do ensino para o Estado. Até então, no Brasil, o catolicismo era a religião oficial. Como era de se esperar, a Igreja Católica não recebeu bem o fato de que não seria mais responsável pela educação na França (Weill, 2006), análogo ao que aconteceu no Brasil. A instituição religiosa sempre teve consciência de que a escola é um ambiente de formação de sentidos e de modos de ser e, assim sendo, nunca quis perder seu poder, com o objetivo de dar continuidade à imposição de seus credos (Weill, 2006).

A partir da Constituição Republicana brasileira de 1891, a escola de tradição jesuítica e religiosa se tornou uma instituição pública com princípios laicos, ao menos nos documentos oficiais; mas essa separação não durou muito tempo. Com os Pioneiros da Educação Nova e com o Manifesto de 1932, debateu-se de forma aprofundada a questão da laicidade escolar em meio a uma disputa entre "liberais" e "católicos". A corrente católica se mostrou com maior poder nesse contexto histórico e a disciplina ensino religioso passou a fazer parte do currículo escolar a partir da Constituição de 1934 (Andrade, 2014). Na Constituição de 1946, esse continuou sendo o assunto mais discutido (Oliveira; Penin, 1986). Dando um salto para a Constituição de 1988, Oliveira (1989) conclui que o ensino religioso continua a ser um tema polêmico em sua definição constitucional, sendo as forças católicas fortes o suficiente para colocar essa disciplina no currículo escolar, com oferecimento obrigatório e matrícula facultativa do aluno. Além disso, o autor coloca que a lei é, muitas vezes, ignorada nas escolas públicas e quando seguida é fonte de discriminação religiosa (Oliveira, 1989). Ainda hoje, a laicidade da escola permanece sendo assunto polêmico.

Contudo, apesar desse histórico, o modelo/estrutura da instituição escolar atual continua sendo um desdobramento de um modelo de escola jesuíta e religioso. Ao longo da história, observa-se resistência a uma secularização da instituição, pois sua (trans)formação é lenta e não linear.

Para os interesses do argumento deste artigo, é importante problematizar o modelo republicano de laicidade utilizado no Brasil com

inspirações no francês. Procura-se levar em conta as particularidades da população brasileira, principalmente no que tange à sua identidade religiosa, sincrética e plural, e questionar se o modelo de laicidade que as escolas públicas brasileiras necessitam é realmente este que está sendo debatido: um modelo não permissivo, fechado, em que não se considera a religião como parte da identidade da população.

O levantamento de artigos em periódicos A1¹ nas áreas de educação, sociologia, antropologia e história corrobora nessa direção (Setton; Valente, 2016). A leitura de 149 artigos revela dois aspectos interessantes para o argumento aqui proposto. O primeiro corresponde à divisão acadêmica existente entre dois grupos de pesquisadores da intersecção entre religião e educação/socialização: a) o primeiro grupo, ligado à área da educação, possui uma visão aparentemente parcial acerca do assunto, debatendo principalmente sobre as leis e a questão dos direitos no que concerne ao currículo, à disciplina ensino religioso e ao princípio da laicidade do Estado; e b) o segundo grupo de acadêmicos mostra uma visão múltipla do religioso, procurando conhecer e revelar identidades religiosas que são construídas em um contexto social e histórico mais amplo; nesse sentido, ocupa-se das formas como os indivíduos carregam uma bagagem religiosa nos vários espaços pelos quais circulam, entre eles a escola.

O grupo de pesquisadores da área de educação aponta para a existência de uma hierarquização social entre as religiões, a qual acarreta uma dominação simbólica e, por conseguinte, uma maior facilidade de influência das religiões hegemônicas no ambiente escolar. Posto isso, os pesquisadores apoiam a ideia de que a religião não pode estar na escola, nem como disciplina, nem como assunto transversal. Cumpre salientar que a discussão ideológica das religiões institucionalizadas não está sendo desconsiderada, embora também não esteja no escopo da pesquisa (Bourdieu, 2009).

Parte-se do pressuposto de que, para se estudar a presença da religiosidade na escola pública brasileira, é preciso ter uma visão relacional do social e uma visão processual das diferentes trajetórias culturais dos indivíduos, visto que a construção da identidade religiosa dos agentes escolares se dá de maneira dinâmica. Isto é, a dimensão da religiosidade está interligada a outras instituições nas quais os indivíduos circulam, inclusive nas escolas (Setton, 2012). Nesse sentido, o debate sobre a interface religião-educação que é feito pelos pesquisadores da área da educação não parece abranger esse aspecto característico da identidade brasileira, qual seja, a religiosidade.

Toma-se a noção de religiosidade como uma experiência pessoal e individual de espiritualidade que é construída pela pessoa com base em suas vivências anteriores em instituições religiosas e/ou fora delas (Valente; Setton, 2014). Ela é aberta, dinâmica, sincrética e se diferencia do conceito de religião. A religião, de caráter institucional, teria uma influência profunda na forma de organizar a sociedade humana, estabelecendo

¹ De acordo com o sistema de avaliação Qualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

categorias de pensamento e de julgamento, indicando formas de ação e uma “verdade” única que se afirmaria para além daquilo que é material, natural, concreto e finito. Como ensina Sanchis (2008, p. 77), a religião é “cultura no superlativo”, pois pressupõe o absoluto, o inquestionável e uma determinada ética.

Perfis das professoras

A pesquisa de inspiração etnográfica contou com mais de 370 horas de observação em campo durante o ano letivo de 2013. No primeiro contato com a escola, a direção apontou a professora Raquel como uma docente exemplar, junto à qual foram desenvolvidas observações de campo. No segundo semestre, ante a necessidade de conhecer outra prática docente, o estudo voltou-se para a professora Natália – porque foi percebida certa abertura da parte dela –, que prontamente autorizou acompanhar sua atuação em sala de aula.

As duas professoras estavam a menos de cinco anos de se aposentar, tinham vasta experiência docente e sempre atuaram na rede municipal de ensino. Após as observações de campo, elas responderam entrevistas etnográficas semiestruturadas (Beaud; Weber, 2014).

A professora Raquel lecionava para o 5º ano do ensino fundamental I. Embora tivesse passado a dar aulas para essa etapa de ensino havia apenas cinco anos, ela já possuía mais de 20 anos de experiência. Seus entendimentos sobre educação faziam com que se distinguisse das demais da escola-campo, sobretudo no tocante à valorização acadêmica. A transmissão do conhecimento era o que guiava suas práticas. Raquel valorizava o saber e acreditava que uma forma de honrar esse valor era ensinar. Por isso, dedicava-se a transmitir um conhecimento legitimado pela escola e, conseqüentemente, por ela mesma (Forquin, 1993). É possível dizer ainda que se importava com a prática pedagógica ou formativa acentuada, o que a levava a possuir uma atitude mais professoral e um profissionalismo voltado à instrução dos alunos. Sua preocupação com o currículo prescrito sugeria a incorporação de uma disposição de cultura escolar, a qual fazia com que Raquel se diferenciasse das outras profissionais da escola.

Aliás, não era uma opção contar com o apoio das outras docentes. Raquel relatou que existia um clima de falsidade na escola, em que “as professoras se beijam e se abraçam, quando falam mal uma da outra pelas costas”. E que, portanto, procurava se proteger, trabalhando sozinha. Ao que parece, ela estava em uma posição que não lhe permitia participar dos grupos de professoras identificados na escola: o primeiro seria o grupo das professoras que tinham mais tempo de casa; o segundo seria o da equipe diretiva; e o terceiro incluiria as professoras contratadas (no primeiro semestre) e as novas na escola e com menos experiência (no segundo semestre).

Raquel tinha bastante experiência, mas estava havia apenas dois anos na escola. Por sua idade e tempo de prática, ela se enquadraria no primeiro grupo, mas acabou isolando-se por conta de um não compartilhamento de concepções pedagógicas. Cumpre salientar que esse afastamento era consequência do campo de forças presentes na instituição e não era, portanto, uma simples escolha da professora, mas o produto de uma dinâmica relacional presente na escola-campo.

A falta de colegialidade entre Raquel e as professoras que estavam havia mais tempo na escola-campo pôde ser percebida no cotidiano. Alguns exemplos desse fato seriam: a não procura de outras professoras na sala de Raquel; quando ela e outra docente dividiam o refeitório, raramente conversavam; Raquel ficava em sua sala antes do início das reuniões, enquanto as demais falavam de assuntos pessoais em rodinhas; e na exposição de trabalhos, nos quais outras professoras a boicotavam quando o seu se sobressaia. Ao se comparar com outras professoras, Raquel dizia respeitar os alunos, não os estigmatizando e não fazendo com que eles perdessem tempo; além disso, acrescentou que não ficava “conversando nos corredores”. Dessa forma, revelava sua opinião sobre suas colegas.

Do outro lado, as professoras achavam um absurdo a dedicação de Raquel, chegando a afirmar que seu zelo resultaria do fato de que “ela teria cheirado cola quando criança”, o que não confere (relato da própria Raquel). Achavam que ela era muito séria e isso a afastava das crianças e das outras docentes. Acreditavam, também, que ela era muito rígida e não viam propósito nessa prática, uma vez que as crianças saíam do 5º ano e iriam para escolas “bem piores”, as do estado.

A pertença religiosa de Raquel foi revelada por outra professora, que estava na mesma escola havia muitos anos, sendo, portanto, conhecida do corpo docente. Nas entrevistas, pode-se perceber uma hierarquização entre as religiões na maior parte das falas: o catolicismo ocupava o lugar mais alto, seguido do espiritismo kardecista, das religiões evangélicas (sem distinção de denominação) e, por último, das religiões de matrizes africanas. Assim, a pertença religiosa de Raquel poderia ser um aspecto que corroborava seu distanciamento das outras docentes.

Ainda quando adolescente, Raquel procurou uma igreja de missão por influência de sua mãe. Sua primeira aproximação foi com a Igreja Batista, mas uma mudança de endereço fez com que passasse a frequentar os cultos da Igreja Presbiteriana. Tinha uma posição ativa dentro da igreja, pois, além de participar dos cultos, lecionava na escola dominical. A professora não utilizava pingentes ou acessórios religiosos e os símbolos religiosos estavam ausentes de sua sala de aula. No entanto, sua religiosidade podia ser observada em outros âmbitos.

Em meados de março, Raquel deu início à leitura da obra *Ludi vai à praia* de Luciana Sandroni.² Segundo ela, o livro foi escolhido por ter sido recomendado por uma revista especializada em educação, além disso, foi comprado com recursos próprios. A professora não chegou a ler o livro antes de apresentá-lo para a turma, ela preparava o capítulo que seria abordado apenas na véspera da leitura.

² Foram selecionados apenas alguns casos para exemplificar as práticas das professoras, uma vez que o espaço neste artigo é restrito.

Esse livro atraiu, de maneira especial, a atenção das crianças. Todas ficavam curiosas para saber o que aconteceria com os peixinhos e crustáceos que estavam em apuros. Quando chegou a véspera da leitura do último capítulo, Raquel me contou que não o leria, pois a heroína da história seria Iemanjá. Ao invés disso, pediria que as crianças criassem um final para a história e o ilustrassem.

Em um primeiro momento, acreditou-se que a professora estava omitindo o fim da história com o objetivo de não privilegiar a aparição de um elemento religioso. Chegou-se a classificar sua atitude como uma "ação laica" que permitia um pluralismo por ausentar ou censurar qualquer tipo de símbolo religioso, nesse caso, um laicismo à moda francesa. No entanto, após uma conversa, ela afirmou que se tivesse visto antes o final da história não teria nem começado a contá-la, pois havia "coisas estranhas", de "macumba" (Diário de campo, 28 de março de 2013).

Nesse sentido, de maneira ingênua, Raquel revelou a existência de certa hierarquia entre religiões. Ela julgou explicitamente um símbolo religioso de forma pejorativa. Segundo relatou, não teve contato com religiões de matrizes africanas durante sua vida; portanto, pode-se afirmar que existia um pré-conceito, uma não reflexão e um consentimento com aquilo que era senso comum em seu meio social. Em outras palavras, suas categorias de pensamento não lhe permitiram acolher ou apoiar o pluralismo religioso. Cumpre salientar que a omissão de elementos religiosos por parte da docente não aconteceu apenas com os símbolos das religiões de matrizes africanas, mas também com os de outras, como no caso da Virgem Maria (símbolo presente na história contada por uma terceira professora e desaprovado por Raquel).

Nesse caso, tudo leva a crer que, para Raquel, o que foi aprendido no espaço de socialização religiosa teve grande influência nas suas escolhas de recursos pedagógicos, comprovando, desse modo, que as instituições de socialização agem de forma interdependente, com base em uma orquestração de sentidos (Setton, 2002). A circulação de Raquel entre as duas agências socializadoras fez com que os valores presentes em uma fossem levados para a outra e vice-versa. Ela dizia filtrar tudo antes de passar para os alunos e essa seleção era feita por meio de categorias de julgamento construídas nas diferentes instituições socializadoras pelas quais circulava.

Outra situação em que elementos de sua pertença religiosa compuseram sua prática docente foi na festa de encerramento do 5º ano (Diário de campo, 9 de dezembro de 2013). Por ser professora da turma, Raquel teve a oportunidade de deixar uma mensagem para as crianças e leu os seguintes versos:

Tempo para tudo

Tudo neste mundo tem seu tempo;
cada coisa tem sua ocasião.

Há um tempo de nascer e tempo de morrer;
tempo de plantar e tempo de arrancar;
tempo de matar e tempo de curar;
tempo de derrubar e tempo de construir.
Há tempo de ficar triste e tempo de se alegrar;
tempo de chorar e tempo de dançar;
tempo de espalhar pedras e tempo de ajuntá-las;
tempo de abraçar e tempo de afastar.
Há tempo de procurar e tempo de perder;
tempo de economizar e tempo de desperdiçar;
tempo de rasgar e tempo de remendar;
tempo de ficar calado e tempo de falar.
Há tempo de amar e tempo de odiar;
tempo de guerra e tempo de paz.

Raquel não revelou a fonte do poema. Para os pais, alunos e outros professores que assistiam à cerimônia, os versos estavam bem adequados para a ocasião. A professora completou a mensagem dizendo que as crianças precisavam aproveitar o tempo que tinham pela frente e procurar guardar lembranças do tempo que passou. Com a intenção de conhecer a origem do poema, buscou-se sua autoria, sendo possível identificar que se tratava de um texto bíblico (Eclesiastes 3, 1-8).

Assim, após um ano de trabalho de campo, conclui-se a observação na escola com uma fala que sinalizava uma atitude professoral marcada por aprendizagens e por valores de uma socialização religiosa. Observaram-se determinadas afinidades eletivas (Weber, 2004) entre as disposições adquiridas nas duas agências socializadoras. Em outras palavras, foi possível identificar uma interdependência e uma sinergia entre instituições socializadoras – escola e religião (Setton, 2002). Nessa direção, é possível detectar uma orquestração de sentidos entre as duas instituições, de forma velada e oculta.

Natália foi a segunda professora cuja prática docente foi observada. Ela lecionava para o 2º ano e tinha mais de 25 anos de experiência em educação, sendo 10 deles em ensino fundamental I. Seu perfil era bem diferente do de Raquel. Natália era mais expansiva, espontânea e brincalhona, desta feita, não tinha reservas para assumir sua pertença religiosa e frequentava assiduamente a Igreja Católica.

Em sua prática docente, era central fazer com que os alunos controlassem seus corpos e se comportassem da forma como a professora esperava. Essa era uma tarefa difícil, sobretudo pelo ritmo frouxo das aulas (Carvalho, 1999), em que os alunos tinham mais tempo de espera (pela professora, que se envolvia com outras atividades, pedagógicas ou pessoais) do que de atividades dirigidas. Geralmente, a dinâmica da aula era cíclica: havia a realização de alguma atividade, seguida de algum evento que levava à distração dos estudantes ou da professora; em decorrência, as crianças começavam a brincar entre si e, ao perceber a agitação destas, a professora dava uma bronca coletiva; por fim, as crianças voltavam para seus lugares e a atividade recomeçava até ser novamente interrompida. A sequência de interrupções e de broncas tornava o dia cansativo e, principalmente, fazia com que as crianças não percebessem a coerência na exigência

de um comportamento, pois dali a alguns minutos haveria um abandono da turma por parte da professora. Ademais, não havia combinados ou regras disciplinares na sala de aula, as atitudes das crianças eram guiadas por elogios e punições expressos pela professora.

Muitas eram as vezes em que Natália associava suas broncas às expressões de cunho religioso. Ao utilizar essas expressões em sala de aula, não parecia ciente que estava introduzindo um imaginário religioso no repertório dos alunos. Por vezes, verificou-se que as crianças imitavam as ações e o linguajar da professora em busca de uma identificação e/ou de um reconhecimento mútuo. A mimetização fazia com que as crianças incorporassem e exteriorizassem em sua própria linguagem esses elementos religiosos, como foi observado. Cabe lembrar que, concordando com Berger e Berger (1980a), a linguagem é a instituição social por excelência. É ela que ensina a compreensão humana do mundo e auxilia na categorização e organização da realidade ao proporcionar uma chave para o entendimento de códigos; nesse sentido a linguagem não é neutra, pois está imersa em valores.

Ademais, as atitudes de Natália chamaram atenção para o fato de que, conscientemente ou não, ela utilizava a religião como forma de controle. Procurava controlar não apenas as crianças, mas também a si mesma, com frases e chamamentos religiosos (exemplos: "Pelo amor de Deus"; "Meu Deus do céu"; "Jesus dai-me luz"). Em momentos de indisciplina, seus sentimentos de raiva e de frustração eram apaziguados ao usar essas expressões.

Foi possível notar, além das práticas de Natália, ocasiões na escola em que outras docentes buscavam, em suas experiências culturais (e também religiosas) e em suas vivências escolares (como docente ou aluna), estratégias individuais de ação. Tudo parecia revelar que a religiosidade, além de ser tida como instrumento comum para o fortalecimento das práticas docentes, era também uma estratégia que se encontrava disponível, preenchendo uma lacuna institucional. Uma vez que a religião adentra a escola de maneiras legitimadas – leis e decretos – e também de maneiras difusas/desviantes – troca de favores e em nome dos laços sociais – (Cunha, 2013), aloca-se insidiosamente como forma de sanar questões de natureza secular. Consta-se assim um uso pedagógico do religioso, dado também averiguado por Capitanio (2014) e por Cavaliere (2006).

No emprego constante de um vocabulário de cunho religioso, Natália acabava consolidando a presença de Deus na escola. Deus, nesse caso, era uma figura relacionada e presente nas punições e nos elogios e, portanto, orientador do comportamento das crianças. Pouco a pouco, via-se a construção do vínculo social atravessado pela religiosidade, não se realizando apenas por meio da linguagem; a troca de objetos ofertados parecia traduzir uma busca de reconhecimento entre professora e alunos (observou-se a troca de uma bíblia infantil e imagens de Nossa Senhora Aparecida).

Cumprir lembrar que as expressões de cunho religioso utilizadas pela docente eram acompanhadas de gestos, como mãos para cima ou sobre a testa e olhos fechados. Além disso, ela utilizava alguns pingentes que revelavam a sua filiação religiosa e sua devoção a Nossa Senhora Aparecida.

Para a professora, ser religioso significava, sobretudo, ser bom, ter boas atitudes. Em última instância, poder-se-ia dizer que, por meio de sua prática docente, ao procurar corrigir o comportamento dos alunos, Natália buscava aflorar uma religiosidade neles. Para ela, as crianças precisariam de um estímulo para procurar uma religião ou uma religiosidade, incentivo esse que, segundo a docente, era oferecido em sala de aula, mediante a exigência de determinados comportamentos:

Eu acho que você consegue mudar a atitude da criança se você consegue ir trabalhando essas coisas (valores de respeito e compaixão). Mas de repente você não precisa tocar "olha, Deus está no seu coração, Deus está fazendo isso por você". Eu acho que por trás disso você pode inserir algumas coisas boas na criança, quem sabe um dia ela desperta e fala "poxa, vou buscar alguma coisa para eu poder me confortar, para eu poder acreditar"... (Entrevista em 29 de novembro de 2013, grifos nossos).

De certa forma, Natália cobrava que as famílias se responsabilizassem pela educação das crianças, mas acreditava que essa educação apresentava falhas, uma vez que os alunos não eram respeitosos e não tinham limites. Segundo a professora, a família, ao ensinar certos preceitos religiosos, acabava "bombardeando" a criança com algumas verdades que não eram legítimas.

Mas você vê que a criança, ela não tem isso [uma crença] ainda inserido nela, que para ela ainda, como está em formação, para ela não faz... não tem problema, não tem problema, a gente vê isso porque acontece que nem em outras comemorações juninas, "a não é para dançar, não pode ensaiar", a criança é a primeira a ficar pulando lá. Então quer dizer a criança não tem isso formado ainda, na verdade a família está bombardeando essa criança para que ela acredite no que a mãe e o pai acreditam. Então ela não tem isso ainda formado dentro nela. Então para ela dançar, fazer uma oração, ainda não é, tipo "isso vai me fazer mal", entendeu, não vou... agredir o que eu acredito. Agora para a mãe já é. (Entrevista em 29 de novembro de 2013, grifos nossos).

Contraditoriamente, Natália acreditava que o ensinamento de alguns valores na escola poderia fazer com que as crianças os transmitissem para a sociedade mais ampla e também com que fossem despertadas para a necessidade de uma religião e buscassem isso por si mesmas. Natália gostaria de poder interferir mais diretamente na religiosidade das crianças, fazendo com que elas e suas famílias fossem mais religiosas, para que elas tivessem um pouco mais de fé, de bondade, de solidariedade, de fraternidade. Para tanto, a escola não poderia ser laica. A instituição escolar poderia contribuir para aumentar a religiosidade dos alunos e assim transformá-los em pessoas melhores, mais bondosos, disciplinados e respeitadores. Para Natália, o fato de a escola ser laica restringia sua prática pedagógica.

Ao considerar a necessidade de uma religião para a obtenção de valores morais e comportamentais, expôs sua dificuldade em dissociar princípios de natureza pedagógica de princípios de ordem religiosa. Para ela, ambos se confundiam em um só.

Considerações finais

O objetivo deste texto foi problematizar a presença da religiosidade no interior das escolas. Tendo como base um trabalho de observação em uma instituição de ensino fundamental I, em um município de São Paulo, partiu-se do pressuposto de que se encontrariam vestígios explícitos de uma religiosidade. Contudo, além de aquela escola não oferecer a disciplina ensino religioso aos alunos, não foi possível identificar a presença de objetos, imagens ou demais artefatos que sinalizassem tal experiência. Em um primeiro momento, estranhou-se tal situação. A bibliografia consultada até então apontava a existência de crucifixos, bíblias e orações como elementos e práticas comuns no interior das escolas públicas brasileiras.

Apesar dessa contradição, buscou-se compreender outras maneiras de a religião ou a religiosidade estar ali presente. Um trabalho etnográfico de um ano permitiu revelar o que primeiramente parecia oculto. A religião como forma institucional por certo não parece fazer parte da instituição investigada; todavia, uma religiosidade perene e profunda fazia parte de todos, docentes e discentes. A leitura de ampla bibliografia sobre a configuração cultural brasileira e seu atravessamento por uma cultura religiosa contribuiu substancialmente para essa assertiva.

A religiosidade faz parte, pois, da totalidade das disposições culturais do indivíduo, é um elemento simbólico interiorizado. Ela pode, até mesmo, ser considerada metaforicamente uma vestimenta que se põe e se retira quando necessário. No entanto, é mais comum que faça parte das experiências mais profundas do indivíduo, de modo que ele nem sempre perceba que opera com base em pontos de vista religiosos. No contexto estudado, foi o que se presenciou, isto é, a religiosidade foi naturalmente incorporada na atuação docente. As professoras pesquisadas, por certo, constituem-se em um só agente, a saber, um sujeito profissional e um sujeito religioso, sendo que as duas dimensões estariam integradas em um único modo de ser, pensar e agir.

Além do mais, seguindo parte das ponderações de estudiosos da área, estava-se alerta para o fato de que não deveríamos subscrever experiências de laicidade estrangeiras em solo brasileiro. Se, de fato, a religião e a religiosidade estão no interior dos estabelecimentos escolares, tal como ampla bibliografia atesta (Cunha, 2013; Fischmann, 2006, 2008), não seria de grande utilidade fechar os olhos para isso. Seria, ao contrário, conveniente admitir a presença de tal componente cultural nas escolas e aproveitar para que ela seja uma oportunidade para se desvelar preconceitos e/ou intolerância e promover reflexões sobre a temática.

Assim, é possível afirmar que a religiosidade está presente no espaço escolar, sendo trazida para dentro dos muros da escola por meio de seus agentes que carregam a dimensão da religiosidade em sua identidade. Em outras palavras, os professores seriam agentes sociais que acentuam a interdependência entre as agências por circularem tanto na instituição religiosa quanto na escolar. Se a hipótese inicial da pesquisa foi comprovada, ou seja, a religiosidade estava presente no ambiente escolar, ela, todavia, não se apresentava da forma como se supunha, com símbolos e expressões evidentes. Pelo contrário, a religiosidade apareceu na escola de forma mais difusa e subliminarmente.

Por fim, este estudo é uma contribuição para se pensar em perspectivas para uma prática docente reflexiva e tolerante. Dessa forma, a presença da religiosidade nas escolas públicas passa a ser mais uma justificativa para que a discussão das diferenças e da pluralidade religiosa se faça pertinente.

Referências bibliográficas

ANDRADE, M. A banalidade do mal e as possibilidades da educação moral: contribuições arendtianas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 109-125, jan./abr. 2010.

ANDRADE, M. A religião entra na escola. Por quê? Como? Ocupando qual lugar? In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2014, Porto. *Anais...* Porto: Universidade do Porto, 2014. p. 99-113.

BEAUD, S.; WEBER, F. *Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*. Petrópolis: Vozes, 2014.

BERGER, B.; BERGER, P. L. O que é uma instituição social? In: FORACCHI, M.; MARTINS, J. S. *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980a. p. 193-199.

BERGER, B.; BERGER, P. L. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, M.; MARTINS, J. S. *Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980b. p. 200-214.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BOTO, C. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, p. 735-762, set. 2003.

CAPITANIO, A. M. *Gênero e crenças religiosas: sentidos da docência entre professoras do ensino fundamental I*. 2014. 170 f. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CARVALHO, M. P. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CAVALIERE, A. M. Quando o Estado pede socorro à religião. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 5-16, 2006.

CUNHA, L. A. O Sistema Nacional de Educação e o ensino religioso nas escolas públicas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 925-941, jul./set. 2013.

DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 289-305, maio/ago. 2011.

ECLESIASTES. In: *BÍBLIA Sagrada*. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2006. Cap. 3, vers. 1-8.

FISCHMANN, R. Ainda o ensino religioso em escolas públicas: subsídios para a elaboração de memória sobre o tema. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1506/1355>>.

FISCHMANN, R. (Org.). *Ensino religioso em escolas públicas: impactos sobre o Estado laico*. São Paulo: FAFE/FEUSP/PROSARE/MacArthur Foundation, Factash, 2008.

FORQUIN, J-C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

OLIVEIRA, R. P. A educação na nova constituição: mudar para permanecer. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 16-27, jan./jun. 1989.

OLIVEIRA, R. P.; PENIN, S. T. S. A educação na constituinte de 1946. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 12, n. 1/2, p. 261-288, jan./dez. 1986.

SANCHIS, P. Cultura brasileira e religião... passado e atualidade... *Cadernos CERU*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 71-92, dez. 2008.

SETTON, M. G. J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-110, jan./jun. 2002.

SETTON, M. G. J. *Socialização e cultura: ensaios teóricos*. São Paulo: Annablume, 2012.

SETTON, M. G. J.; MARIN, A. J.; SILVA, F. T. Teoria disposicionalista e habitus alimentar: elementos de orientação para análises acerca da incorporação de disposições culturais. In: SILVA, F.; PEREIRA, M. (Org.). *Observatório de cultura escolar: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar*. Campo Grande: Ed. da UFMS, 2013. p. 119-142.

SETTON, M. G. J.; VALENTE, G. Religião e educação no Brasil: uma leitura em periódicos (2003-2013). *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 160, p. 410-440, jun. 2016.

VALENTE, G. A.; SETTON, M. G. J. Notas etnográficas sobre a religiosidade na escola. *Cadernos Ceru*, São Paulo, série 2, v. 25, n. 1, p. 179-195, junho de 2014.

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

WEILL, G. *Historia de la idea laica en Francia en el siglo XIX*. Sevilla: Comunicación Social, 2006.

Recebido em 14 de outubro de 2015.

Solicitação de correções em 14 de junho de 2016.

Aprovado em 30 de agosto de 2016.

Trajetória escolar de estudantes das classes populares e acesso ao ensino superior

Regina Lúcia Cerqueira Dias^{1, II}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2679>

Resumo

O artigo objetiva descrever e analisar as trajetórias escolares de estudantes das classes populares. Visa também compreender a importância da vivência desses sujeitos em um curso pré-universitário popular para o acesso ao ensino superior. A pesquisa realizada utilizou uma abordagem biográfica e foram reconstituídas e analisadas as trajetórias escolares e pessoais de dois indivíduos egressos do Curso Pré-Universitário Popular Práxis, pré-vestibular popular situado em Niterói, que obtiveram êxito em exames vestibulares e ingressaram no ensino superior. A análise das entrevistas feitas com os participantes da pesquisa mostrou que os itinerários escolares desses sujeitos foram extremamente acidentados e que houve uma mobilização intensa por parte deles e de seus familiares para prosseguirem em seus estudos. O Pré-Universitário Popular Práxis e outros pré-vestibulares frequentados pelos participantes mostraram-se fundamentais para que eles tivessem acesso ao ensino superior, pois os ajudaram a preencher lacunas em seus conhecimentos disciplinares e adquirir informações relevantes para alcançarem esse nível de ensino.

Palavras-chave: acesso ao ensino superior; estudantes das classes populares; pré-vestibulares populares.

¹ Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: <regcerdias@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0001-9530-6691>>.

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

Abstract

School Trajectory of Students from Popular Classes and the Access to Higher Education

This article aims to describe and analyse the school trajectories of students from popular classes. It also aims to understand the importance of the experiences of these subjects in a popular pre-university course for access to higher education. The research used a biographical approach and it were reconstructed and analysed the educational and personal trajectories of two individuals egress from the popular pre-university course Praxis, located in Niterói, whom were successful in entrance exams and had entered to higher education. The analysis of the interviews into the research's participants showed that the school trajectories of these subjects had been extremely bumpy and that there had been an intense mobilization by them and their relatives to continue to study. The popular pre-university course Praxis and other pre-university courses frequented by research's participants had been essential for them for access to higher education because they helped them to fill gaps in their curricular knowledge and acquire important information to achieve this level of education.

Keywords: access to higher education; students of popular classes; popular pre-university courses.

Introdução

Este artigo tem como objetivo central descrever e analisar as trajetórias escolares de estudantes das classes populares. Objetiva também compreender a importância da vivência desses sujeitos em um curso pré-universitário popular para o acesso ao ensino superior.

O interesse em investigar tais questões adveio da minha atuação em um pré-vestibular popular, denominado Pré-Universitário Popular Práxis, que é um projeto de extensão da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF) criado em 2008. Leciono a disciplina Sociologia da Educação na referida instituição e faço parte de um grupo de pesquisa que tem como propósito investigar questões relacionadas ao acesso e à permanência no ensino superior.

Em virtude dessas experiências, foi definido o objeto deste estudo e realizada uma pesquisa em que se procurou descrever e analisar a trajetória escolar e pessoal vivida por dois indivíduos oriundos das classes populares, egressos do Curso Pré-Universitário Popular Práxis, que obtiveram êxito em exames vestibulares e ingressaram no ensino superior.

Considerando as características específicas do objeto de estudo, optamos por realizar uma pesquisa qualitativa, utilizando a abordagem biográfica. Procuramos, ao usar tal abordagem metodológica, reconstruir

as histórias de vida narradas pelos participantes da pesquisa nas entrevistas, que foram semiestruturadas e em profundidade.¹

Tem sido objeto de pesquisa no campo educacional o sucesso escolar dos alunos oriundos das camadas populares. Os trabalhos nessa área, tanto internacional (Lahire, 1997; Laurens, 1992) como nacionalmente (Portes, 2001; Silva, 2011; Viana, 2007; Zago, 2000), buscam identificar fatores que explicariam o prosseguimento nos estudos por esses alunos. Dessa forma, os trabalhos realizados por tais autores, especialmente a investigação efetivada por Lahire (1997), foram fundamentais para que pudéssemos descrever e analisar os itinerários escolares e o acesso dos participantes da pesquisa ao ensino superior.

Os dois sujeitos da pesquisa, um do sexo feminino e outro do sexo masculino, são negros e, apesar dos inúmeros desafios enfrentados em virtude do pertencimento étnico-racial e de classe, conseguiram ingressar no ensino superior. A estudante entrevistada, Paula,² conseguiu, em 2013, ser aprovada no vestibular promovido pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), no *campus* situado no município de São Gonçalo – cidade localizada próxima à capital –, e passou a cursar História na instituição. O outro participante, Carlos, logrou aprovação em Direito, curso considerado de prestígio, entre outros motivos, devido à grande procura de candidatos, que excede muito o número de vagas disponíveis, na mesma instituição em que Paula cursa História. A escolha dos dois se deu pela indicação dos coordenadores pedagógicos do Pré-Universitário Práxis, aos quais solicitei que apontassem dois ex-alunos que tivessem sido aprovados em vestibulares promovidos por instituições de ensino superior ou no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e ingressado no ensino superior. Pedi também aos coordenadores que um dos ex-alunos indicados tivesse sido aprovado em cursos de maior prestígio social, como Direito, Medicina e Engenharia.³

Esta investigação está baseada na teoria da ação que sustenta as obras produzidas por Pierre Bourdieu e Bernard Lahire, autores importantes para a compreensão do processo de escolarização das classes populares, e em estudos desenvolvidos por autores que realizaram pesquisas sobre os pré-vestibulares populares, como Zago (2008), Nascimento (2012), Whitaker (2010) e Carvalho (2006). A vivência dos entrevistados no Pré-Vestibular Práxis e em outros pré-vestibulares populares que será descrita e analisada posteriormente se mostrou fundamental para o acesso de Paula e Carlos ao ensino superior.

Configurações familiares e trajetórias escolares dos participantes da pesquisa no período anterior ao ingresso no Pré-Universitário Popular Práxis

Paula

Paula nasceu no ano de 1964, em Jacuípe, um vilarejo situado no estado da Bahia. Seus pais, trabalhadores rurais, criaram com muita dificuldade os cinco filhos, quatro mulheres e um homem. A entrevistada é a segunda

¹ As entrevistas “em profundidade” são aquelas que apresentam maior flexibilidade, permitindo ao entrevistado construir suas respostas sem ficar preso a um nível mais rigoroso de diretividade e mediação por parte do entrevistador, como acontece no caso de uso de questionário ou de entrevista totalmente estruturada (Oliveira; Martins; Vasconcelos, 2012).

² Paula e Carlos são nomes fictícios atribuídos pela pesquisadora aos participantes do estudo.

³ Vargas (2008) afirma, com base nos dados extraídos do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que, mesmo em momento de grande expansão, o ingresso de estudantes pertencentes às classes populares ao ensino superior se deu de maneira segmentada, pois tais estudantes são sub-representados em cursos de maior prestígio social, como Direito, Medicina e Engenharia.

filha mais velha. Sua mãe é analfabeta e seu pai, já falecido, frequentou por poucos anos a escola, mas sabia ler e escrever. Sobre a escolaridade de seus avós paternos e maternos, a entrevistada disse que possuía poucas informações e não soube falar acerca do assunto.

Lahire (1997) explicita, em seu estudo, cinco temas fundamentais para análise da relação família-escola no que se refere aos resultados escolares de crianças provenientes desses meios: as formas familiares da cultura escrita; as condições e disposições econômicas; a ordem moral doméstica; as formas de autoridade familiar; e as formas familiares de investimento pedagógico. Uma das conclusões a que chega o autor, acerca dos casos de sucesso escolar de crianças dos meios populares, está relacionada à consonância existente entre as configurações familiares e a escola. Mesmo em famílias que possuíam capital econômico, cultural, social e escolar reduzidos, ou mesmo na ausência de capital escolar – casos de pais analfabetos –, algumas crianças estavam em situação de sucesso porque as configurações dessas famílias engendravam um perfil de estudante que é esperado pelas escolas primárias. Os professores tendem a almejar um estudante participativo que, entre outras coisas, obedeça as regras, cumpra bem seus deveres e reconheça a autoridade do professor e a importância da instituição escolar para um futuro exitoso. No entanto, o autor observou, nos casos de consonância entre escola e família, uma tendência ao sucesso escolar e não um processo inexorável. Na entrevista realizada com a participante da pesquisa, procurei, inicialmente, retratar a configuração familiar de origem. Dessa forma, solicitei a Paula e também a Carlos que falassem sobre seus pais, irmãos e avós e sobre a dinâmica familiar, tendo como base os cinco temas elencados por Lahire em seu estudo.

Segundo Paula, ela e seus irmãos foram educados seguindo regras e sob a égide disciplinadora do pai, que era bastante rigoroso com os filhos. A mãe também exercia sua autoridade, mas de acordo com a entrevistada, de maneira bem diversa do marido, pois era calma e conversava com os filhos, estabelecendo regras e limites de forma suave. Os pais de Paula trabalharam muitos anos como “boias-frias” em plantações de cana, em um tipo de atividade extremamente cansativa e mal paga. Posteriormente, sua mãe conseguiu emprego como gari na prefeitura do município. Seus pais, portanto, tiveram uma vida profissional marcada pela luta intensa e, ainda assim, não abdicaram da educação dos filhos. Havia na casa dela uma regularidade em relação às atividades, horários e regras que, de acordo com Lahire (1997, p. 26), “produzem estruturas cognitivas ordenadas, capazes de pôr ordem, gerir, organizar os pensamentos”, ou seja, propiciam uma ordem cognitiva que é esperada pelas escolas primárias. Dessa maneira, tal configuração familiar compensou, de certo modo, o reduzido capital escolar e econômico que os pais de Paula possuíam.

Paula relatou que sua mãe desejava que os filhos estudassem e dizia sempre a seguinte frase: “eu sou analfabeta, então não quero isso para vocês, todos têm que ir para a escola”. E para que tal desejo se tornasse realidade, a mãe destinava parte do dinheiro que recebia como trabalhadora braçal para comprar livros e uniformes para os filhos. Esse investimento

dos pais, especialmente das mães, na educação dos filhos coincide com os achados de pesquisas efetivadas por Lahire (1997), Portes (2001), Zago (2000) e outros que investigam o sucesso escolar de estudantes pertencentes aos meios populares. O estudo realizado por Lahire (1997) sobre a escolarização de crianças das classes populares é importante, entre outros motivos, porque nos mostra que a omissão parental é um mito várias vezes utilizado pelos professores para justificarem o fracasso escolar de crianças pertencentes a esses meios.

Paula iniciou seus estudos em uma escola particular, onde foi alfabetizada aos 7 anos de idade, pois não conseguiu vaga em uma instituição pública. Como a mensalidade era bastante cara para seus pais, a proprietária e diretora da escola permitiu que eles pagassem uma quantia menor para que ela pudesse estudar. Posteriormente, Paula continuou seus estudos em uma escola pública do município.

Perguntei à entrevistada se havia alguém para ajudá-la nos deveres de casa e que pudesse sanar suas dúvidas sobre as disciplinas ensinadas. Ela disse que estudava sozinha, pois seus pais não dispunham de tempo e, ademais, sua mãe, analfabeta, não possuía capital escolar para auxiliá-la. Seus irmãos também não cumpriram tal papel. A estratégia utilizada por Paula, em toda a sua escolarização, foi recorrer aos professores quando tinha dúvidas. Ela relatou que era uma aluna participativa e fazia muitas perguntas sobre os conteúdos disciplinares estudados, especialmente Matemática, disciplina na qual apresentava bastante dificuldade.

Lahire (1997) comenta sobre a solidão dos alunos das classes populares, que costumam experimentar esse sentimento por estarem distantes do universo escolar, devido especialmente ao reduzido capital cultural de suas famílias. Tal solidão persiste quando voltam da escola para casa, pois não podem, muitas vezes, contar com a ajuda de seus pais no que diz respeito às dúvidas que possuem sobre os conteúdos escolares. Portanto, a maneira de ser de Paula como aluna, sua desinibição diante dos professores, aos quais sempre recorria para sanar seus questionamentos, foi essencial para o prosseguimento nos estudos, amenizando ainda o sentimento de solidão explicitado pelo autor.

Na casa de Paula, só havia livros didáticos, pois seus pais não possuíam recursos para comprar livros de literatura, dicionários, enciclopédias etc. Devido a esse fato, durante muitos anos, não foi possível a ela desfrutar, em casa, da leitura de outros tipos de livros. Indaguei a Paula se sua mãe contava histórias para ela, já que, como era analfabeta, não poderia ler. A entrevistada respondeu que ela não as contava, pois com a longa jornada de trabalho fora de casa, somada aos trabalhos domésticos, não havia tempo. O pai de Paula também não lia ou contava histórias para ela. Apesar de não poderem auxiliar nas tarefas trazidas da escola, ler para ela ou mesmo contar histórias, seus pais, especialmente a mãe, contribuíram para sua longevidade escolar, ao manterem um discurso favorável à escolarização dos filhos, no caso da mãe, e colocarem em prática uma ordem moral doméstica que favorecia a adequação à escola.

A instituição de ensino frequentada por Paula em Jacuípe até os 18 anos, quando se mudou para o estado do Rio de Janeiro, era, segundo ela, uma boa escola, levando-se em consideração que estava localizada em uma cidade do interior da Bahia. Relatou que a escola era dirigida por um professor que exercia uma liderança positiva, além de contar com bons professores.

Durante esses anos, Paula só trabalhava no período das férias escolares, quando ia para a roça junto a sua mãe. O dinheiro que recebia pelo trabalho nas plantações de cana era utilizado para comprar roupas para ela e uma irmã. Ou seja, mesmo enfrentando inúmeras dificuldades financeiras, seus pais não permitiam que os filhos trabalhassem no período escolar, a fim de que pudessem se dedicar integralmente aos estudos.

Essa escola em Jacuípe não oferecia aos alunos vivências culturais consideradas legítimas⁴ e diferentes daquelas existentes em seu meio cultural. No vilarejo em que morou até os 18 anos, não havia cinema nem teatro e, portanto, Paula só assistiu a um filme em uma sala de cinema quando se mudou para o estado do Rio de Janeiro. Aos 18 anos, conforme mencionado anteriormente, Paula se mudou para o Rio de Janeiro e passou a residir em São Gonçalo, cidade localizada próxima à capital. Ela relatou que desejava, com essa mudança, principalmente, estudar, mas também “conquistar alguma coisa na vida”, o que seria impossível se permanecesse em Jacuípe, pois as oportunidades de conseguir um bom emprego eram pequenas e ela não poderia ter acesso ao ensino superior, por não haver instituições que ofertassem esse nível de ensino no município. Percebe-se, pela narrativa da entrevistada, o firme desejo de estudar, o qual nunca abandonou. Mesmo sendo oriunda de uma família desfavorecida socialmente e culturalmente, não interiorizou a ideia de que o ensino superior não seria possível para ela, algo que tende a ocorrer comumente, de acordo com Bourdieu (1998), com indivíduos pertencentes às classes populares que aprendem a sonhar com o possível às condições objetivas de vida que possuem.

Paula, então, passou a morar com uma tia, em São Gonçalo, e logo ao chegar se matriculou em uma escola municipal de Niterói, cidade próxima ao município em que residia. A entrevistada foi reprovada duas vezes durante a sua escolarização, na 7ª série (atualmente denominada 8º ano) e no 1º ano do ensino médio, quando já estudava em Niterói. Tais reprovações não a fizeram desistir do sonho de continuar sua escolarização e ter acesso ao ensino superior. Paula passou a trabalhar como faxineira para sobreviver e continuar estudando. Quando finalizou o ensino médio, fez vestibular para o curso de Administração na UFF e não foi aprovada. Para aumentar sua decepção com a reprovação, tirou zero em três disciplinas. Paula talvez tenha percebido nesse momento a fragilidade dos conhecimentos disciplinares adquiridos durante seu processo de escolarização e, por alguns anos, o desânimo tomou conta de seu espírito. Além de não tentar novamente aprovação em vestibulares promovidos pelas instituições de ensino por alguns anos, Paula engravidou, casou-se e teve um filho, aos 24 anos de idade. Quando seu filho estava com quatro anos, ela separou-se de seu marido. Trabalhava no Rio de Janeiro fazendo faxinas e ainda cuidava do seu filho, contando com a ajuda valiosa de uma vizinha.

⁴ Em relação ao campo de produção simbólica, Bourdieu (2003) analisa a imposição da cultura dominante aos dominados, os quais a veem como a cultura legítima, como se esta estivesse fundamentada em uma verdade objetiva. Na perspectiva de Bourdieu, uma cultura não pode ser objetivamente definida como superior a outra, mas, em uma sociedade de classes, os valores arbitrários capazes de se impor como cultura legítima seriam aqueles sustentados pelas classes dominantes (Nogueira; Nogueira, 2004, p. 84-85).

Quando seu filho completou 21 anos, Paula resolveu investir novamente em seu desejo de entrar na universidade e matriculou-se em um curso pré-vestibular popular. Bourdieu (1998) afirma que as informações sobre os sistemas de ensino fazem parte do capital cultural, e, normalmente, as classes populares não possuem tais informações, que são fundamentais para que o indivíduo possa investir seus capitais em instituições de ensino, em cursos rentáveis e de prestígio, e consiga também prosseguir seus estudos. A entrevistada relatou que a falta de informações sobre o que fazer para continuar seus estudos, sobre a existência de pré-vestibulares populares, foi o principal motivo de ter conseguido acesso ao ensino superior somente muitos anos depois de sua chegada ao estado do Rio de Janeiro.

Carlos

Carlos nasceu na cidade do Rio de Janeiro em 1981. Oriundo de uma família pertencente às classes populares, sua mãe teve cinco filhos, duas mulheres e três homens, um deles falecido. A mãe de Carlos casou-se duas vezes. O entrevistado é o segundo filho mais velho. Sua mãe trabalhou por toda a vida como empregada doméstica. Quando Carlos estava com um ano de idade, seus pais se separaram. O entrevistado disse que tem poucas informações sobre seu pai, pois não manteve mais contato com ele após essa separação.

A mãe de Carlos nasceu no Maranhão e migrou para o estado do Rio de Janeiro em busca de emprego e uma vida melhor. De acordo com o participante, sua mãe estudou até a antiga 4ª série do primário (hoje denominada 5º ano do ensino fundamental) e é analfabeta funcional. Seus avós maternos e a maior parte dos tios são analfabetos. A avó materna teve 12 filhos e todos trabalhavam no campo. Pertencente a uma família numerosa e com poucos recursos financeiros, a mãe de Carlos foi obrigada a trabalhar muito cedo e não teve oportunidade de continuar sua escolarização. Sobre a escolaridade dos avós paternos Carlos não tem informações.

Quando Carlos tinha um ano de idade, foi morar com a avó materna no Maranhão. A mãe dele havia se separado de seu pai e não tinha no momento condições financeiras para criar os dois filhos. De acordo com o entrevistado, ela precisava de um tempo para estabilizar-se financeiramente. Dessa forma, ele passou a viver com sua avó e só voltou ao Rio de Janeiro, e passou a morar novamente com sua mãe, aos nove anos de idade.

A avó de Carlos morava em um sítio próximo a São Luis, capital do Maranhão, e era lavradora. Ele tem boas recordações de sua avó e a descreve como uma pessoa fantástica. Durante os anos passados no Maranhão, ele não frequentou uma escola; no entanto, foi alfabetizado em casa. Carlos acredita que foi alfabetizado por uma tia, mas não soube informar com precisão. Em 1990, ele e sua irmã passaram novamente a viver com a mãe, em São Gonçalo, município situado no Rio de Janeiro e próximo à capital. O entrevistado relatou que nessa época sua mãe já havia

se estabilizado financeiramente e poderia cuidar novamente dos filhos. Com 10 anos, ingressou pela primeira vez em uma escola, localizada em Niterói. Segundo ele, sua mãe sempre dizia que não foi possível a ela continuar a estudar, mas que julgava absurdo as pessoas que têm oportunidade de fazê-lo muitas vezes não quererem.

Carlos relatou que fazia os seus deveres sozinho. Sua mãe trabalhava muito e, por ter estudado pouco, não conseguia ajudá-lo nas tarefas que trazia para casa. Seu padrasto possuía uma maior escolarização, comparada, principalmente, aos outros parentes. Ele chegou a completar o ensino médio e trabalhou em supermercados e faculdades, nessas últimas, como inspetor. No entanto, a relação de Carlos com seu padrasto era péssima e, desse modo, o entrevistado não se beneficiou de sua ajuda em seu processo de escolarização. Ou seja, como aponta Lahire (1997), não adianta ter pais ou avós que possuam capitais cultural e escolar, se eles não estão próximos das crianças em seu cotidiano ou não dispõem de tempo, ou mesmo de interesse em oferecer tais capitais para o desenvolvimento cognitivo dessas crianças.

Indaguei a Carlos sobre as estratégias que ele utilizou para superar a solidão que sentiu durante sua escolarização, sentimento esse também experimentado por Paula e que, conforme dito anteriormente, tende a ser comum aos indivíduos pertencentes às classes populares. Carlos disse que sempre foi autodidata e visto como um ótimo aluno pelos professores. Estudava muito, inclusive, antecipando as matérias que ainda seriam ensinadas pelos docentes. Como sua mãe trabalhava bastante, até mesmo nos fins de semana em alguns períodos, ele relatou que desde muito cedo aprendeu a resolver seus problemas sem ajuda da família.

Além da imensa força de vontade de Carlos, sua grande iniciativa diante dos problemas e seu autodidatismo – características evidenciadas em sua narrativa –, foi possível também identificar como fator favorável para sua longevidade escolar a ajuda recebida de alguns professores em seu processo de escolarização e em sua vida pessoal. Carlos relatou que tinha o hábito de conversar bastante com os professores. Além de pedir o auxílio deles para solucionar suas dúvidas sobre os conteúdos disciplinares, conversava sobre outros assuntos que não diziam respeito estritamente à escola.

Havia também, na casa de Carlos, regras e horários que eram estabelecidos por sua mãe e seu padrasto para que conseguissem dar ordem ao cotidiano familiar. Ele disse que morava em um bairro bastante perigoso, onde havia tráfico de drogas. Dessa forma, sua mãe não permitia que os filhos ficassem na rua até tarde. Silva (2011), no estudo que desenvolveu, também observou tal estratégia utilizada por parte de algumas famílias das classes populares em relação à criação dos filhos. Portanto, a mãe e o padrasto, ainda que possuíssem um reduzido capital econômico e cultural, exerceram autoridade sobre os filhos e buscaram construir um ambiente familiar ordenado para eles.

Depois de cursar a primeira e a segunda série do ensino fundamental em uma escola de Niterói, Carlos ficou dois anos sem estudar. A mãe tirou-o da escola porque desejava levá-lo para estudar em regime de internato em

uma escola situada no Rio de Janeiro. A informação sobre tal instituição de ensino foi dada à mãe do entrevistado por sua patroa. No entanto, esse desejo de Carlos e de sua mãe não se concretizou, depois de tentar por dois anos o ingresso do filho nessa escola. O entrevistado relatou o desespero que sentiu ao ficar em casa por esse período longe da escola. Perguntei o que fez durante esse tempo e ele respondeu que lia bastante e estudava sozinho. Como sua mãe contava para as pessoas que o filho mais velho gostava muito de ler, elas davam diversos livros para ele. Carlos buscou sozinho informações sobre alguma escola onde pudesse retomar seus estudos e sua mãe acabou por matriculá-lo em um Centro Integral de Educação Pública (Ciep).⁵

Percebemos com a narrativa tecida que houve “o encontro entre o juízo corrente na família e o vinculado por profissionais da unidade escolar” (Silva, 2011). O entrevistado era visto pelos professores como um bom aluno e sua mãe também acreditava em sua capacidade intelectual, o que acabou por favorecer a permanência na instituição escolar, ainda que tal itinerário tenha sido acidentado, com interrupções ao longo do percurso.

Assim como Zago (2000) e Viana (2007), que pesquisaram sobre a longevidade escolar de indivíduos pertencentes aos meios populares, pude perceber, em análise que desenvolvi (Dias, 2010), como os itinerários escolares desses indivíduos costumam ser extremamente acidentados. Além disso, o estudo costuma ocorrer concomitantemente ao trabalho, como afirma Zago (2000), o que muitas vezes dificulta a caminhada, pois sobra um tempo menor para que o estudante se dedique à escola, somado ainda ao cansaço que o acúmulo de atividades gera. Nas histórias narradas por Carlos e por Paula, esse tipo de itinerário também foi evidenciado.

Carlos, portanto, passou a estudar em um Ciep. Ele fazia os deveres solicitados pelos professores na escola, jogava futebol à tarde, e ainda podia tomar o café da manhã, almoçar e lanchar na instituição. No entanto, ele relata que os Cieps nessa época já passavam por um processo de decadência.

Indaguei ao participante quando ele começou a trabalhar. Ele contou que durante a infância somente se dedicou aos estudos, exceto quando morou com sua avó materna e teve que trabalhar em uma pedreira. Durante sua adolescência, no entanto, ele estudou e trabalhou concomitantemente: acompanhava um rapaz que morava no bairro e vendia lanches na porta de casas onde aconteciam *shows* de música. O dinheiro que recebia entregava à mãe para ajudar nas despesas da casa.

De acordo com o entrevistado, quando tinha 14 anos de idade voltou a estudar na escola em que havia iniciado seus estudos em Niterói para fazer supletivo, pois estava um pouco atrasado em sua escolarização, devido à interrupção nesse processo. Ele soube que nesse colégio havia supletivo e mais uma vez demonstrou ter uma grande iniciativa para resolver os problemas que surgiam em sua vida. Como sua mãe trabalhava muito e não podia ir com ele fazer sua matrícula, ele teve de pensar em uma maneira de ingressar nessa instituição. Então, pediu a uma senhora que estava na fila para que assinasse o protocolo de matrícula para ele.

⁵ Os Cieps, de acordo com Menezes (2001), foram criados na década de 80 por Darcy Ribeiro, quando era Secretário da Educação no Rio de Janeiro, no governo de Leonel Brizola. O objetivo era proporcionar educação, esportes, assistência médica, alimentos e atividades culturais variadas, em instituições colocadas fora da rede educacional regular.

Carlos estudou por dois anos nessa escola, fez o supletivo e, posteriormente, cursou o ensino médio em outra instituição também situada em Niterói.

O ingresso de Paula e Carlos no Pré-Vestibular Popular Práxis e o acesso ao ensino superior

O acesso ao ensino superior por indivíduos pertencentes às classes populares foi por muito tempo, na história do Brasil, sistematicamente negado. Mesmo a elite brasileira era obrigada a ir para outros países, se quisesse ingressar nesse nível de ensino, uma vez que, durante três séculos, quando houve a dominação portuguesa sobre o Brasil, não havia faculdades e universidades. Somente a partir da vinda da corte portuguesa para o País, em 1808, foram criados os primeiros cursos superiores (não teológicos) na Colônia (Romanelli, 2007). Segundo Romanelli (2007, p. 38), Portugal tinha como propósito exclusivo “proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre de que se compunha a Corte”.

A independência política do Brasil, conquistada em 1822, não modificou, pelo menos de imediato, o quadro da situação do ensino. O poder foi entregue, segundo a autora, para a elite brasileira, formada por proprietários de terras e de engenhos e letrados. E as novas faculdades criadas na década de 20, como as Faculdades de Direito, ainda que já existissem os cursos de Medicina, Engenharia e Artes, que as antecederam, assumiram o papel de formar os quadros superiores do Império, que comporiam o quadro geral da administração e da política.

No entanto, Portes (2001) afirma que a ausência de estudantes pobres e negros no ensino superior brasileiro não foi completa. Segundo o autor, a presença desses estudantes no ensino superior “data desde a criação dos cursos jurídicos em 1827 e se acentua com a instituição e a ampliação do aparato desse nível de ensino no século 20” (p. 520). Ainda que o acesso de estudantes dos meios populares ao ensino superior tenha se dado ao longo da história do Brasil, mesmo representando uma minoria nessa etapa de ensino, Portes (2011 p. 520) ressalta que “a permanência desse tipo de estudante, por outro lado, tem-se dado à revelia do Estado”. De acordo com o autor,

para permanecer no sistema superior de ensino público de qualidade, o estudante pobre desenvolve um conjunto significativo de estratégias, pessoais e coletivas, materiais e simbólicas, pois ele não tem visibilidade no interior dos cursos e é visto na figura de um acadêmico universal (Portes, 2011, p. 520).

Nos últimos 13 anos, houve a ampliação de vagas no ensino superior, o que possibilitou um maior acesso das classes populares a esse nível de ensino. Tal ampliação e democratização ocorreu principalmente durante o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, com a criação de políticas e a implementação de programas, como o Programa Universidade

para Todos (ProUni) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).⁶

Ocorreu também, nas últimas décadas, a implementação de ações afirmativas que tornaram o acesso às instituições de ensino superior mais democrático. De acordo com Oliven (2007, p. 30), as ações afirmativas referem-se a:

um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança.

A Lei de Cotas, sancionada em agosto de 2012, que determina a reserva de 50% das vagas das instituições federais de ensino superior para estudantes das escolas públicas, considerando o critério raça/cor, é o resultado de uma luta intensa dos movimentos sociais pela igualdade de direitos e oportunidades.

De acordo com Nascimento (2012), os cursos pré-vestibulares populares que se originaram de iniciativas de professores e estudantes, na década de 90 do século 20, no Brasil, constituem-se em um movimento social e popular. Zago (2008, p. 151) afirma que tais cursos têm seu início em um contexto contraditório do sistema educacional: “se por um lado ampliou consideravelmente o número de vagas, de outro mantém profundas desigualdades no acesso ao ensino superior”. Segundo a autora, não há como apresentar um número exato de pré-vestibulares existentes, mas as estimativas, de acordo com dados de 2001, apontam 800 núcleos no Brasil, sendo a maioria na região Sudeste. Outra característica desses cursos, explicitada por Zago (2008), com base na análise de estudos sobre os pré-vestibulares populares, é a gratuidade da maioria deles.

Tais cursos, de acordo com Nascimento (2012), têm como finalidade básica preparar os estudantes pertencentes às classes desfavorecidas socialmente para obterem êxito nos exames vestibulares de instituições de ensino superior. Empreender tal ação, que busca permitir o acesso ao ensino superior a grupos sistematicamente excluídos desse nível educacional, é, sem dúvida, de grande importância; mas Nascimento (2012, p. 21) ressalta que o referido movimento conseguiu ir além e advoga a tese de que

os questionamentos apresentados pelo Movimento dos Cursos Pré-Vestibulares às instituições de ensino superior em particular e às políticas educacionais em geral produziram demandas e propostas de democratização do direito ao ensino superior e, pois, de democratização das próprias instituições de ensino.

Portanto, tal movimento social colabora para a discussão e adoção pela sociedade brasileira das políticas de ação afirmativa, que, conforme já dito neste artigo, visam ao acesso de negros e pobres à educação superior.

⁶ O ProUni tem como objetivo a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições filantrópicas e privadas de educação superior. O Reuni é um programa de expansão da rede federal. Foram criadas 14 novas universidades que possibilitaram a ampliação de vagas e a instituição de novos cursos de graduação.

O Pré-Universitário Popular Práxis, cujas contribuições para a longevidade escolar de Paula e Carlos foram investigadas nesta pesquisa, é, atualmente, um projeto de extensão da Universidade Federal Fluminense. Teve seu início em 1999, no entanto, não surgiu como um projeto de extensão, mas como um projeto de ensino, criado pelo professor da instituição Jairo Paes Selles.

Após algumas mudanças em sua dinâmica, em 2003, o referido projeto de ensino tornou-se um projeto de extensão da UFF e, em 2008, passou a se chamar Pré-Universitário Popular Práxis. O Pré-Universitário Popular, desde a sua origem, quando ainda era um projeto de ensino, foi responsável por aprovações de diversos indivíduos pertencentes às classes desfavorecidas socialmente em vestibulares de instituições de ensino superior e, mais recentemente, no Enem. No entanto, não é possível saber o número exato de aprovados ao longo da história, pois somente nos últimos anos os coordenadores pedagógicos vêm sistematizando esses dados.⁷

O Práxis está localizado no *campus* do Valonguinho, região central de Niterói, e oferta, anualmente, 60 vagas para indivíduos que tenham cursado e concluído o ensino médio (ou estejam cursando o último ano) em escolas públicas. Caso o candidato queira ingressar no curso e tenha concluído o ensino médio em uma escola da rede privada, ou esteja no último ano desse nível, poderá participar do processo seletivo desde que tenha recebido ou receba bolsa de estudo. Outro critério para entrar no curso é que a renda total da família dividida pelo número de moradores seja igual ou inferior a R\$ 1.000,00. O candidato não poderá estar cursando universidade pública ou privada. É solicitada ao aluno uma pequena quantia para custear os materiais didáticos, mas o pagamento não é obrigatório.

Diversos alunos egressos do Práxis que tiveram êxito nos vestibulares e no Enem e são universitários ou que já concluíram suas graduações tornaram-se colaboradores voluntários desse pré-universitário, lecionando ou atuando como coordenadores pedagógicos do projeto, como é o caso de Carlos, participante da pesquisa, que atualmente compõe a equipe de coordenadores. Como o Práxis é um projeto de extensão da FEUFF, portanto, vinculado à universidade, conta em sua equipe com estudantes da instituição que recebem bolsas, como a de extensão e de desenvolvimento acadêmico, e prestam uma ajuda valiosa aos coordenadores pedagógicos e professores que são voluntários. Apesar do auxílio institucional, a luta para manter o projeto funcionando é contínua e demanda um maior investimento no curso. Faltam recursos para melhorar a infraestrutura do projeto, salas de aula necessárias para a expansão etc.

Ainda que o principal objetivo do Práxis seja possibilitar a indivíduos de baixa renda a vivência em um curso de preparação para os exames de acesso ao ensino superior, a fim de que tenham ampliadas suas chances de êxito, sua proposta vai além. O Pré-Universitário Popular Práxis pretende também estimular a construção da consciência crítica e o crescimento dos alunos como cidadãos, promover o acesso aos códigos culturais e a ambientação com a realidade universitária. Possibilita ainda a formação dos alunos-mestres, ou seja, estudantes de licenciaturas que lecionam

⁷ Em 2016, 11 estudantes do Práxis foram aprovados em exames vestibulares promovidos por instituições de ensino superior e no Enem. Dez desses estudantes foram aprovados para ingressarem em curso de instituições de ensino superior públicas, como UFF, UERJ e UFRJ, e um deles para uma instituição de ensino superior particular.

no curso e desenvolvem, na prática cotidiana, diversas habilidades e saberes inerentes à profissão docente.

Carvalho (2006), que desenvolveu um estudo sobre os cursos pré-vestibulares comunitários (CPVCs), ressalta que tais cursos enfrentam o dilema de serem “simultaneamente movimentos sociopolíticos de empoderamento, diversidade cultural e cidadania ativa, e instituições paraescolares lutando por ações inclusivas no ensino superior”. No Pré-Universitário Popular Práxis, esse dilema é enfrentado pela equipe formada por coordenadores e professores em seu cotidiano. Os professores do Práxis ensinam os conteúdos que fazem parte dos exames vestibulares e do Enem, mas existem também as chamadas aulas temáticas. Nessas aulas, planejadas pelos coordenadores pedagógicos e pelos professores, questões e temas importantes para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos e para a formação cidadã são discutidos, como o movimento feminista, o acesso e a permanência dos indivíduos das classes populares no ensino superior brasileiro etc.

Witaker (2010) afirma, diante do fato de que a participação dos jovens dos meios populares nos cursinhos populares consiste na adesão a uma estratégia utilizada pelos jovens das classes médias e elites, que “quando os pobres se apropriam de práticas da classe dominante, eles precisam reelaborá-las para torná-las funcionais às novas circunstâncias”, o que, de acordo com ela, já está acontecendo nesses cursinhos. É possível perceber, nas aulas temáticas desenvolvidas pelos professores e coordenadores do Práxis, um exemplo da reelaboração defendida pela autora.

Vários alunos do Práxis chegam ao pré-universitário com uma grande lacuna em suas formações, tanto no que se refere aos conteúdos disciplinares como em relação a uma vivência cultural. Muitos estudantes permanecem no Práxis por dois ou três anos para somente então serem aprovados nos exames e ingressarem no ensino superior. No entanto, mesmo os jovens pertencentes às classes médias e às elites, oriundos de escolas públicas e particulares, frequentam em sua maioria os cursos pré-vestibulares, o que, de acordo com Whitaker (2010), “atesta o fracasso do sistema em preparar seus jovens para o vestibular” (p. 290).

Paula, mesmo após as tentativas malsucedidas de ingressar no ensino superior, não desistiu do seu sonho de estudar em uma universidade. Quando conseguiu trabalhar como empregada doméstica e teve sua carteira assinada, decidiu que era hora de tentar novamente. Resolveu, então, cursar o Pré-Universitário Popular Práxis, mas a seleção de 2008 estava encerrada. No outro ano, ingressou em outro pré-vestibular popular. Em 2010, Paula conseguiu participar do processo seletivo realizado pelo Práxis e ingressou no curso que desde o início desejava fazer, por ser um pré-vestibular vinculado à UFF.

Sobre seu início nos cursos pré-vestibulares, Paula disse que sentiu uma dificuldade enorme para compreender os conteúdos, especialmente das disciplinas que compõem a área de exatas. No entanto, para superar essa dificuldade, relatou que pedia insistentemente a ajuda dos professores e de colegas e estudava muito. Contou que a persistência de alguns

membros da equipe do Práxis, coordenadores e professores, encantava-a e fazia com que ficasse ainda mais firme em seu propósito de continuar a estudar. Disse que conversava com todos e que encontrou no grupo uma verdadeira família. Indaguei a Paula o que achou das atividades culturais oferecidas aos alunos pelo Práxis. Ela disse que eram maravilhosas, pois pôde usufruir de exposições realizadas no Centro Cultural do Banco do Brasil, situado no Rio de Janeiro, local que, segundo ela, passou a ser a casa dos alunos, pois fizeram muitas visitas a esse centro, além de outras a museus, a um quilombo etc.

Em 2013, Paula conseguiu finalmente ser aprovada para cursar História na UERJ, curso que decidiu fazer depois de pensar bastante sobre o assunto e conversar com professores. De acordo com ela, utilizou a cota racial somente porque um colega do Práxis insistiu para que o fizesse. As informações sobre o sistema de cotas foram dadas a ela pelas equipes dos pré-vestibulares populares que cursou.

Paula relatou a imensa alegria sentida ao receber de um colega a notícia sobre sua aprovação e o alívio que experimentou. Ela afirmou, categoricamente, que sem a ajuda dos cursos pré-vestibulares não teria sido possível o acesso ao ensino superior, nem mesmo com o auxílio da cota racial. E disse que, além de conseguir superar as lacunas em sua formação escolar, os professores dos pré-vestibulares que frequentou deram explicações sobre o sistema de cotas e como utilizá-lo.

Carlos, desde criança, quando ainda estudava no Ciep, escolheu o curso universitário que iria fazer: desejava cursar Direito e ser advogado. O entrevistado relatou que, quando falava sobre seu desejo para as pessoas, elas o olhavam com pena, por ele ser negro, pobre e estudante de escola pública. Disse que em momentos de desânimo se lembrava de sua mãe incentivando-o a enfrentar as situações difíceis da vida e a continuar lutando pelo seu sonho de estudar Direito. Segundo narrou, ela sempre dizia: "Carlos, se alguém conseguiu fazer isso, você também pode fazer".

Perguntei ao participante como surgiu seu desejo de cursar Direito, pois em sua família materna não havia advogados, seus tios eram analfabetos e em seu círculo de amizades também não havia pessoas que exerciam tal profissão. Além disso, suas condições objetivas de vida representavam um grande obstáculo para que até mesmo sonhasse com essa profissão. No entanto, seu pertencimento social e racial não o impediram de desejar formar-se em Direito. Carlos afirmou que desde criança procurava informações sobre as diversas profissões e um dia viu na televisão ou em uma revista – ele não soube informar com precisão – um senhor muito elegante usando terno e gravata, o qual era um promotor de justiça. Penso que a imagem desse senhor representou para Carlos de forma simbólica seu desejo de obter ascensão social por meio do estudo.

Carlos ingressou em um pré-vestibular popular em um período economicamente bastante difícil de sua vida. Solicitei a ele que relatasse sobre as dificuldades enfrentadas durante o tempo passado nesse curso e ele disse que percebeu as várias lacunas de seus conhecimentos, especialmente em Química.

No outro ano, Carlos começou a cursar o Pré-Universitário Popular Práxis, no qual permaneceu por um ano e meio, aproximadamente. No final

do ano, prestou o vestibular da UERJ para Direito, foi aprovado, mas não logrou uma classificação correspondente ao número de vagas existente.

Com relação ao tempo passado no Práxis, Carlos comentou que foi uma época de muito estudo, mas que os professores e coordenadores não realizavam passeios culturais com os alunos. Relatou, ainda, que só tinha ido ao cinema uma vez, aos 11 anos, com sua mãe, e ficara encantado. Perguntei se havia feito passeios culturais nas escolas em que estudou e ele respondeu que essas instituições não os promoveram. Carlos ressaltou que o tempo em que estudou no Práxis foi fundamental, pois ele apresentava uma grande lacuna em sua formação escolar e os professores desse curso o ajudaram a preenchê-la.

O participante obteve aprovação em três universidades: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), UERJ e UFF. Nas duas primeiras, foi aprovado para cursar Direito e, na UFF, para cursar Engenharia de Telecomunicações. Optou por estudar Direito na UERJ, por ter informações positivas sobre essa universidade. Disse que tentou utilizar o sistema de cotas, mas não conseguiu porque faltaram os documentos de sua mãe para a comprovação da renda da família. Quando entrevistei Carlos em 2013, ele havia se formado em Direito há um ano e conseguido aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), e exercia a profissão de advogado.

Considerações finais

As histórias narradas por Paula e Carlos sobre suas trajetórias escolares e pessoais evidenciam os inúmeros obstáculos enfrentados pelos indivíduos oriundos das classes populares para estudarem e terem acesso ao ensino superior. Os percursos escolares costumam ser extremamente acidentados e os indivíduos tendem a adotar estratégias para prosseguir nos estudos. Havia nas famílias dos participantes uma regularidade em relação a atividades, horários e regras, que compensou, de certa forma, o reduzido capital escolar e econômico que os pais possuíam.

De acordo com Lahire (2004), os indivíduos não são redutíveis a sua classe social, sexo ou nível cultural. Portanto, é necessário analisar esses pertencimentos levando em consideração o conjunto de relações que tais indivíduos estabelecem ao longo de suas vidas. Paula, por exemplo, relatou que adquiriu o gosto pela leitura, tão importante para uma escolarização de sucesso, quando entrou para a Igreja Batista e passou a estudar intensamente a bíblia. Carlos, que possuía uma grande timidez que o impedia de falar em público, resolveu tal questão, que seria um empecilho para a tão sonhada profissão de advogado, quando passou a trabalhar em uma loja.

Houve um grande esforço pessoal dos entrevistados que deve ser também considerado para a compreensão sobre a longevidade escolar que obtiveram. Além disso, narraram o encontro ocorrido, ao longo de suas trajetórias escolares, com alguns bons professores, que exerceram sobre eles uma influência positiva. E preciso mencionar, também, a grande iniciativa demonstrada por Paula e Carlos para superarem os obstáculos que surgiram ao longo de suas trajetórias escolares.

Ainda que os entrevistados tenham encontrado bons professores nas escolas em que estudaram, essas instituições não se preocupavam em proporcionar a seus alunos uma rica vivência cultural. Para os indivíduos pertencentes às classes médias e altas, esse tipo de problema costuma ser solucionado com maior facilidade, pois se as escolas frequentadas por eles falham nessa direção, os pais rapidamente suprem essa deficiência, mas o mesmo tende a não ocorrer com os indivíduos das classes populares. Além disso, Carlos relatou as lacunas deixadas pelas escolas em que estudou no que se refere ao conhecimento de conteúdos disciplinares, como em Química. Professores que faltavam às aulas e escolas em processo de decadência foram alguns dos problemas vivenciados pelo entrevistado ao longo de sua escolarização.

O Pré-Universitário Popular Práxis e outros pré-vestibulares frequentados por Paula e Carlos mostraram-se fundamentais para que eles tivessem acesso ao ensino superior. Foi por meio desses cursos que puderam superar em parte as inúmeras lacunas existentes em suas formações escolares e, no caso de Paula, obter informações valiosas para entender o sistema de cotas e poder utilizá-lo. No entanto, tais cursos tão importantes para que indivíduos dos meios populares possam ser aprovados em exames vestibulares promovidos por instituições superiores de ensino e no Enem enfrentam sérios problemas para exercerem suas atividades. Existe também no Práxis, e em outros pré-vestibulares populares, uma grande evasão de alunos durante o ano, ocasionada por diversos motivos, como dificuldade de conciliar trabalho e estudo, baixa autoestima e falta de dinheiro para pagar as passagens de ônibus e frequentar o curso, problemas que poderiam ser mais facilmente enfrentados se houvesse um maior apoio institucional.

É preciso ressaltar a importância dos passeios culturais que a equipe do Práxis realiza com seus alunos. Ao permitir que os estudantes conheçam museus e assistam a filmes e peças teatrais, a equipe do Práxis os ajuda a adquirirem um certo capital cultural fundamental, entre outras coisas, para um destino escolar de sucesso. As aulas temáticas ministradas pelos professores do Práxis são também relevantes para que os estudantes tenham conhecimento de questões e temas que os possibilitem desenvolver o espírito crítico e tendem a despertar o desejo de lutar por um mundo mais igualitário. Esse tipo de aula constitui um dos diferenciais dos cursos pré-vestibulares populares em relação a outros pré-vestibulares existentes.

Para que possamos viver em uma sociedade mais democrática e justa, pensamos que o caminho percorrido pelos indivíduos pertencentes às classes populares precisa ser mais bem conhecido, a fim de que possamos compreender as particularidades desses sujeitos e as possibilidades de intervenção por parte de professores, instituições escolares e Estado. Os cursos pré-vestibulares populares vêm cumprindo um importante papel ao possibilitar que indivíduos das classes desfavorecidas socialmente consigam ter acesso ao ensino superior. No entanto, tal contribuição prestada por esses cursos ainda permanece bastante desconhecida por grande parte da sociedade, e os estudos sobre eles ainda são insuficientes para os compreendermos. Tal compreensão nos tornará mais conscientes dos limites e dos desafios referentes ao acesso das classes populares ao ensino superior e às possibilidades de intervenção nesse campo.

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BOURDIEU, P. Escritos de educação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org). *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 39-64.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.
- CARVALHO, J. C. B. Os cursos pré-vestibulares comunitários e seus condicionantes pedagógicos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 299-326, maio/ago. 2006.
- DIAS, R. L. C. *Repercussões da formação em nível superior nas práticas pessoais e profissionais de professores das camadas populares*. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- LAHIRE, B. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LAHIRE, B. *Sucesso escolar em meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LAURENS, J. P. *I sur 500: la reussite scolaire em milieu populaire*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1992.
- MENEZES, E. T. de. *CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública)*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/cieps-centros-integrados-de-educacao-publica/>>. Acesso em: 28 mar. 2016.
- NASCIMENTO, A. *Do direito à universidade à universalização do direito: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares e as políticas de ação afirmativa*. Rio de Janeiro: Litteris, 2012.
- NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. *Bourdieu e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- OLIVEIRA, V. M.; MARTINS, M. F.; VASCONCELOS, A. C. F. Entrevistas “em profundidade” na pesquisa qualitativa em administração: pistas teóricas e metodológicas. In: SIMPOSIO DE ADMINISTRAÇÃO DA

PRODUÇÃO, LOGÍSTICA E OPERAÇÕES INTERNACIONAIS – SIMPOI, 15., 2012, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2012. Disponível em: <www.simpoi.fgvsp.br/arquivo/2012/artigos/E2012_T00259_PCN02976.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2017.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2007.

PORTES, E. A. *Trajetórias escolares e vida acadêmica do estudante pobre da UFMG*. 2001. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

PORTES, E. A. As propostas de políticas/ações afirmativas das universidades públicas e as políticas/ações de permanência nos ordenamentos legais. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 92, n. 232, p. 516-541, set./dez. 2011.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, J. S. *Por que uns e não outros: caminhada de jovens pobres para a universidade*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

VARGAS, H. M. Ensino superior em expansão: mudanças no perfil socioeconômico do alunado?. *Boletim SOCED*, Rio de Janeiro, v. 5, p. 13-17, 2008.

VIANA, M. J. B. *Longevidade escolar em famílias populares: algumas condições de possibilidade*. Goiânia: Ed. UCG, 2007.

WHITAKER, D. C. A. Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a orientação profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Ribeirão Preto, v. 11, n. 2, p. 289-297, jul./dez. 2010.

ZAGO, N. Quando os dados contrariam as previsões estatísticas: os casos de êxito escolar nas camadas socialmente desfavorecidas. *Paideia*, Ribeirão Preto, v. 10, n. 8, p. 70-80, 2000.

ZAGO, N. Cursos pré-vestibulares populares: limites e perspectivas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 149-174, jan./jun. 2008.

Recebido em 26 de abril de 2016.

Aprovado em 30 de novembro de 2016.

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2660>

Ritmos de nuestra América: poesía, epistemología y pedagogía

Margarita Victoria Gomez^{I, II}

ROMO TORRES, Ricardo. *Pedagogía, epistemología y poesía: una tríada para pensar e imaginar desde los sujetos*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara/Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, 2015. 136 p.

Pedagogía, epistemología y poesía, producido en la intersección de elementos de esa tríada, es un libro que trae los ritmos latino y nuestroamericanos desde los sujetos que se movilizan con tono y ritmo propios de sus haceres, quehaceres, sentires y decires, y nos permite tejer pensamientos e imágenes de nuestra América Latina.

Con una visión de mundo poética, el sociólogo mexicano Ricardo Romo Torres despierta la imaginación invitándonos al diálogo entre pedagogía, epistemología y poesía, para conocer sensiblemente e ir más allá de las rutinas disciplinares. El autor considera a la poesía como una transdisciplina, la cual mediatiza la relación entre ciencia, epistemología/filosofía y arte para acceder a modos de subjetivación.

Ver y leer la realidad de esa manera implica reconocer cierto universo vocabulario poético, para nombrar los seres y las cosas en el ámbito

^I Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: <mvgomez07@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-3843-9484>>.

^{II} Doctora en Educación por la Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.

pedagógico, lo que nos lleva a concordar con el autor cuando afirma que se trata de un "coro polifónico": poesía como dispersión disciplinada, apertura rítmica; poesía como transdisciplina, música, razón, sentimiento, ritmo, contorno, sabor y saber, exigencias desparametralizantes que se abren a la organización de *campañas de ternura*, según el decir de José Martí. Romo piensa la arqueología del dolor y de la alegría, a las mujeres y a los hombres parent(éticos), a la mujer como fuente de inspiración, como poeta, decoro, amor y arte de las subjetividades en que "la diástole son los sueños y las esperanzas circulan hacia la utopía". La expresión destacada por Romo con paréntesis, "hombres parentéticos", fue acuñada por el sociólogo brasileño Alberto Guerreiro Ramos para referirse, de acuerdo con Paulo Freire (1978, p. 35), al "hombre que [se] pone siempre entre 'paréntesis' antes de decidirse y optar. El hombre parentético no es un escéptico, ni un tímido. Es crítico".

La lectura del libro, desde el inicio, nos invita a un itinerario, irrumpiendo en el discurso pedagógico con esa dosis poética que nos abre para "escuchar" al otro y nos orienta a un peregrinaje con Paulo Freire – el "andariego de la utopía" –, con Hugo Zemelman desde la epistemología que impulsa la lógica de potenciación, del imaginario y sensibilidad, con Adriana Puiggrós, a partir del sujeto histórico, y con Alcira Argumedo, que, con su pensamiento matricial, destierra el miedo para dejar que resuenen los silencios y las voces de América Latina. Como diría Orlando Fals Borda, son sujetos *sentipensantes*, que ni toda academia, amarrada a formatos tradicionales de ciencia, está todavía en condiciones de comprender. Lo más verdadero es que la mediatización de la poesía excede, o es el excedente de toda comprensión o del límite de la vida y de la ciencia. Es una perspectiva poética y musical que resuena no solo como fondo sino como parte del conocimiento, como lo posible en el coro mexicano.

México, país hospitalario, sabe escuchar los silencios y las voces de la gente, y, al modo de los *tojolabales*, los deja circular por la narrativa del autor.

Se trata de una obra abierta que nos despierta para una visión epistémico-pedagógica, mediatizada también por la poesía del "maestro ambulante" José Martí y de otras mujeres que forman la orquesta femenil *nuestramericana*, que le otorga especial singularidad al trabajo: María Zambrano, Dulce María Loynaz, Fina García Marruz, Carilda Oliver Labra y Teresa Melo, Sor Juana Inés de la Cruz, Rosario Castellanos y Natalia Toledo, entre otras.

Sin dudas, es una contribución importante para elaborar lo femenino en el pensamiento pedagógico latinoamericano, tema que trabajamos y que nos convoca a continuar con los estudios e investigaciones iniciadas, ya que es una problemática contemporánea y con necesidad de debate e intervención.

Ahora, si nos preguntamos ¿Qué sentido tiene, para el contexto pedagógico y educativo, la ritmicidad poética expuesta a lo largo de la primera parte del libro? Podemos decir que los ritmos ponen

en tensión creativa la relación entre las voces de los sujetos de América Latina que expresan modos singulares de ser, estar, sentir y hacer en busca de su propia ritmicidad. Ritmo que no está preocupado con las medidas y sí con las relaciones que remiten a un(a) poeta, a una poesía, a una estética procedente de una ética.

Hay una sintaxis, una semántica, de la ritmicidad poética, proveniente de los sujetos intervinientes, que nos posibilita pensar e imaginar el acto de educar con sentido más allá de la racionalidad, sea esta técnica, práctica o emancipadora, donde sensibilidad y solidaridad se completan. Este libro es una contribución desde la sociología de la educación latinoamericana, una rara oportunidad de innovar y dar consistencia a las diversas voces que superan el racionalismo para asumir críticamente el sujeto *sentipensante*.

En la primera parte, el capítulo "Los ritmos de nuestra América: una aproximación" nos presenta las posibilidades y la existencia de proximidad entre los elementos de la poesía, la ética y la pedagogía. Se despliegan imágenes y poesías sin búsqueda de racionalismos, razones o justificaciones sino de comprensiones y sentires de la solidaridad, del sufrimiento y de la dignidad de la gente. Los poetas desarmados o dispersos por la poesía se permiten y provocan la revolución del pensamiento diseñando otras visiones de mundos posibles.

En la segunda parte del libro, el ritmo se deja sentir y es lo que diferencia la propuesta. Cuando la obra articula el perfil epistémico-pedagógico en dos tiempos, aporta al pensamiento latinoamericano, y nos permite comprender que, como sujetos históricos y en nuestra condición humana, enfrentamos al desafío de educar a partir de la ecología de nuestras experiencias contemporáneas.

En la tercera parte, la educación como una acción cultural de sensibilización humana orienta a desplegar la posibilidad de aprendizajes significativos y de ciudadanía desde las *voces, silencios y magmas murmurantes*. El autor afirma que el proyecto educativo de un país no se encuentra solamente en los manuales técnicos, sino también en la literatura, en la producción cultural de la gente, del pueblo, entendido este como los habitantes de una nación, admitiendo en ese concepto toda la heterogeneidad, pluralidad y ambigüedad que conlleva. Las contribuciones pedagógicas y epistémicas expresan controversias y concurrencias que la *dialéctica/dialógica aproxima*. La recursividad les (nos) permite, como educadores, elaborar secuencias didácticas con sentido o, como dice Romo, orquestar voces isorritmicamente.

En la obra, se destaca la incertidumbre del sujeto inconcluso, del hombre y de la mujer, que alcanzan su conciencia crítica cuando hacen posible el inédito viable. Se piensa la política como epistemología en cuanto ejercicio emancipador que impulsa la autonomía en tensión con la indeterminación – determinable al ritmo y al sonido en las voces y el ritmo de la alternancia de silencios para alcanzar la plenitud de las personas (p. 99), "Componentes políticos y poéticos en el tratamiento de la cultura del silencio" (p. 100).

Se trata de sujetos con conciencia socio-histórica que se atreven a poetizar: “la poesía es tan solo una forma incontenida – impaciente de conocimiento” (p. 100). Es un vivir/existir pacientemente impaciente que considera alteridad, nostredad, solidaridad, constante y recurso como elementos de esa “poesía”. Romo, Zemelman y Freire nos presentan a la poesía como un lenguaje promotor de imágenes y posibilidades y que encuentra en los bucles de la obra a Gonzalo Rojas señalando que en la comunidad de poetas “todos nosotros nos sumamos adentro del gran coro de los otros, con los otros, junto con los otros.”

El estar juntos es posible en diversos ámbitos sociales, como el pedagógico, al apostar en la osadía y no en el miedo que la mismidad provoca. El dolor de la existencia encuentra en la ternura un escape que se torna poético usando el “y” como recurso arqueológico del saber. Es en el contexto pedagógico “nuestroamericano” que se van desdoblado las voces que reorganizan el coro epistemo-pedagógico.

En el devenir de la relación social de los sujetos llega a la crítica y a la problematización:

La transformación de la historia en experiencia asumirá la politización del conocimiento desde la apertura, en cuanto una exigencia de concebir a la política como epistemología. (p. 109).

La conciencia histórica, como puente entre las dos voces a partir de la densidad horizontal: conciencia histórica y conciencia crítica, y la imaginación histórica (p. 111) a cuatro voces – de Brasil, Chile, México y Argentina –, se enriquece en México por ser un país de gran “profundidad humana” al decir de Pablo Neruda. Neruda en su obra *Confieso que he vivido* (1998, p. 211): “A través de sus aciertos luminosos, como a través de sus errores gigantescos, se ve la misma cadena de grandiosa generosidad, de vitalidad profunda, de inagotable historia, de germinación inacabable”. De acuerdo con Romo,

esa grandiosidad y generosidad está también presente en las instituciones que acogieron a los pensadores y pensadoras latinoamericanos exiliados en México. En lo relativo a los marcos institucionales podemos plantear que El Colegio de México y la UNAM sirvieron a Zemelman como plataformas para realizar su programa de investigación, del cual derivaría su libro *Historia y política del conocimiento*. El influjo se dejó sentir también en Puiggrós, quien cursó su doctorado de Pedagogía en la UNAM, a la vez que laboró en la Facultad de Filosofía. La presencia de Argumedo se ve ubicada en el Instituto Latinoamericano de Estudios Transnacionales (ILET), siendo un dato interesante el de haber sido asesora de Gabriel García Márquez. (p. 108).

El exilio es un elemento importante como límite y posibilidad del pensamiento y encuentra resonancia en instituciones públicas de educación, y en esta lectura socio-poética y epistemo-pedagógica con una comprensión profunda de nuestra humanidad.

El libro nos posibilita la imaginación rica en reflexiones a partir del interludio: la imaginación sociológica, su presencia en América Latina

y en México. El autor, en este contexto, destaca los valores de dignidad, autonomía y solidaridad en el marco de su recuperación. El desafío ante ello es el de emprender un ejercicio de orquestación de voces que también claman su ejecución desde el isorritmo de los valores, para así cumplimentar el encuentro de esos rasgos de similitud en y de lo heterogéneo.

Romo considera que la imaginación histórica desplegada por Argumedo, Puiggrós y Zemelman está gestada:

[. . .] en los márgenes de la autonomía en los que se desempeñaron mientras radicaban en México. En este sentido puede decirse que las voces producidas resuenan más allá de las fronteras mexicanas por obra de la propia imaginación histórica que no conoce fronteras, sino únicamente umbrales posibilitadores de una orquestación de voces, cuyo isorritmo estriba en la esperanza activa pero también en las potenciaciones de los sujetos que emiten susurros, voces y gritos. (p. 125).

El autor comprende que la imantación que aglutina voces corales para la poesía, y por la isorritmia musical con sus sonidos, murmullos y silencios se produce cierta regularidad, como un patrón rítmico de los silencios y las voces de América Latina que contribuyen para conformar subjetividades constituyentes y democráticas.

En el pensar-imaginar-hacer epistemo-pedagógicamente mediatizado por la poesía, riman isométricamente autonomía, dignidad, justicia y solidaridad en un compás musical "del pensar e imaginar desde los sujetos".

Aunque Romo no hace mención a Walt Whitman (1991), creo que las palabras de este autor resumen la propuesta del libro "No dejes de creer que las palabras y las poesías sí pueden cambiar el mundo".

Bibliografía

FREIRE, P. *La educación como práctica de la libertad*. Mexico: Siglo XXI, 1978.

NERUDA, P. *Confieso que he vivido: memorias*. Barcelona: Planeta, 1998.

WHITMAN, Walt. No te detengas. In: WHITMAN, Walt. *Hojas de hierba*. Edición bilingüe. Traducción y prólogo de Jorge Luis Borges. Barcelona: Editorial Lumen, 1991.

Recebido em 13 de abril de 2016.

Aprovado em 10 de janeiro de 2017.

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

**RBEP**

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 o tema e questão de relevância para a área de Educação.

- *Relatos de Experiência* – artigos teoricamente fundamentados, oriundos de projetos de ação pedagógica em contextos de educação que analisem criticamente a experiência vivida.
- *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 a 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 os seguintes:

- 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 em “Normas gerais para 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 de 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: www.rbep.inep.gov.br.

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 as 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 acompanhadas 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

Modelo analítico rizomático para el estudio de los efectos de las políticas educativas regionales en la experiencia escolar cotidiana: la perspectiva de Rockwell, Bourdieu y Ball
Silvana Lorena Lagoria

Expectativas com a carreira docente: escolha e inserção profissional de estudantes de Pedagogia
Crizieli Silveira Ostrovski
Cintia Metzner de Sousa
Tânia Regina Raiz

A (des)articulação do ensino fundamental e a formação dos professores
Maurício Pastor Santos
Maria Lourdes Gisi

Percurso formativo de engenheiros professores da educação profissional e tecnológica
Francisco das Chagas Silva Souza

Os professores no ensino superior brasileiro: transformações do trabalho docente na última década
Cleomar Locatelli

"Aqui em casa a educação é muito bem-vinda": significado do ensino superior para universitários bolsistas
Ana Karina Brocco

Multiplicidades de resoluções de alunos do ensino médio em problemas abertos de matemática
Jader Otavio Dalto
João Ricardo Viola dos Santos
Regina Luzia Corio de Buriasco

Operação de multiplicação: possibilidades de intervenção com jogos
Sônia Bessa
Váldina Golçalves da Costa

Dimensões do ensino da paragrafação: o que dizem e fazem professores no trato com a paragrafação?
Telma Ferraz Leal
Leila Nascimento da Silva

Desafios de propostas interventivas de letramentos na Amazônia paraense: a escola brasileira em contextos de hibridização cultural
Júlia Maués
Ana Lúcia Guedes-Pinto

Professores iniciantes: análise da produção científica referente a programas de mentoria (2005-2014)
Viviani Dias Cardoso
Joni Luiz Trichês dos Santos
Gildo Volpato
Victor Julierme Santos da Conceição

A religiosidade na prática docente
Gabriela Abuhab Valente

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Trajetória escolar de estudantes das classes populares e acesso ao ensino superior
Regina Lúcia Cerqueira Dias

RESENHAS

Ritmos de nuestra América: poesía, epistemología y pedagogía
Margarita Victoria Gomez

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

VENDA PROIBIDA

(CC) BY



INEP

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

