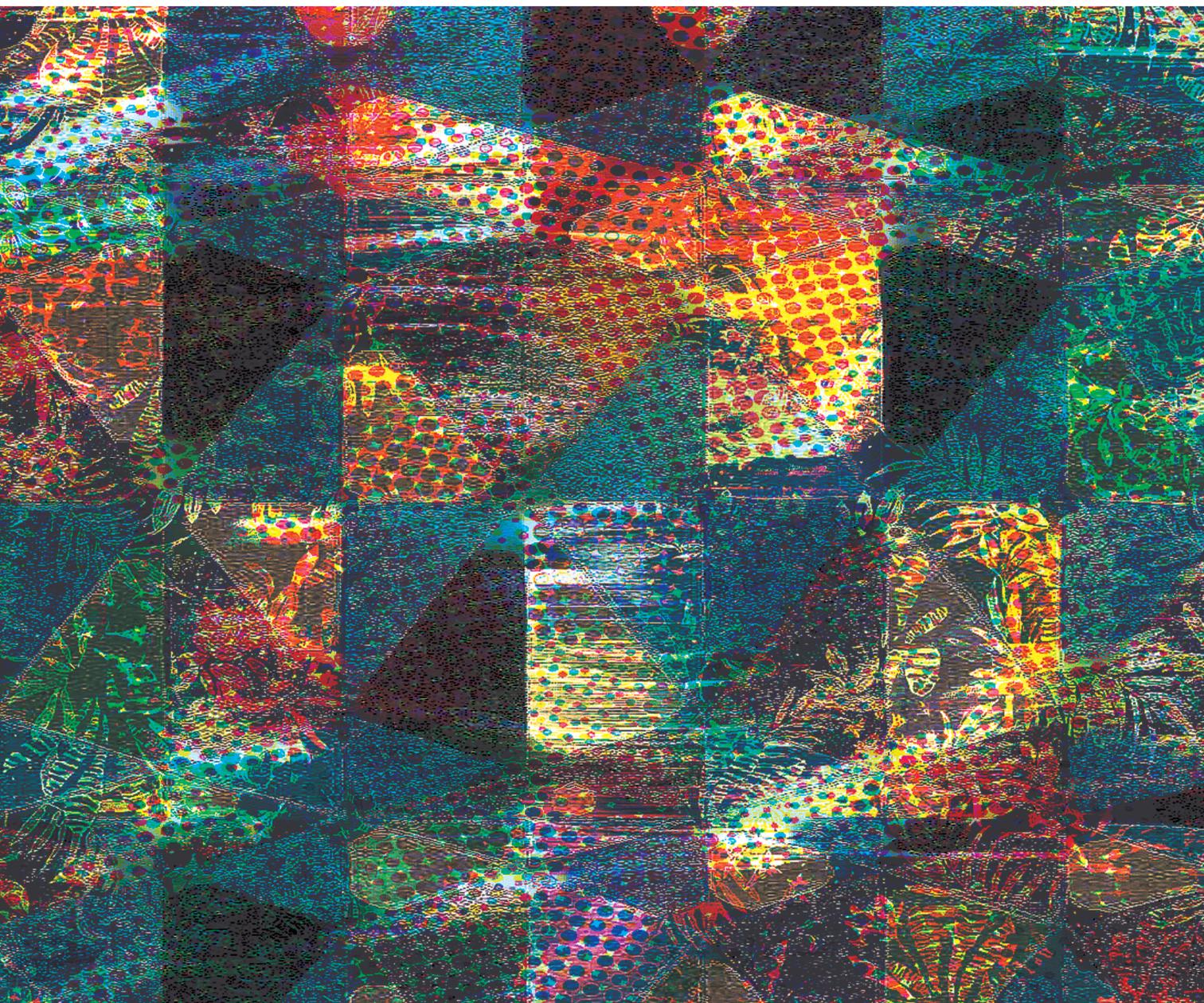


**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume **97** número **247** set./dez. **2016**

RBEP

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



INEP

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



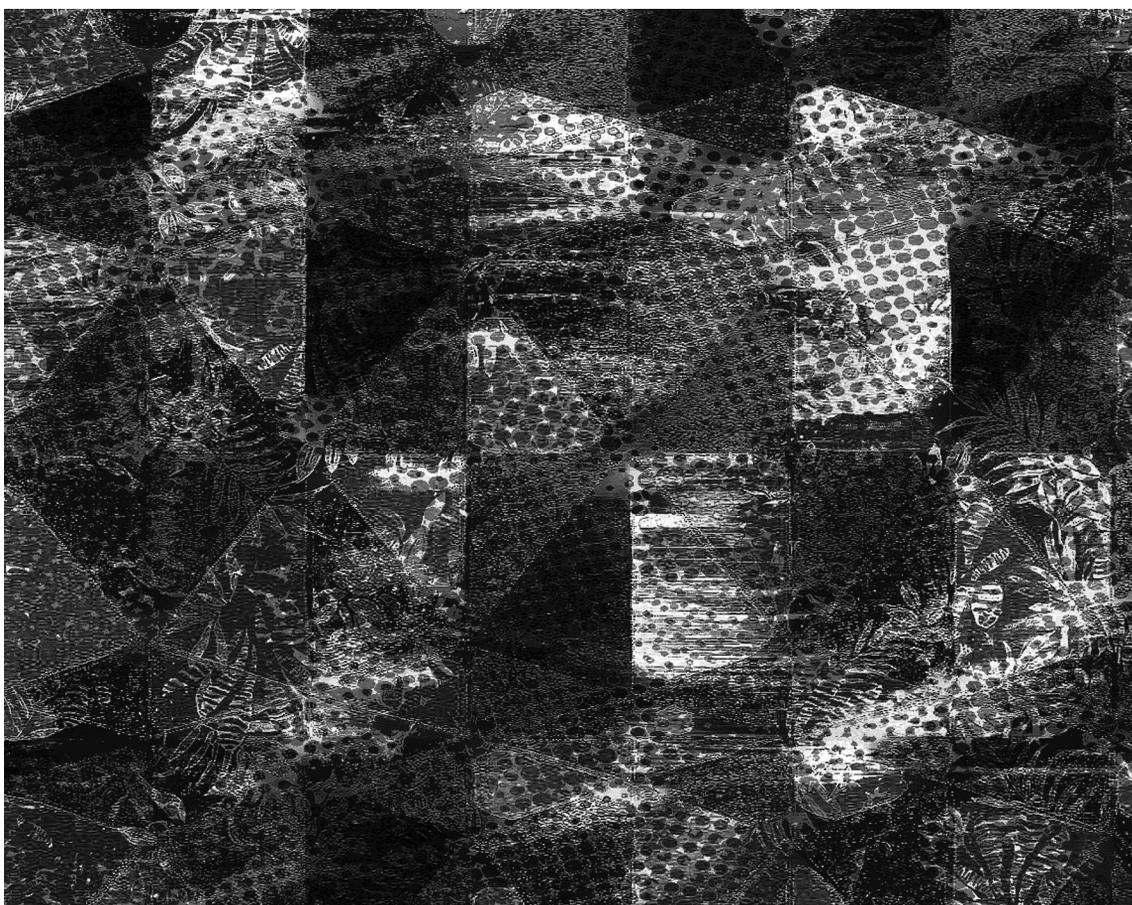
República Federativa do Brasil

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 Ravanello 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

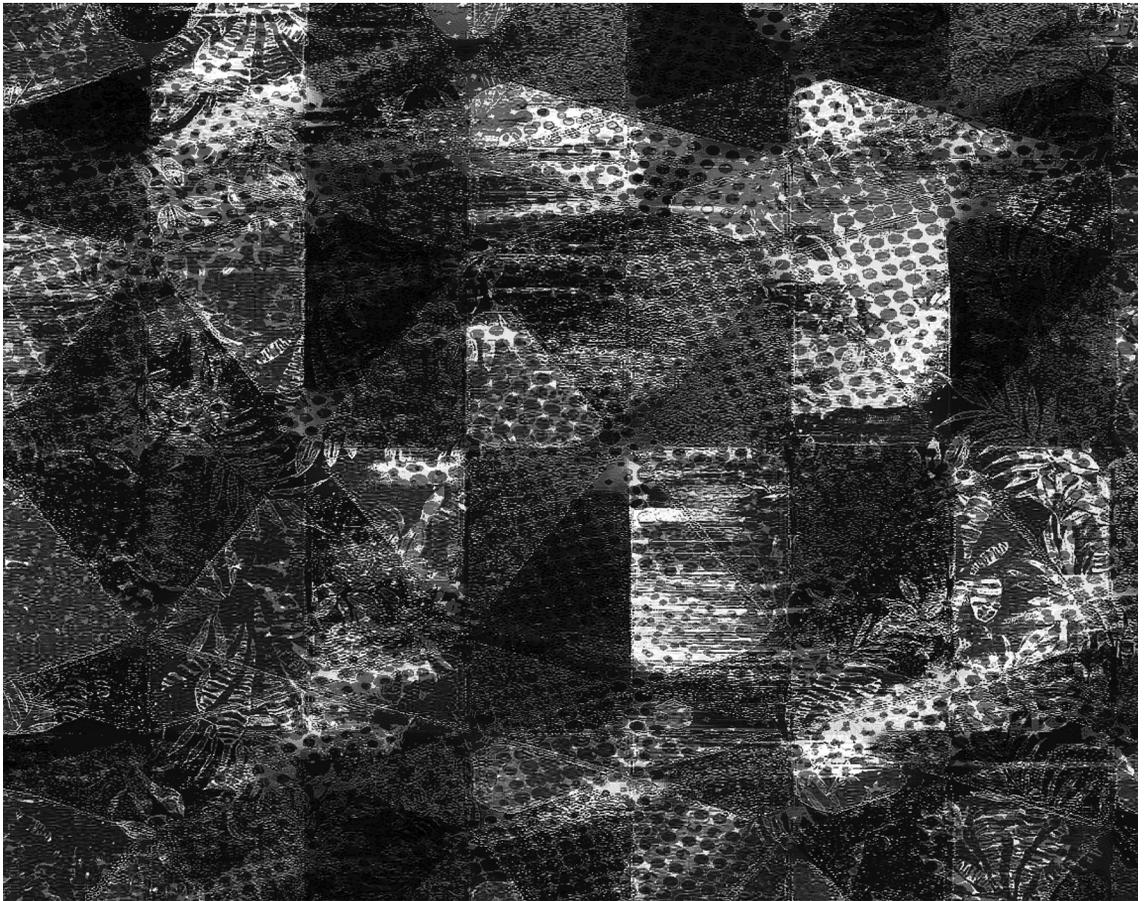
Internacional:

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 – IPE/Unesco, Buenos Aires, Argentina
Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación – IPE/Unesco, Buenos Aires, Argentina

**REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**
volume 97 número 247 set./dez. 2016

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

Clara Etienne Lima de Souza clara.souza@inep.gov.br
Dorivan Ferreira Gomes dorivan.gomes@inep.gov.br
Roshni Mariana de Mateus roshni.mateus@inep.gov.br

EDITORIA EXECUTIVA

Cinthyá 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:

Elyσιο Soares Santos Junior
Sátia Marini

NORMALIZAÇÃO E INDEXAÇÃO

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

PROJETO GRÁFICO

Marcos Hartwich

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

José Miguel dos Santos

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

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

Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep

Directory of Open Ocen Journal (DOAJ)

Edubase/Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Educ@/Fundação Carlos Chagas (FCC)

Elektronische Zeitschriftenbibliothek (EZB)

E-Revistas

Hispanic American Periodicals Index (HAPI)

Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina,

el Caribe, España y Portugal (Latindex)

Scientific Electronic Library Online (SciELO)

Qualis/Capes: Educação – B1

Interdisciplinar – A2

Letras – Linguística – A2

**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	461
------------------------	------------

Estudos

<i>Educational Standards and Australia: a changed landscape</i>	463
Phil Lambert	

<i>A política educacional do Acre e os resultados do Ideb</i>	472
Joana Buarque de Gusmão	
Vanda Mendes Ribeiro	

<i>Contribuições ao debate sobre gestão democrática da educação: foco em legislações municipais sul-rio-grandenses</i>	490
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani	

<i>Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras</i>	506
Raquel Fontes Borghi	
Regiane Helena Bertagna	

<i>Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil</i>	519
Arthur Gomes de Moraes	
Eliana Borges Correia de Albuquerque	
Ana Carolina Perrusi Alves Brandão	

<i>Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito</i>	534
Maria Amélia do Rosario Santoro Franco	
<i>Indivíduos do sexo masculino no curso de letras: performances discursivas, gênero e profissão docente</i>	552
Helvio Frank Oliveira	
<i>Rodas de pesquisa e formação em educação especial: as trajetórias de estudantes com deficiência</i>	570
Clarissa Haas	
Edson Pantaleão	
Rosimeire Maria Orlando	
Claudio Roberto Baptista	
<i>Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior</i>	583
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski	
<i>Processos de escolarização de jovens rurais de Governador Valadares-MG: entre sonhos e frustrações</i>	602
Maria Zenaide Alves	
Juarez Tarcísio Dayrell	
Relatos de Experiência	
<i>Mapa conceitual, um gênero textual escolar: uma proposta de retextualização de textos didáticos de história</i>	619
Elton Mitio Yoshimoto	
Graziele Maria Freire Yoshimoto	
Givan José Ferreira da Silva	
Marilu Martens Oliveira	
<i>Educação ambiental crítica para a conservação da biodiversidade da fauna silvestre: uma ação participativa junto ao Projeto Flor da Idade, Flor da Cidade (Itirapina-São Paulo)</i>	637
Nathália Formenton da Silva	
Paulo Henrique Peira Ruffino	
Índice do v. 97	657
Aline do Nascimento Pereira	
Clarice Rodrigues da Costa	
Agradecimentos	693
Instruções aos colaboradores	699

Editorial	461
------------------------	------------

Studies

<i>Educational Standards and Australia: a changed landscape</i>	463
Phil Lambert	

<i>The educational policy of Acre state and Ideb results</i>	472
Joana Buarque de Gusmão	
Vanda Mendes Ribeiro	

<i>Contributions to the democratic education management debate: focusing on Rio Grande do Sul municipal laws</i>	490
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani	

<i>Which education is public? Preliminary analysis of private subsidized service in child education in different Brazilian administrative regions</i>	506
Raquel Fontes Borghi	
Regiane Helena Bertagna	

<i>On written language and its notation by the end of pre-school</i>	519
Arthur Gomes de Morais	
Eliana Borges Correia de Albuquerque	
Ana Carolina Perrusi Alves Brandão	

*Pedagogical practice and teaching: a view from
the epistemology of the concept* 534
Maria Amélia do Rosario Santoro Franco

*Male students majoring in a Languages Course:
discourse performances, gender and teaching*..... 552
Helvio Frank Oliveira

*Research and training rounds in special education:
the paths of disabled students* 570
Clarissa Haas
Edson Pantaleão
Rosimeire Maria Orlando
Claudio Roberto Baptista

Learning assessment of disabled undergraduate students 583
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

*Rural youth and schooling in Governador Valadares - MG:
dreams and frustrations* 602
Maria Zenaide Alves
Juarez Tarcísio Dayrell

Experience Reports

*Conceptual map, an academic textual genre: a proposal for
retextualization of didactic texts on History*..... 619
Elton Mitio Yoshimoto
Graziele Maria Freire Yoshimoto
Givan José Ferreira da Silva
Marilu Martens Oliveira

*Critical environmental education for wildlife biodiversity
conservation: a participative action for environmental social
project "Flor da idade, Flor da cidade" (Itirapina-São Paulo)*..... 637
Nathália Formenton da Silva
Paulo Henrique Peira Ruffino

Index v. 97 657
Aline do Nascimento Pereira
Clarice Rodrigues da Costa

Acknowledgments..... 693

Instructions for the Collaborators 699

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/307042791>

A RBEP número 247 oferece aos leitores um conjunto de dez artigos e dois relatos de experiência, tratando tanto da educação básica como da educação superior, de práticas pedagógicas, políticas educacionais e estratégias de ensino. No conjunto, oferece um rico debate tematizando avaliações em larga escala, gestão democrática, educação infantil, padrões educacionais, currículo, educação inclusiva, bem como questões de educação ambiental.

Os quatro artigos iniciais têm como foco as políticas educacionais em perspectiva macro, nas dimensões da avaliação e busca de resultados pelas redes públicas, da legislação que ordena redes municipais e das relações público-privado. O artigo de Phil Lambert analisa currículo e avaliações em larga escala, destacando as dificuldades de negociação de padrões educacionais em uma Federação como a Austrália. Joana Buarque de Gusmão e Vanda Mendes Ribeiro tratam em sua pesquisa de avaliações em larga escala e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nas redes estadual e municipais do Acre, problematizando diversas questões, dentre as quais as relacionadas à equidade, à infraestrutura e ao regime de colaboração. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani debate políticas na perspectiva da gestão democrática da escola pública e estratégias utilizadas por municípios do Rio Grande do Sul para o provimento do cargo de diretor. Igualmente discutindo a educação pública, mas na perspectiva da oferta da educação infantil, o trabalho de Raquel Fontes Borghi e Regiane Helena Bertagna problematiza o atendimento conveniado nessa etapa de ensino encaminhando para a análise das relações público-privado que se estabelecem na educação brasileira em face do direito à educação na infância.

O artigo de Artur Gomes de Moraes trata também da educação infantil mas, entrando em sala de aula, sugere caminhos para fazer avançar o ensino e a aprendizagem da língua escrita junto a turmas de alunos de cinco anos. Igualmente trabalhando na dimensão da docência, Maria Amélia do Rosário Santoro Franco revisa suas produções acerca de práticas pedagógicas e do trabalho do professor, oferecendo uma reflexão consistente e importante

a ser considerada em propostas de formação inicial e continuada de professores e no cotidiano de redes, escolas e universidades. O artigo de Helvio Frank Oliveira privilegia o professor, problematizando as marcas de gênero em discursos de estudantes de um curso de Letras de universidade pública.

Dentre os artigos que tratam de educação inclusiva, encontra-se o de Clarissa Haas, Edson Pantaleão, Rosimeire Maria Orlando e Claudio Roberto Baptista, que resulta de um projeto de formação e investigação envolvendo três universidades. Os autores destacam que o desafio central da educação inclusiva está em estratégias de gestão dos cotidianos, de forma a auxiliar na construção de trajetórias escolares de estudantes independentemente de sua faixa etária e tipo de deficiência. Tania Mara Zancanaro Pieczkowski aborda os desafios da docência diante de estudantes com deficiência destacando as descobertas e aprendizagens de docentes do ensino superior ante à avaliação e à diferença.

Finalizando a seção "Estudos", a pesquisa etnográfica de Maria Zenaide Alves e Juarez Tarcísio Dayrell tem como foco os processos de escolarização de jovens de ensino médio de uma comunidade rural e os distanciamentos entre seus sonhos e suas condições concretas de vida.

Os dois relatos de experiência adentram a sala de aula e os processos de ensino-aprendizagem. Elton Mitio Yoshimoto, Grazielle Maria Freire Yoshimoto, Givan José Ferreira da Silva e Marilu Martens Oliveira contribuem fundamentando teoricamente o gênero textual "mapas conceituais", demonstrando sua importância e virtualidade inclusive para práticas pedagógicas de viés colaborativo e dialógico. Para tanto, os autores descrevem uma experiência realizada na disciplina de história junto a alunos do 6º ano do ensino fundamental. Nathália Formenton da Silva e Paulo Henrique Peira Ruffino contribuem com um relato de experiência acerca de educação ambiental crítica junto a jovens, demonstrando a acolhida e valorização que os estudantes dão a este tema quando tratado com metodologias dinâmicas.

Neste número 247, a RBEP, portanto, fiel a seu foco, publica artigos resultantes de pesquisas consistentes e originais, abordando temas que contribuem para a construção do conhecimento na área de Educação. Realmente os artigos deste número trazem debates acerca de políticas educacionais de âmbito internacional, nacional, estadual e municipal, assim como práticas docentes envolvendo diferentes níveis e modalidades de ensino.

Ao nosso público desejamos boa leitura.

Editoria Científica

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

Educational Standards and Australia: a changed landscape

Phil Lambert^{I, II}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/291437381>

Abstract

This article provides insight into the development of Australia's educational standards, the resultant alignment between curriculum, assessment and teaching standards and the move to online tailored testing. Background to the development and nature of the standards is provided as well as areas being considered for further reform. The article acknowledges the challenges in reaching settlement in relation to the standards-setting reforms in a Federation such as Australia. It also outlines the significant benefits now being realised as a result of the collaborative effort to achieve a national curriculum, a national assessment program and national teaching standards.

^I University of Sidney, Sidney, Australia. *E-mail:* <phillambertconsulting@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-9214-0147>>.

^{II} PhD in Education from University of Sidney, Sidney, Australia.

Keywords: Educational standards; assessment; curriculum.

Resumo

Padrões educacionais e a Austrália: mudança de cenário

Este artigo traz perspectivas sobre o desenvolvimento dos padrões educacionais na Austrália, que resultou de um alinhamento do currículo, da avaliação e dos padrões de ensino e da mudança para um teste online adaptado. Fornece-se um histórico da evolução e da natureza dos padrões, bem como das áreas que estão sendo consideradas para futuras reformas. Reconhecem-se os desafios encontrados para se chegar a um acordo em relação às reformas que estabelecem normas em uma Federação como a australiana. Descrevem-se ainda os significativos benefícios que se percebe agora como resultado de um esforço colaborativo para se chegar a um currículo nacional, a um programa de avaliação nacional e a padrões nacionais de ensino.

Palavras-chave: padrões educacionais; avaliação; currículo.

The endorsement of the Australian Curriculum in October 2015 by the Council of Australian Education Ministers (known as the Education Council) was a significant step taken in Australian education history. This decision established for Australia its first national curriculum.

Australia like a number of other countries, including Brazil, is a federation of states (and territories)¹. While there has been a commitment by the Australian states and territories since Federation² to collaborate on matters of national importance there are several areas where development of a national approach has been difficult to progress or achieve. Education, until recent times, has been one of these areas.

Education (and specifically schooling) in Australia is primarily a State responsibility. However, the ground-breaking *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians* endorsed by education ministers in 2008 set both a vision and an explicit agenda for key reforms aimed at establishing teaching standards, curriculum content standards and student performance standards for the country. The Melbourne Declaration, as it is most often called, changed Australia's educational landscape forever.

The national architecture formed to develop the standards, the Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (Acara) and the Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL), commenced their tasks in 2008 and 2010 respectively.

The work that has taken place since 2008 has resulted in the development and endorsement of:

- A comprehensive and contemporary national curriculum, inclusive of subject area content, general capabilities (sometimes referred to as 21st Century skills) and cross-curriculum priority areas aimed

¹ Territories in Australia are separate jurisdictional federal territories that in many respects administer policy and operational responsibilities in areas such as education and health in the same way states fulfil their responsibilities in these areas.

² Australia became a nation through the formal Federation of six former British colonies on 1 January 1901.

at equipping students for the current and anticipated issues facing Australia;

- Professional teaching standards that set out what is expected of teachers in their practice across three domains (professional knowledge, professional practice and professional engagement) and across four career stages of teaching (graduate, proficient, highly accomplished and lead); and
- A national assessment and reporting regime that enables teachers, students, parents and the community to have transparent information about the performance of students and schools in relation to achievement standards and national benchmarks in literacy and numeracy.

While a national assessment regime was in place before the above actions, the alignment between the standards is now being fully realised. Prior to the development of the national curriculum full population testing of the country's students in years 3, 5, 7 and 9 was based on prior agreements that had been reached between state and territory officials regarding the scope and nature of test items in literacy and numeracy content. This year sees the direct alignment between the national curriculum learning areas of English and Mathematics and the items to be tested in the National Assessment Program in Literacy and Numeracy (Naplan).

In addition to Naplan relevant content from the Science, Technologies (and the ICT general capability) learning areas and Civics and Citizenship subject area is also being used as the basis for test items in Australia's sample testing program. This testing program, which is held on a rolling three-year basis for each of these areas, acquires information about the performance of Australian students from randomly selected schools. The information obtained from the sample is primarily used to gauge progress in learning in science literacy, ICT literacy and understandings in relation to civics and citizenship. The data are also used to determine where increased attention needs to be applied in relation to teachers' professional development programs and, as a consequence, to their teaching in classrooms. Some initial discussions have been held about extending the sampling program into other subject areas including History, Geography and in some of the general capabilities such as critical and creative thinking, and intercultural understanding.

The Australian Curriculum

The Australian Curriculum³ has been described as three-dimensional in structure. This structure is based on eight learning areas, seven general capabilities and three cross-curriculum priorities.

³ <http://www.australiancurriculum.edu.au>

- The prime structural dimension is the eight learning areas:
- English;

- Mathematics;
- Science;
- Humanities and Social Sciences (including the subject areas of History, Geography, Civics and Citizenship and Economics and Business);
- Health and Physical Education;
- Languages (with 14 different foreign language curricula, a framework for over 250 Aboriginal languages and Torres Strait Islander languages and three other languages currently being finalised);
- Technologies (including the subject areas of Design and Technology and Digital Technologies); and
- The Arts (including the subject areas of Dance, Drama, Media Arts, Music and Visual Arts).

Embedded in the content of these learning areas are the seven general capabilities. These capabilities, which are skills, values and dispositions considered essential for students to acquire for the 21st Century, have been incorporated into the curriculum content of learning areas and subject areas, where relevant, based on learning progressions developed for each of the capabilities. The seven capabilities are:

- Literacy;
- Numeracy;
- Information and Communication Technology (ICT) Capability;
- Critical and Creative Thinking;
- Personal and Social Capability;
- Ethical Understanding; and
- Intercultural Understanding.

The third dimension, again embedded in the content of the learning areas, is the Cross-Curriculum Priorities. Three areas were identified as priorities:

- Aboriginal and Torres Strait Islander Histories and Cultures;
- Asia and Australia's Engagement with Asia; and
- Sustainability.

These priorities were seen as having particular relevance based on issues related to reconciliation efforts with Australia's Indigenous peoples, Australia's current and future economic and cultural ties with Asian countries and, as one of the driest continents on Earth, the role Australia needs to play both locally and globally in relation to sustainability.

The resultant interplay of the three dimensions means that Australia now has a national curriculum that both honours traditional disciplinary knowledge and skills while also enabling students to develop the essential skills, values and dispositions required for living and succeeding now and in the future.

A period of implementation has commenced with English, Mathematics, Science and History being implemented in Australian schools and the states and territories determining their own schedules for when the other learning areas will be introduced.

National Assessment Program⁴

As stated previously the alignment between the Australian Curriculum content and the testing items used in the National Assessment Program commenced this year. To ensure this process is both credible and accurate close collaboration has been required between assessment experts who develop the test items and subject area experts who possess the relevant disciplinary knowledge. Collaborations of this kind are not easy to achieve and require strong leadership as well genuine respect between the experts for the particular capabilities each bring to the test construction process.

While the benefits of aligning the curriculum to an assessment (testing) program are obvious it may be a surprise to many, particularly those outside of the education sector, that such an alignment is less common than realised. There are many reasons for this but the most common of these include different agencies having the responsibility for developing testing programs to those developing curricula, the time lag between curriculum reform initiatives compared to the annual churn of test item development, and the impact that major international assessment programs, e.g. Trends in International Mathematics and Science Study (Timss) and Programme for International Student Assessment (Pisa), have on what countries choose to focus on through their local testing regimes.

In addition to the alignment between the Australian Curriculum and the national testing program Australia is also currently preparing for a significant change to both how its national tests are undertaken and the nature of the data it will collect from the tests. This change, the move to an online tailored testing platform, presents a number of challenges, which include:

- Ensuring all schools, regardless of location, have access to computer networks capable of handling the technological and bandwidth requirements;
- Building the platform required to store and manage the online testing program;
- Ensuring that each child has equal access to appropriate items, regardless of aural, visual or other disability; and
- Developing a sufficient number of test items to ensure that each student's capabilities can be assessed.

While the challenges listed above are not insignificant, there are many benefits to be realised following the implementation of the initiative. These benefits include:

- The provision of more precise information about each student's capabilities;

⁴ <http://www.nap.edu.au>

- A faster turnaround of student performance results and resultant steps that can be taken to better support each student according to their individual learning and development needs;
- Potential reductions in costs over time (through the replacement of paper-based human marking with machine marking of students' responses);
- Greater engagement of students during the testing process owing to the items being more closely aligned to their individual capabilities;
- The creation of large banks of test items which have a potential use beyond the testing program, such as for schools to acquire for their own use; and
- Potential for "on demand" testing in the future owing to the individualised nature of the testing process, enabling tests to be undertaken whenever it is believed an individual is "ready" rather than at a scheduled time in the year.

Reporting

Another important initiative that has dramatically changed education in Australia in recent times is public access to information about Australian schools. Australia has just over 10,000 schools. This number includes a mix of government schools and non-government schools (inclusive of independent schools and religious-based schools such as systemic Catholic schools).

From 2010 following another agreement reached by the Education Council, information about each school has been made available through the *My School*⁵. This site includes contextual information about each school, including information about its enrolments, staff numbers, finances (income and expenditure) and the school's most recent Naplan results and its performance compared to like schools. This last feature is particularly interesting as it is based on the comparative performance of schools grouped within the same socio-educational rating.⁶

This transparent mechanism provides schools, parents, schooling authorities and the public with access to information which was previously largely unknown about each school. In addition to some basic information about a school, the data contained on the website provides insight into the progress in students' literacy and numeracy achievement each school is making overtime and how it is performing against schools with students from similar socio-educational backgrounds. This along with other information available on a school's own website provides a comprehensive account from which decisions can be made and conclusions can be drawn.

Senior secondary curriculum and credentialing

Apart from the development of some subject area curricula developed by Acara for the senior secondary years of schooling (Years 11 and 12),

⁵ <http://www.myschool.edu.au>

⁶ This rating is in accordance with the Index of Community Socio-Educational Advantage (Icsea). Icsea is a measure designed to take into account students' family backgrounds (parents' occupation, school education and non-school education) as well as geographical circumstances and the number of Aboriginal or Torres Strait Islander students enrolled in the school. Schools across Australia are grouped according to their Icsea rating, enabling comparisons to be made between schools whose students are from similar socio-educational backgrounds.

the focus for the development of national standards in curriculum and assessment has to date been centred on the first year of school through to Year 10⁷. This is largely owing to the time and effort required to adjust the current final year examination systems that operate across Australia to a changed or changing curriculum and the consequential impact on the associated high stakes credentialing processes.

At present the states and territories are utilising the Australian Curriculum developed for the senior secondary years of schooling⁸ as the “common and agreed basis” for the courses offered in their respective jurisdictions in Years 11 and 12.

Each state and territory also has in place its own credential for students to use to signify completion of schooling and attainment. Different systems are used across the country to assess the performance and achievement of students at the end of Year 12 though most involve a mix of external examinations and internally conducted criterion-based assessment processes. Final marks in across the courses in these years in addition to moderation and scaling processes are used as the basis for the credential. This credential then becomes a student’s “passport” for use when seeking enrolment in a preferred university course, training college course or for employment.

Quality teaching standards

A final yet equally important contribution to the standards setting agenda that Australia has undertaken over the last 8 years is the establishment of quality teaching standards.⁹

It is well recognised that quality teaching has a significant effect on student learning and achievement.¹⁰ In response to this Australia has established teaching standards covering three domains (professional knowledge, professional practice and professional engagement) across four career stages of teaching:

- Graduate – the standard (knowledge and skills) expected of a graduate from a teacher education institute who has completed a teacher education qualification and is entering the profession.
- Proficient – teachers who meet this standard demonstrate the minimal requirements for registration as a teacher.
- Highly Accomplished – teachers who meet this standard are highly effective and skilled practitioners.
- Lead – teachers who meet this standard are recognised as exemplary teachers.

These standards have been taken up by each of the Australian states and territories and they are currently using them as a key component in the registration and accreditation of teachers through their relevant teacher registration authorities. The standards are also being used by schooling

⁷ The schooling structure in Australia typically commences at age 5 for students who complete seven years of formal school, known as primary school. This is followed by four years of high school completing mandatory schooling in Year 10. The majority of students then complete a further two years of senior secondary education.

⁸ The Australian Curriculum for senior secondary years of school currently includes: English (4 different courses); Mathematics (4 different courses); Science (4 different courses); History (2 different courses) and Geography (1 course).

⁹ <http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standards-for-teachers>

¹⁰ Marzano (2009); Hattie (2009); Hattie (2003); Rowe (2003).

authorities across the country as the basis for their teacher performance review systems.

In addition to the quality standards for teachers, a standard has also been developed for school principals.¹¹ This standard, called the Australian Professional Standard for Principals, has been developed to be used by principals for self-reflection. Through the use of this Standard principals can monitor their own professional growth using a matrix consisting of three leadership requirements: vision and values; knowledge and understanding; and personal qualities, social and interpersonal skills and five professional practices: leading teaching and learning; developing self and others; leading improvement, innovation and change; leading the management of the school; and engaging and working with the community.

As with the other standards, the teaching standards align with those established through the national curriculum and the National Assessment Program. This reinforces the importance placed on establishing clear, cohesive and comprehensive education standards in Australia.

A changed or changing landscape?

The title of this article suggests that Australia's educational landscape has changed. This is certainly the case.

It is clear that as a result of major policy reforms and initiatives that education in Australia is significantly different now to what it was a decade ago. However, this should not be taken to say that a period of settlement has been reached or that following the significant standards-setting reforms there are no areas where further reform is warranted or desired. There is fertile ground for reform in other areas.

Consideration has been given to a number of additional areas where a national approach might be beneficial. While the commitment to progressing these has varied, the following four areas have been the subject of policy consideration and debate over recent years and could at some time in the future add to the reform agenda:

- The development of additional senior secondary curriculum to provide a full suite of Year 11 and 12 courses based on the existing learning areas in the Australian Curriculum;
- Establishing a national high-stakes exit credential at the end of Year 12 based on a common assessment program;
- Introducing a national senior secondary assessment that provides students, parents and employers with a summary account of the literacy and numeracy skills, knowledge and understanding each student has acquired by the final years of school (essentially extending Naplan to Year 11); and
- Extending population testing/assessment (or at least sample testing/assessment) to other curriculum areas including general

¹¹ <http://www.aitsl.edu.au/australian-professional-standard-for-principals>

capabilities such as intercultural understanding, critical and creative thinking, personal and social capability, and ethical understanding.

The standards-setting reforms that have taken place in Australia have changed the educational landscape forever.

Reaching policy settlements of the kind achieved to date has not been easy. However, the outcome has been worth the effort for it can now be said that: *wherever a student is located in Australia they have access to the same high quality curriculum, their achievements and progress can be judged and monitored against levels expected of other Australian students, and their teachers are required to meet the same high quality standards expected of other teachers in Australia.*

As a result of the reforms Australia's highly regarded education system has been made stronger and better.

References

HATTIE, J. *Teachers make a difference: what is the research evidence?*. In: AUSTRALIAN COUNCIL FOR EDUCATIONAL RESEARCH ANNUAL CONFERENCE, 2003, Melbourne. *Paper*. . Melbourne, Australia: University of Auckland, 2003.

HATTIE, J. *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. New York: Routledge, 2009.

MARZANO, R. J. Setting the record straight on "high-yield" strategies. *Phi Delta Kappan*, Arlington, v. 91, n. 1, p. 30-37, sept. 2009

ROWE, K. *The importance of teacher quality as a key determinant of students experiences and outcomes of schooling*.2003. Available from: <http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=research_conference_2003>.

Recebido em 4 de julho de 2016.

Aprovado em 30 de setembro de 2016.

A política educacional do Acre e os resultados do Ideb

Joana Buarque de Gusmão^{I, II}

Vanda Mendes Ribeiro^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/277933612>

Resumo

Apresenta resultados preliminares de pesquisa que investiga se as políticas educacionais do Acre explicam o crescimento do estado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e se houve ampliação da equidade na rede de ensino. Compartilham-se aqui a descrição e a análise de parte das informações coletadas sobre a política educacional acreana. Os achados indicam a chegada de novos atores ao poder, que formularam políticas após diagnóstico e análise de testes padronizados. Depoimentos denotam que tais políticas são fruto de estratégia de planejamento, além de terem inserido a escola e a aprendizagem no centro de ações de valorização do professor, melhoria da infraestrutura das escolas, respeito à identidade acreana e fortalecimento da cooperação entre estado e municípios.

Palavras-chave: política educacional; qualidade da educação; Ideb.

^I Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), São Paulo, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <joanabg@uol.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-5111-7490>>.

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

^{III} Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), São Paulo, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <vanda.ribeiro@cenpec.org.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-2275-7122>>.

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

Abstract

The educational policy of Acre state and IDEB results

This paper presents preliminary results of a research that investigates whether Acre educational policies explain the growth of the state at the Basic Education Development Index (Ideb) and whether there was an increased equity in the school network. A description and analysis of part of the information collected on Acre educational policy are presented. The findings indicate the entrance of new players in the administration, who have formulated policies after making a diagnosis and analysis of standardized tests. Testimonials denote that such policies are the outcome of planning strategies, and have included the school and learning in the center of the actions that value the teacher, improvement of schools infrastructure, respect for Acrean identity and strengthening of the cooperation between state and municipalities.

Keywords: educational policy; quality of education; Ideb.

Apresentação

Este artigo apresenta parte dos resultados de estudo acerca da política educacional do Acre. O estudo integra pesquisa¹ iniciada em 2014, que teve como objetivo descrever e analisar as políticas educacionais implementadas no Acre, perscrutando sua relação com resultados alcançados em termos de qualidade da educação e equidade. A primeira seção do texto traz o referencial teórico e a metodologia; a segunda traça uma caracterização socioeconômica do Acre; e a terceira apresenta descrição e análise de parte das informações coletadas acerca da política educacional. Por fim, resumem-se os achados. Futuramente, serão investigados os níveis de equidade nesse estado e o peso de aspectos das políticas em resultados concernentes à qualidade e à equidade.

Referencial teórico e metodologia

Para Gusmão (2013a), a noção de qualidade na educação é polissêmica e histórica. Em pesquisa desenvolvida com atores sociais atuantes no campo educacional brasileiro no Estado, na sociedade civil e em organismos multilaterais, a autora identificou a vigência de duas principais concepções de qualidade (Gusmão, 2013b). Uma a concebe como desempenho dos estudantes, especialmente aquele medido pelos resultados de testes em larga escala. A segunda amplia o foco a processos, condições gerais de ensino e aprendizado em uma perspectiva mais ampla. Ambas reconhecem a importância da avaliação externa, no entanto, as discordâncias surgem no reconhecimento ou não dos resultados dos testes e índices enquanto indicadores de qualidade da educação.

¹ O título da pesquisa é "Equidade e políticas de melhoria da qualidade da educação: os casos do Acre e Ceará".

Desde seu lançamento pelo governo federal em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)² ocupa papel central no debate sobre qualidade na educação no Brasil. Sua principal característica é o fato de agregar em um indicador taxas de aprovação escolar e resultado do desempenho de alunos em testes em larga escala. O índice é usado para orientar políticas educacionais em estados e municípios (Sousa, 2009).

Ainda que se reconheçam as limitações do Ideb,³ a pesquisa que orienta este artigo utiliza o índice como o indicador de qualidade da educação atualmente disponível no Brasil. Segundo Crahay (2000), medidas de desempenho de alunos advindas de testes em larga escala configuram um meio de verificar o alcance da equidade num sistema educacional – um dos objetivos da pesquisa. Ribeiro (2012, 2014), em estudo com base nas ideias de Rawls (2003), Dubet (2009) e Crahay (2000), propõe que resultados de testes em larga escala não deveriam servir apenas para a produção de médias, mas ser utilizados junto com indicadores socioeconômicos, para descortinar as desigualdades escolares e suas causas.

O conceito de equidade que baliza a pesquisa é também referenciado em Rawls (2003), Crahay (2000), Dubet (2009) e Ribeiro (2012): em sistemas mais justos de educação básica, a política educacional deveria ser capaz de levar alunos, escolas, localidades ou territórios com menor nível socioeconômico a níveis adequados de desempenho escolar. Essa situação implicaria, necessariamente, a correção da tendência de impacto da desigualdade social no desempenho educacional dos alunos, já confirmada por várias pesquisas desde o Relatório de Coleman (Brooke; Soares, 2008).

O conceito de políticas educacionais utilizado foi formulado por Ribeiro (2012, p. 140), com base em Palumbo (1989) e Santos (1979): “o conjunto de decisões políticas e diretrizes gerais que têm por objetivo guiar os agentes envolvidos no alcance das finalidades educacionais”. Para a autora, à luz de Santos (1979) e de Dubet (2009), essas decisões e diretrizes não são implementadas no vácuo: são condicionadas por conflitos, interesses, recursos humanos e financeiros.

A investigação da política educacional implantada no Acre tem como base Arretche (1998) e Palumbo (1989). Arretche entende que

[...] a análise de políticas públicas busca reconstruir [suas] diversas características, de forma a apreendê-las em um todo coerente e compreensível. Ou, melhor dizendo, para dar sentido e entendimento ao caráter errático da ação pública (1998, p. 30).

Para Palumbo (1989), as políticas públicas apresentam um caráter fluido, o que dificulta delimitá-las em um objeto de estudo. Por isso, elas precisam ser apreendidas por meio de seus processos constitutivos, relacionados à entrada na agenda, formulação, implementação e avaliação.

Seguindo a metodologia adotada na Pesquisa Ideb⁴ e em Ribeiro (2012)⁵, para apreender características das políticas educacionais de municípios, ambas baseadas em Palumbo (1989), foi construído um quadro composto por macroprocessos, denominados dimensões; processos intermediários, identificados como aspectos; e indicadores, utilizados para apreender os

² O Ideb, expresso numa escala de 0 a 10, é calculado bianualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para os anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º) do ensino fundamental e para o ensino médio, mediante o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil e as taxas de aprovação.

³ As principais limitações do Ideb vêm sendo indicadas por uma ampla literatura. Entre essas limitações, destaca-se avaliar apenas dimensões reduzidas dos objetivos educacionais, bem como não levar em conta o valor agregado pela escola. Para análises das restrições do Ideb como medida de avaliação da qualidade, ver, por exemplo, Soares (2011) e Oliveira (2010).

⁴ A Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Grande Dourados e com a Universidade Estadual do Ceará, realizou, entre 2009 e 2010, a Pesquisa Ideb (Pesquisa Bons Desempenhos no Ideb: estudo exploratório de fatores explicativos), com o objetivo de identificar políticas educacionais que explicassem o bom desempenho de redes municipais no Ideb entre 2005 e 2007.

⁵ A tese de Vanda Mendes Ribeiro, defendida em 2012, contou com o acúmulo metodológico da Pesquisa Ideb e buscou compreender políticas de redes mais justas, ou seja, mais equitativas (Ribeiro, 2012).

aspectos (Quadro 1). Todos são compreendidos como componentes da política educacional. As dimensões propostas foram: entrada na agenda política, formulação, implementação e avaliação. Os aspectos e indicadores são essencialmente características gerais de políticas públicas educacionais, comumente presentes, tais como formação de professores e definições curriculares.

Quadro 1 – Dimensões, Aspectos e Indicadores para Apreensão da Política Educacional do Acre

(continua)

Dimensões	Aspectos	Indicadores
ENTRADA NA AGENDA	Definição da agenda política	Motivos da entrada da política em cena. Atores envolvidos no processo de agendamento da política.
FORMULAÇÃO DA POLÍTICA	Influências na formulação da política educacional do estado	Fatores que influenciaram nas decisões tomadas.
	Características da formulação da política	Processo e atores participantes.
	Características da política desenhada	Prioridades adotadas. Relação da política formulada com o contexto do estado.
IMPLEMENTAÇÃO	Parcerias	Estabelecimento de parcerias para implementação da política.
	Regime de colaboração	Implantação/aprimoramento de regime de colaboração.
	Arranjo organizacional	Organização da Secretaria de Educação. Organização dos órgãos regionais de educação. Arranjo da equipe de gestão escolar. Organização da rede de ensino.
	Medidas relativas à cobertura/atendimento do ensino fundamental	Ações de aumento do acesso ao ensino fundamental.
	Infraestrutura escolar	Ações de melhoria na infraestrutura escolar.
	Apoio à gestão escolar	Apoio (mecanismos, instrumentos, capacitação) à gestão administrativo-financeira. Apoio (mecanismos, instrumentos, capacitação) à análise de dados e indicadores. Apoio (mecanismos, instrumentos, capacitação) ao planejamento escolar.
	Currículo	Definições curriculares. Estratégias para implementação do currículo.
Apoio e acompanhamento de municípios e escolas	Mecanismos e instrumentos de apoio e acompanhamento ao ensino e aprendizagem. Relação entre avaliação e acompanhamento do ensino e aprendizagem. Relação entre avaliação, acompanhamento do ensino e aprendizagem e currículo.	

(conclusão)

Dimensões	Aspectos	Indicadores
IMPLEMENTAÇÃO	Valorização e formação dos profissionais da educação	Medidas relacionadas à formação inicial. Desenho do plano de cargos e salários. Alocação de professores. Desenho da formação continuada de professores, coordenadores pedagógicos e diretores. Relação entre formação continuada e currículo. Interlocução com sindicatos de professores.
	Responsabilização	Existência de política de bonificação e premiação.
	Financiamento	Investimento na educação. Controle e transparência no uso dos recursos.
	Participação da sociedade	Relação com os conselhos municipais de educação e conselhos escolares. Relação com as famílias.
	Políticas específicas por níveis ou modalidades	Política de educação na zona rural. Política de educação indígena. Política de educação inclusiva.
	Indução na melhoria das condições de atendimento da educação infantil	Ampliação do atendimento.
	Integração da política de educação escolar com outras áreas de governo	Existência de ações conjuntas com outras secretarias.
	Estabilidade da política	Continuidade/descontinuidade da política inicialmente formulada.
AVALIAÇÃO	Avaliações efetivadas	Existência de processos de avaliação, reflexão e atualização do desenho da política. Estruturação, usos e finalidades da avaliação externa e da avaliação da aprendizagem. Existência de avaliação institucional. Existência de orientação para avaliação dos alunos pelo professor e pela escola.

Fonte: Elaboração própria com base em USP; UFGD; UESCE (2009) e Ribeiro (2012).

Palumbo (1989) faz referência às diversas agências e funcionários governamentais envolvidos ao longo dos processos de decisão, formulação e implementação da política. Considerando tal apontamento, definiu-se como estratégia principal de coleta de dados a realização de entrevistas com gestores, técnicos e professores vinculados à Secretaria Estadual de Educação e a escolas.

As entrevistas foram feitas com base em roteiros semiestruturados elaborados a partir do Quadro 1. Observe-se que as entrevistas são um ato de comunicação e ocorrem em meio a interesses. Isso pode levar a descrições enviesadas, razão pela qual se fez uso da estratégia de cruzamento de informações, conforme orientação de Ludke e André (1988). As entrevistas ocorreram em Brasília e em Rio Branco entre abril e junho de 2014. Os entrevistados – 12 ao todo – foram selecionados segundo o

seguinte critério: pessoas relevantes nas dimensões de entrada na agenda, formulação, implementação e avaliação da política educacional do estado, incluindo professores e gestores escolares. As indicações dos nomes de entrevistados foram dadas por responsáveis pela política na Secretaria Estadual de Educação e também por uma professora da Universidade Federal do Acre (Ufac), pesquisadora das políticas educacionais do estado.

Devido à informação de que o marco para a entrada na atual política foi a chegada ao poder da coligação Frente Popular⁶, foram investigados aspectos das políticas educacionais da Secretaria Estadual de Educação de 1999 até o momento de realização das entrevistas. O Quadro 2 indica o período dessas gestões com seus respectivos secretários de educação.

Quadro 2 – Gestões dos Secretários Estaduais de Educação do Estado do Acre

Governador	Secretário de Educação
Jorge Viana (1999-2002) – PT	Binho Marques – PT
Jorge Viana (2003-2006) – PT	Binho Marques – PT
Arnóbio (Binho) Marques (2007-2010) – PT	Maria Corrêa – sem informação sobre partido
Sebastião (Tião) Viana (2011-2014)* – PT	Daniel Zen (janeiro 2011 a março 2014) – PT Marco A. Brandão Lopes (abril a dezembro 2014) – sem informação sobre partido

Fonte: Elaboração própria.

* Tião Viana foi reeleito em 2014

À luz da metodologia descrita, o trabalho de sistematização dos depoimentos concedidos consistiu na leitura das entrevistas e categorização do tema tratado de acordo com o quadro de análise (Quadro 1).

As entrevistas foram gravadas e transcritas. A sistematização dos depoimentos concedidos ocorreu de acordo com a metodologia de análise de conteúdo (Franco, 2005; Bardin, 1977), que permite a interpretação e a análise de discursos, sejam orais ou escritos. A metodologia consiste na elaboração das categorias de análise para enquadrar as unidades de registro do discurso. Há as categorias criadas a *priori*, que são predeterminadas em função da busca às respostas para as perguntas de pesquisa, e as não definidas a *priori*, que não são identificadas previamente e emergem no discurso.

À luz da metodologia descrita, o trabalho de sistematização dos depoimentos concedidos consistiu na leitura das entrevistas e na categorização do tema tratado de acordo com o Quadro 1. Foi criado um novo indicador para viabilizar a categorização de trechos de entrevistas que não podiam ser categorizados nos indicadores previstos.

Para preservar as identidades dos entrevistados, seus nomes não são mencionados neste artigo.

⁶ A Frente Popular do Acre é composta por 16 partidos: PT, PP, PRB, PDT, PTN, PR, PSDC, PHS, PTC, PSB, PV, PRP, PCB, PTB, PSTU e PdoB.

Caracterização socioeconômica e educacional do Acre

Localizado na região Norte, o Acre foi alçado a estado em 1962, quando deixou de ser território federal. Segundo o IBGE (2015a), o estado possui 790.101 habitantes em uma área de 164.123,040 km², o que o torna um dos estados menos populosos e com menor densidade geográfica do País (4,47 habitantes por km²).⁷ A capital, Rio Branco, concentra quase a metade da população acreana (363.928 habitantes). Situado na Amazônia Legal, o estado tem 22 municípios, muitos dos quais ocupam áreas de floresta: o Acre mantém 87% de sua cobertura florestal original (WWF, 2013). Existem 13 povos indígenas e 36 terras indígenas em território acreano (Brasil. ISA, 2014). Os principais rios que cortam o estado são paralelos (Figura 1), o que dificulta o transporte interestadual e contribui para a dificuldade de acesso a regiões do estado, especialmente a oeste.

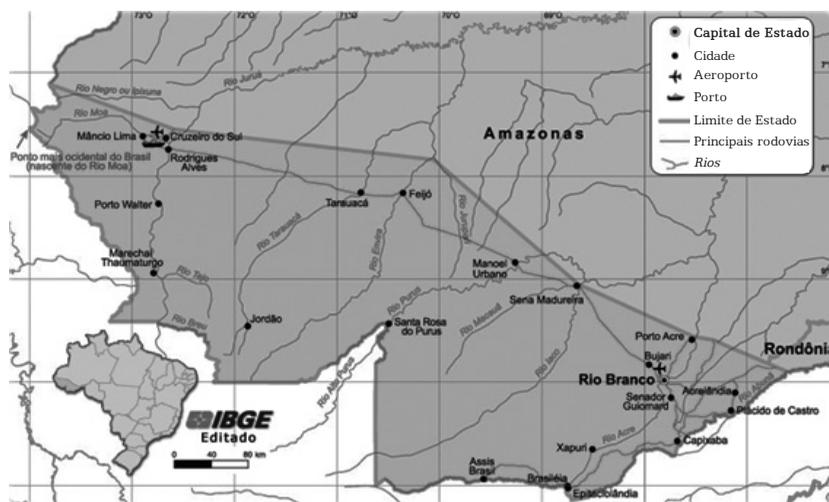


Figura 1 – Mapa do Acre

Fonte: Guia Geográfico (2016)

O Norte e, em especial, o Acre se diferenciam do restante do País em relação ao percentual de população rural. Em 2013, o Acre tinha 28,8% de população rural, enquanto o Norte tinha 25,4% e o Brasil, 15,2%. No Norte, quase 7% da população rural total é indígena, ou seja, a maioria da população rural não é indígena (IBGE, 2015d).

O Norte, assim como o Nordeste, apresenta, historicamente, indicadores socioeconômicos e educacionais mais baixos que as demais regiões do País, o que as identifica como as duas regiões brasileiras mais vulneráveis socioeconomicamente. Conforme pode ser visto no Gráfico 1, a renda do Acre, apesar de maior até 2012, aproximou-se da renda do Norte em 2013. Na série histórica, ambas eram menores que a média do País. (IBGE, 2015c).

⁷ O Acre ocupa a 25ª posição no ranking populacional do país e a 23ª no de densidade demográfica (IBGE, 2015b).

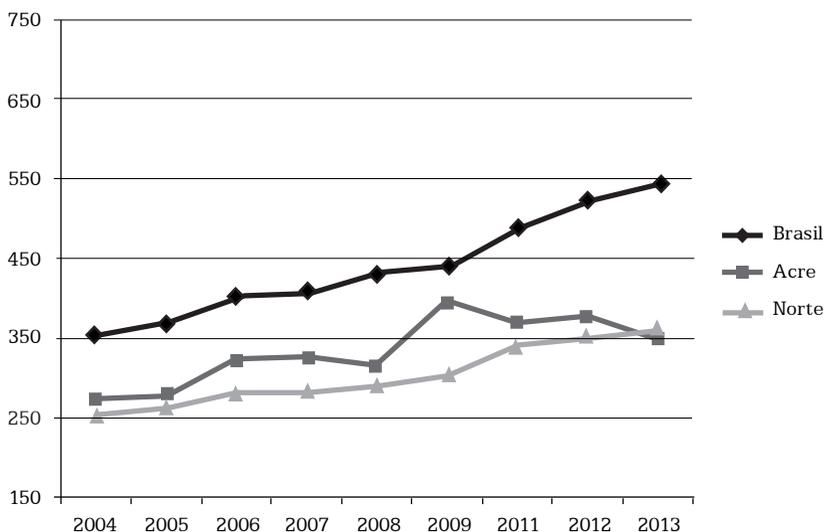


Gráfico 1 – Valor do Rendimento Médio Mensal de Pessoas de 10 Anos ou mais de Idade, Deflacionado pelo INPC – Brasil (INPC Total); Norte e Acre (INPC da Região Metropolitana de Belém)

Fonte: IBGE (2015c)

Tanto o Acre quanto o Norte têm acompanhado a trajetória brasileira de redução do percentual de pobres, porém, ainda estão distantes das demais regiões, com exceção do Nordeste, de que se aproxima (Brasil. Ipea, 2015):

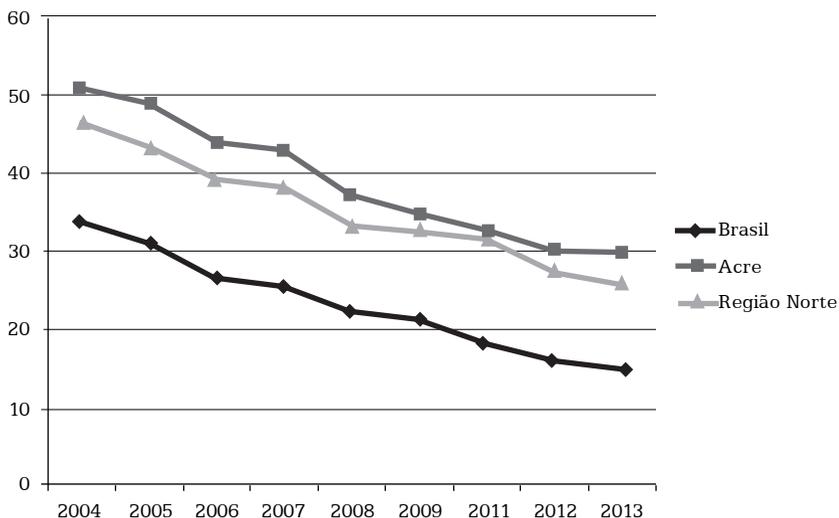


Gráfico 2 – Percentual de Pobres no Acre, na Região Norte e no Brasil

Fonte: Brasil. Ipea (2015).

Castro (2009), em análise da evolução de indicadores educacionais no Brasil a partir da década de 1990, evidenciou que, apesar da melhoria detectada, desigualdades regionais permanecem, com desvantagem para o

Norte e para o Nordeste. A literatura educacional mostra forte correlação entre indicadores educacionais e socioeconômicos (Brooke; Soares, 2008). Assim, tendo o Acre renda apenas ligeiramente superior ao Norte e bem abaixo do País, é possível supor que o mesmo padrão se manifestasse em seus indicadores educacionais. No entanto, isso não ocorre com o Ideb. Em 2013, nos anos iniciais do ensino fundamental, contabilizando apenas as redes públicas, o índice do estado era 5,0, portanto, 0,7 ponto acima do nortista (Ideb 4,3) e 0,1 acima do brasileiro (Ideb 4,9). Nos anos finais, a diferença também estava presente: no Acre, o Ideb era 4,3, mantendo os 0,7 ponto acima do nortista (Ideb 3,6) e 0,3 acima do brasileiro (Ideb 4,0). Os dados estão disponíveis nos Gráficos 3 e 4.

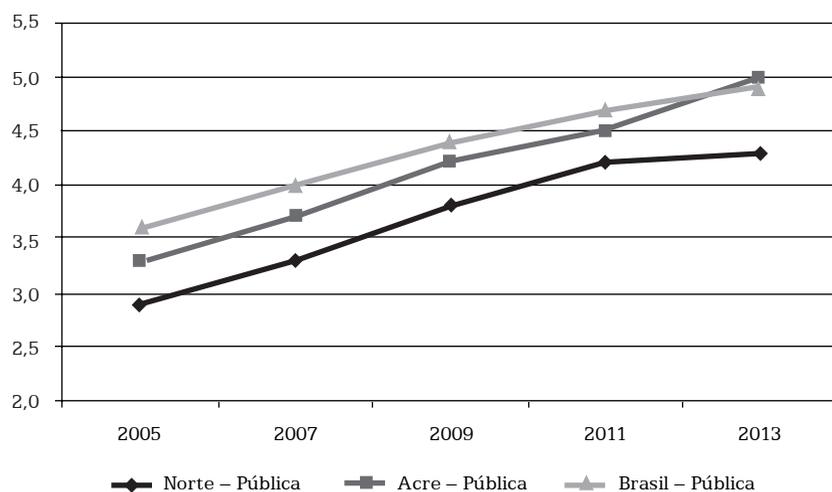


Gráfico 3 – Ideb dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Fonte: Brasil. Inep (2015).

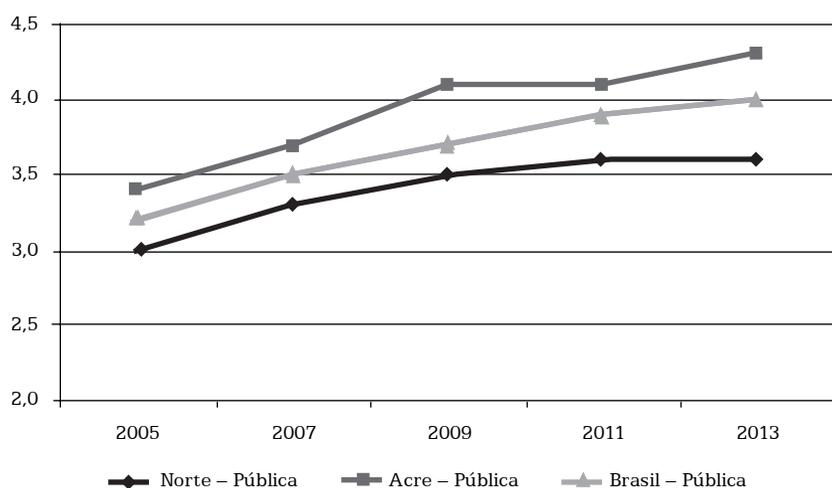


Gráfico 4 – Ideb dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Fonte: Brasil. Inep (2015).

Entre 2005 e 2013 (Inep, 2015), o Ideb acreano dos anos iniciais do ensino fundamental cresceu mais que o da região e o do País – 52%, 48% e 36%, respectivamente. Nos anos finais, o estado exibiu um crescimento de 27%, ao passo que a região Norte cresceu 20% e o Brasil, 25%. De acordo com os dados do Gráfico 1, entre 2004 e 2013, o rendimento real do Acre cresceu 27%, resultado bem abaixo do Norte (41%) e do Brasil (54%). Esse cenário foi o que motivou a realização da pesquisa da qual este artigo é um dos resultados. Considerando, portanto, que os indicadores educacionais do Norte tendem a ser inferiores aos de outras regiões do País, como Sul e Sudeste, reforçando desigualdades regionais, e que há correlação entre indicadores educacionais e nível socioeconômico da população, diante da evidência de melhoria do Ideb no Acre – que apresenta padrão superior ao do País, embora o estado tenha nível socioeconômico bem inferior – a pesquisa tem por hipótese que os resultados alcançados pelo Ideb no Acre sejam advindos da política educacional adotada nesse estado.

Descrição e análise da política educacional acreana: sua entrada na agenda e formulação

Esta parte do texto compartilha a descrição e a análise da política educacional acreana em duas dimensões estabelecidas no Quadro 1: entrada da política na agenda (definição da agenda) e formulação da política educacional (influências na formulação da política, processo de formulação e atores envolvidos e característica do desenho da política).

No que tange à primeira dimensão de análise – entrada na agenda política –, o entrevistado 1 afirma que, em 1982, quando do período de transição da ditadura militar para a democracia, foram eleitos candidatos de oposição ao regime ditatorial, tanto para o governo do estado quanto para a Assembleia Legislativa e prefeituras. Segundo ele, a democratização e os novos governos eleitos significaram um momento de arejamento do Estado. Esse momento durou até 1986, quando forças vinculadas à ditadura militar ganharam novamente o poder. Para o entrevistado, esse período gerou a desestruturação do estado. A Frente Popular do Acre, que chegou ao poder em 1999, teria sido constituída nesse contexto.

Conforme os entrevistados 2 e 3 (ambos ex-secretários de Educação), a educação no Acre estava em estado de calamidade em 1999. Havia um número considerável de professores sem formação em nível superior, salários atrasados, falta de conhecimento e de acompanhamento das escolas da rede e infraestrutura inadequada. Um dos entrevistados mencionou os baixos patamares dos resultados do Acre no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) como um dos legados recebidos da gestão anterior, o que também pode ser considerado um dos motivos da entrada em cena da nova política educacional.

De acordo com o entrevistado 3, os baixos resultados do Acre no Saeb – o estado ocupava um dos últimos lugares do País na avaliação realizada em 1999 – influenciaram as decisões tomadas. O fato foi usado como mobilizador

da equipe da Secretaria de Educação. A experiência do gestor que assumiu a Secretaria foi apontada pelas entrevistadas 3 e 4 como fator relevante para as decisões. O referido gestor tinha experiência na rede municipal e na militância política pela melhoria de condições de vida dos seringueiros.

Na segunda dimensão de análise – formulação da política educacional –, o entrevistado 2 relata que, nas gestões em que atuou, trabalhou-se com planejamento estratégico situacional à luz de Carlos Matus.⁸ Segundo o entrevistado, no processo de planejamento foi definido que a escola deveria ocupar o centro do sistema educacional, o que suscitou a identificação de quatro grandes linhas de ação.

- Garantir qualidade na educação básica: capacitar e valorizar os profissionais da Secretaria de Estado de Educação (SEE); combater o fracasso escolar; monitorar e avaliar o desempenho de alunos e escolas.
- Assegurar condições mínimas de funcionamento das escolas: transferir recursos financeiros e materiais às escolas estaduais; adequar, equipar e mobilizar os prédios escolares em relação aos padrões mínimos; assegurar aos professores da rede estadual acesso aos bens culturais, didáticos e tecnológicos.
- Modernizar a gestão educacional: aperfeiçoar a gestão da escola; desenvolver parcerias com municípios, instituições de ensino e terceiro setor; aperfeiçoar a gestão na SEE.
- Democratizar o acesso e a permanência no ensino público e gratuito: ampliar o acesso da população à educação básica; assegurar programas compensatórios para os alunos do ensino público; ampliar as oportunidades de educação profissional em parceria com outras instituições.

O entrevistado 2 relatou que no processo de planejamento estratégico foi elaborado um plano simples, que colaborou para que as pessoas o compreendessem, em especial sua missão (fortalecer a escola para garantir acesso, permanência e sucesso dos alunos) e os quatro objetivos estratégicos mencionados. Informou que o processo de planejamento estratégico possibilitou à Secretaria ter um foco e, assim, adotar critérios para deliberar sobre projetos para a Secretaria e as escolas.

A partir do plano elaborado pela equipe de governo, o entrevistado afirmou que a Secretaria apresentou e discutiu a proposta com as comunidades escolares. Relatou que as escolas foram organizadas por regionais para discussão da proposta da Secretaria. Segundo ele, essa ação colaborou para que o governo ganhasse legitimidade.

Os fóruns tinham como pauta a discussão da proposta levada pelo governo do estado. Os participantes podiam fazer outras propostas, entretanto, o entrevistado ressalta que a decisão final era dele, que, enquanto secretário de Educação, tinha uma responsabilidade que não podia ser transferida.

⁸ Carlos Matus é criador do método de planejamento denominado Planejamento Estratégico Situacional.

Essa forma de organização para discussão do plano foi confirmada pelo entrevistado 5. De acordo com ele, primeiramente, os fóruns eram realizados nas escolas, com a participação de professores, funcionários e alunos (principalmente os de ensino médio). A partir da discussão de um documento base, as propostas do governo iam sendo aprovadas ou não e novas propostas eram feitas. Em seguida, com a eleição de delegados, relata que foi realizada Conferência Estadual de Educação em Rio Branco, marcada por um processo de intenso debate, no qual o governo “perdeu muitas proposições do que havia apresentado”. Para ele, confirmando a avaliação do entrevistado 2, o processo foi fundamental para dar legitimidade à implementação das propostas.

A entrevistada 6, coordenadora de educação rural, corroborou a informação sobre o diagnóstico, que, segundo seu ponto de vista, foi importante para se ter um maior conhecimento sobre as condições da rede. Ela relata que havia 120 escolas que constavam no sistema, mas que não existiam de fato. O entrevistado 5 também cita o diagnóstico como relevante para criar, posteriormente, um padrão de funcionamento das escolas. Informou ainda que a Secretaria decidiu começar investindo nas escolas que estavam em piores condições – uma decisão “para promover a equidade”.

Sobre as características da política desenhada, o entrevistado 2 afirmou que a política de educação desenhada no Acre nas três primeiras gestões da Frente Popular teve duas etapas com prioridades distintas. A primeira etapa – primeira gestão – foi representada por orientações de caráter de urgência para atuar em aspectos considerados de gravidade. Nas palavras do entrevistado, uma “UTI”. Os esforços foram guiar a definição e a implementação de um padrão básico para todas as escolas, sempre optando pelo “que não fosse extremamente complicado” e tendo por norte o ensino enquanto elemento central para proporcionar a aprendizagem do aluno. Com as prioridades da primeira etapa atendidas, a segunda gestão priorizou a articulação entre as áreas de educação, cultura e comunicação.

A formação de professores em nível superior, a revisão do plano de cargos e salários e a melhoria dos prédios e da infraestrutura das escolas foram prioridades dos desenhos das políticas apontadas pela entrevistada 3.

Ainda de acordo com essa entrevistada, redefiniram-se orientações, contemplando o formato de gestão das escolas, de modo que estas passassem a ter maior autonomia para a gestão de recursos financeiros. No âmbito do ensino, questionada se o desenho visava a incidir com mais força sobre os desempenhos de Português e Matemática, a entrevistada 3 respondeu afirmativamente, justificando a prioridade pela visibilidade que as avaliações externas nacionais adquiriram nas últimas décadas. Segundo ela, essa prioridade se refletiu na pauta das formações continuadas.

A entrevistada 7, coordenadora de educação rural, destacou a melhoria da qualidade da educação – reflexo da busca pela melhoria dos resultados do Acre nas avaliações nacionais – como principal prioridade do início do governo. Para tanto, a gestão teve por foco redirecionar a formação de professores e a aprendizagem dos alunos.

A entrevistada 6, entre as prioridades, destacou o desenho da formação inicial e continuada de professores, a adoção de um padrão físico para as escolas e a orientação rumo à descentralização das escolas via autonomia administrativa e financeira. Referiu-se também ao “projeto claro” do então secretário de Educação e à clareza do planejamento estratégico realizado.

O entrevistado 8, ex-secretário de Educação, aponta que sua gestão procurou dar continuidade a orientações estabelecidas no governo anterior, mantendo a estabilidade herdada. Agregou, no desenho da política, propostas visando à ampliação do acesso à educação nas várias regiões do estado.

A entrevistada 4 afirmou que as peculiaridades da presença de indígenas e das condições de vida na zona rural foram contempladas na formulação da política: “nós temos um calendário rural para as escolas [...]. O calendário indígena também é diferenciado do calendário urbano. A gente considera estas peculiaridades regionais”. Essa informação foi corroborada pela entrevistada 6.

O entrevistado 2 frisou que o foco da gestão se tornou o fortalecimento da identidade dos acreanos, suscitando a formulação do conceito de florestania, o qual vincula cidadania à aprendizagem de conteúdos universais pelo povo acreano como condição para sua autonomia.

Síntese e considerações

Considerando os depoimentos dos entrevistados, indica-se que a entrada de uma nova força política no governo ao final dos anos 1990, contando com pessoas que tinham experiência em gestão pública e compromisso social, tenha gerado um panorama favorável à adoção de uma nova política educacional no estado do Acre.

Há indícios de que as decisões tomadas na primeira gestão tenham sido influenciadas pelos baixos resultados do estado no Saeb e também por diagnóstico que denotou a baixa porcentagem de professores com nível superior e a péssima infraestrutura das escolas.

As entrevistas indicam que a formulação da política contou com a participação de pessoas com formação, experiência e compromisso político com os rumos educacionais do estado. Esse grupo coordenou a elaboração do diagnóstico e lançou mão de planejamento estratégico, que ajudou no estabelecimento de objetivos, prioridades e metas. O grupo promoveu a participação de atores da implementação da política no estado – professores, diretores, coordenadores, entre outros –, situação que fortaleceu a legitimidade da política, reforçando a governabilidade.

É possível identificar os fatores principais na formulação da política educacional e na escolha dos atores participantes: na primeira, a liderança e a diligência da Secretaria Estadual de Educação na definição das bases da política; e, na segunda, a estruturação da participação na definição da política em níveis distintos, partindo das escolas até chegar à Conferência Estadual de Educação. Verifica-se certa contradição entre os entrevistados

em relação ao grau de poder de decisão das comunidades escolares e da sociedade em geral nos fóruns para discussão e deliberação da política educacional. Enquanto a maioria dos entrevistados afirma que a política foi formulada em um processo participativo, um ex-secretário de Educação não deixa de afirmar que, em última instância, a decisão dos rumos educacionais competia a ele. Essa situação remete a visões diferenciadas sobre o peso das discussões dos fóruns nas definições relativas à formulação da política no Estado.

Os atores participantes foram essencialmente o alto escalão da Secretaria de Educação e, por meio de fóruns e da Conferência, técnicos da Secretaria, gestores escolares, professores, representantes da sociedade civil e da universidade.

Outro aspecto importante no processo de formulação da política educacional do Acre foi a realização de um amplo diagnóstico em todas as escolas do estado, no qual houve recadastramento e composição do perfil das escolas.

Os depoimentos concedidos indicam que a política educacional do Acre teve prioridades claras. De fato, pelo menos as relativas às duas primeiras gestões foram comunicadas com clareza dentro da Secretaria de Educação, uma vez que são mencionadas por diferentes entrevistados. Não é possível avaliar se foram também comunicadas com clareza para a sociedade como um todo. Entretanto, as prioridades relatadas pelo entrevistado 2 em relação à segunda etapa não foram citadas por nenhum outro entrevistado. Isso não significa que elas não sejam reais, mas pode indicar que não tenham sido divulgadas com a mesma clareza das prioridades da primeira etapa.

Nas entrevistas, três prioridades principais podem ser identificadas no desenho da política: a formação de professores em nível superior; a revisão do plano de cargos e salários; e a melhoria dos prédios e da infraestrutura das escolas. Prioridades mais ligadas à melhoria da qualidade da educação, entendida como a aprendizagem dos estudantes, também estiveram presentes nos depoimentos concedidos. Alguns as situam como parte de uma segunda etapa ou segundo momento; outros como paralelas às prioridades mais "estruturais".

Já as prioridades da terceira gestão em diante não se mostram tão claras. A definição de atuar em conjunto com outras áreas, relatada pelo entrevistado 2, não foi citada por mais nenhum entrevistado. O entrevistado 5 mencionou a prioridade de continuar os avanços implementados, mas não houve detalhamento com clareza.

Ribeiro (2012) identificou a experiência dos dirigentes educacionais entre características de redes municipais que ampliaram resultados em termos de qualidade e equidade no estado de São Paulo, entre 2005 e 2007. Segundo Santos (1979), a qualidade dos recursos humanos é uma das condicionalidades enfrentadas pelas políticas, que, para esse autor, não são implementadas no vácuo, mas dependem de condições como a qualidade e a quantidade dos recursos humanos e financeiros.

Ribeiro (2012) afirma também que a intencionalidade dos dirigentes da política não é garantia de melhoria da qualidade e da equidade na educação,

mas é ponto relevante para que se alcance esse tipo de resultado. Verifica-se nos depoimentos concedidos a opinião de que a política educacional do Acre teve prioridades claras, pelo menos em seus primeiros anos.

Contando com a estratégia de cruzamento de informações utilizada pela pesquisa, as entrevistas permitem listar algumas características da política educacional acreana no que tange a seu processo de entrada na agenda e formulação: uso de estratégias de planejamento; estabelecimento de objetivos e prioridades com base em diagnóstico e diálogo com responsáveis pela implementação da política; estabelecimento de um padrão básico de funcionamento das escolas para direcionar a distribuição de recursos; valorização dos professores por meio da revisão do plano de cargos e salários e formação inicial e continuada; valorização e uso dos resultados das avaliações externas; investimento na melhoria dos prédios escolares; respeito às peculiaridades locais, incluindo os indígenas e a população rural; foco na aprendizagem e no ensino; e fortalecimento da relação entre estado e municípios.

Referências bibliográficas

ARRETCHE, M. T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, E. M. (Org.). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 29-39.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições70, 1977.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). *Ipeadata*. 2015. Disponível em: <<http://www.ipeadata.gov.br>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)*. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

BRASIL. Instituto Socioambiental (ISA). *População indígena no Brasil*. 2014. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/0/1/2/populacao-indigena-no-brasil>>. Acesso em: 21 out. 2014.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. Comentários. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. p. 106 -111.

CASTRO, J. A. Evolução e desigualdade na educação brasileira. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 673-697, out. 2009.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (Cenpec). *Qualidade e equidade no ensino fundamental público no Ceará*. São Paulo: Cenpec, 2014. (Informe de Pesquisa, 8). Disponível em: <http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca/Informe_8.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2015.

CRAHAY, M. *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Belgique: De Boeck, 2000.

DUBET, F. Les dilemmes de la justice. In: DEROUET, J. C.; DEROUET-BESSON, M. C. *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*. Lyon: Peter Lang, 2009. p. 29-46.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

GUIA GEOGRÁFICO. *Mapa do Acre*. Disponível em: <<http://www.guiageo.com/acre.htm>>. Acesso em: 02 fev. 2016.

GUSMÃO, J. B. de. A construção da noção de qualidade da educação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, abr./jun. 2013a.

GUSMÃO, J. B. de. Significados da noção de qualidade na educação na arena educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 94, n. 236, p. 100-124, jan./abr. 2013b.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Estados@*. 2015a Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ac#>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. 2015b. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/pnad/default.asp>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Sistema IBGE de recuperação automática*. 2015c. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2010*. 2015d. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br/cd/cd2010RgaAdAgsn.asp>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU,

1988. (Temas Básicos de Educação e Ensino). Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/papet/2003/ep145/pesq.htm>>. Acesso em: 13 ago. 2007.

OLIVEIRA, R. P. A qualidade do ensino como parte do direito à educação: um debate em torno dos indicadores. In: FERNANDES, D. (Org.). *Avaliação em Educação: olhares sobre uma prática social incontornável*. Pinhais, PR: Melo, 2011. p. 117-134. v. 1.

OLIVEIRA, R. P. de. *A qualidade do ensino como parte do direito à educação: um debate em torno dos indicadores*. São Paulo: Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, 2010. Texto apresentado à banca de Concurso para Titular na FEUSP. Mimeografado.

PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Política de capacitação dos profissionais da educação*. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61.

RAWLS, J. *Justiça como equidade: uma reformulação*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

RIBEIRO, V. M. *Justiça na escola e regulação institucional em redes de ensino do estado de São Paulo*. 2012. 455 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RIBEIRO, V. M. Que princípio de justiça para a educação básica? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 154, out./dez. 2014.

SANTOS, W. G. *Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira*. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SOARES, J. F. Análise dos pressupostos educacionais e estatísticos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE. 10., 2011. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

SOUSA, S. Z. L. Avaliação e gestão da educação básica. In: DOURADO, L. *Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?* São Paulo: Xamã, 2009. p. 31-45.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP); UNIVERSIDADE DA GRANDE DOURADOS (UGD); UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ (UECE). *Bons resultados no IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos*. São Paulo: USP, 2009. Projeto realizado no âmbito do Observatório da Educação.

WORLD WILDLIFE FUND (WWF). *WWF-Brasil e governo do Acre lançam estudo sobre incentivos por serviços ambientais*. 2013. Disponível em: <http://www.wwf.org.br/?uNewsID=35382#>. Acesso em: 21 out. 2014.

Recebido em 15 de outubro de 2015.

Solicitação de correções em 30 de maio de 2016.

Aprovado em 13 de junho de 2016.

Contribuições ao debate sobre gestão democrática da educação: foco em legislações municipais sul-rio-grandenses

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani^{I, II}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/286635951>

Resumo

Intenta contribuir ao debate sobre gestão democrática do ensino público mediante o mapeamento de legislações municipais sobre o tema, focalizando o provimento do cargo de gestor escolar e tendo como lócus de pesquisa as redes municipais dos 12 municípios mais populosos do Rio Grande do Sul. No mapeamento e exame dessas legislações municipais, a pesquisa contribui para o debate em duas vertentes: a) necessidade contextual e premente da existência de legislações que regulamentem a questão da gestão democrática pois, b) no silêncio da lei, há um possível emparelhamento desse conceito ao mecanismo/ação da eleição de diretores/gestores. Adotando metodologia analítico-reconstrutiva, a investigação baseia-se em análise documental e no estabelecimento de categorias-chave que auxiliam na problematização dos achados da pesquisa. Conclui que o avanço democrático conquistado pelos municípios foco da análise ratifica a necessária regulamentação da gestão democrática, a fim de evitar que um dos mecanismos ou ações desta – a eleição de diretores – represente a integralidade do conceito.

Palavras-chave: gestão democrática; administração da educação; legislação municipal do ensino.

^I Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <rosimaresquinsani@upf.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-6918-2899>>.

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

Abstract

Contributions to the democratic education management debate: focusing on Rio Grande do Sul municipal laws

The article intends to contribute to the debate on the democratic management of public education based on the mapping of municipal legislation on this subject. The focus is placed on filling the position of school manager and the research is made at the municipal network of the 12 most populous cities in the state of Rio Grande do Sul. By mapping and examining these municipal laws, the research contributes to the debate in two ways: a) contextual and urgent need of having laws that regulate the democratic governance issue, since, b) where the law is absent, there is a possible pairing of the concept of democratic management to the mechanism/action for the election of school directors/managers. Adopting an analytical-reconstructive methodology, the research is based on document analysis and on the creation of key categories that help questioning the findings of the research. It concludes that the democratic progress made by the municipalities under analysis confirms the need of rules for the democratic management aiming at preventing that one of its mechanisms or actions – the election of directors – represents the whole concept.

Keywords: democratic management; educational administration; municipal education law.

Construindo o conceito de gestão democrática da educação: mapeando legislações municipais

É que a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática (Paulo Freire).¹

Introdução

Com base na premissa de que o debate acadêmico, social e político colabora na forja de consensos provisórios e pode auxiliar no estabelecimento de ações políticas, o texto objetiva somar à discussão sobre gestão democrática do ensino público, por meio do mapeamento de legislações das redes municipais dos 12 maiores municípios do Rio Grande do Sul em termos populacionais, focalizando especificamente o provimento do cargo de gestor escolar.

Assim, o texto apresenta resultados de pesquisa de base documental e bibliográfica, pautada por metodologia analítico-reconstrutiva, cujo escopo é contribuir ao debate sobre o conceito de gestão democrática do ensino público, mediante os recursos advindos da pesquisa científica. Os documentos foram examinados a partir da metodologia da análise de

¹ Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (2003).

conteúdo, utilizando-se a técnica do estudo do tema, em que este “[...] é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado, segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (Bardin, 2007, p. 105).

O *corpus* documental foi constituído pela reunião de leis dos 12 municípios mais populosos do Rio Grande do Sul que dispõem sobre a eleição de diretores e/ou a gestão democrática da rede pública municipal. Compreende-se que tais legislações são históricas e contextuais, portanto, não são “um produto acabado, mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições” (Bardin, 2007, p. 164). Por essa razão, as leis não dizem apenas o que está contido em suas linhas, requisitando, para sua interpretação, o olhar crítico do pesquisador, olhar de quem “[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Bardin, 2007, p. 38).

Pesquisar legislações impõe certa disciplina ao pesquisador, uma vez que toda lei é indexada a um determinado momento/movimento histórico e a ele presta reverência. Justo por essa razão,

conhecer as leis é como acender uma luz numa sala escura cheia de carteiras, mesas e outros objetos. As leis acendem uma luz importante, mas elas não são todas as luzes. O importante é que um ponto luminoso ajuda a seguir o caminho. [...] daí acender muitos outros focos de luzes, reconhecer seus espaços e, quando for o caso, modificá-los. (Cury, 2002, p. 11).

Tomadas como objetos históricos, as legislações dos 12 municípios escolhidos permitem o exame mínimo de como é tratada do ponto de vista jurídico-normativo a gestão democrática de suas redes públicas municipais de ensino, mais especificamente de como é mencionado, nessa legislação, o provimento do cargo de gestor escolar, considerando que, em algumas realidades/contextos, esse processo de seleção está associado ao próprio conceito de gestão democrática.

Cabe destacar que o presente texto é parte integrante de um contexto amplo de pesquisa, que objetiva contribuir para a discussão de políticas e mecanismos institucionais de gestão da educação em redes e sistemas públicos de ensino, enquanto pauta candente na composição da atual agenda educacional.

Situando o debate

A previsão legal do princípio de gestão democrática para a educação beira os 30 anos. Aparece, textualmente, na Constituição Federal de 1988, no art. 206, inc. VI, sendo repetido, posteriormente, em diversas legislações reguladoras, especialmente no art. 3º, inc. VIII, e no art. 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 – e, recentemente, no art. 2º, inc. VI, no art. 9º e na Meta 19 (anexo) da Lei nº

13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência no período entre 2014 e 2024.

[...] embora existam na Constituição Federal mais recente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional referências e princípios da gestão democrática e da qualidade do ensino público, essas disposições legais esbarram [...] na insuficiência em descrever e definir com maior precisão mecanismos que garantam ações administrativas educacionais efetivamente mais democráticas. (Passador; Salvetti, 2013, p. 480).

É possível que a tentativa de estabelecer, de maneira mais concreta, mecanismos e ações que garantam a gestão democrática da educação tenha conduzido legisladores a vincular – no texto da Lei nº 13.005/2014 – o princípio de gestão democrática explicitamente a dois artigos: o art. 2º e o art. 9º. Este demanda a cada ente federado providências quanto à regulamentação de leis específicas para o tratamento do tema:

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade. (Brasil, 2014, art. 9º).

A Meta 19 do PNE corrobora a exigência de regulamentação:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (Brasil, 2014).

Essa meta ainda aponta uma série de ações estratégicas para garantir o tema, como a Estratégia 19.1 (anexo), que prioriza o repasse de transferências voluntárias da União aos entes federados que tenham legislação específica acerca da questão:

Priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regule a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar; (Brasil, 2014).

Ora, se o financiamento tem se fortalecido como agenda educacional contemporânea, ligar diretamente veios de recursos à existência de legislações regulamentadoras sobre gestão democrática parece ser uma maneira bastante convincente de impulsionar os entes federados ao debate sobre o assunto.

Nas estratégias seguintes, ainda são estabelecidos indicadores objetivos para mensuração da gestão democrática e, na Estratégia 19.8, é mencionada a possibilidade de criação de nova avaliação em larga escala com a previsão

de uma “prova nacional específica”, visando a “subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos [...]”. (Brasil, 2014).

Dessa maneira, o presente texto objetiva contribuir ao debate sobre gestão democrática do ensino público, a partir do mapeamento de legislações locais sobre o tema, focalizando especificamente o provimento do cargo de gestor escolar nos 12 maiores municípios do Rio Grande do Sul em termos populacionais.

Em que pese legislação específica no Rio Grande do Sul – Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, atualizada pela Lei nº 13.990, de 15 de maio de 2012 –, cujo conteúdo dispõe sobre a gestão democrática do ensino público no sistema estadual de ensino, a previsão de votação direta pela comunidade escolar para indicação de diretores e vice-diretores tem força legal apenas nas escolas da rede estadual, de modo que os estabelecimentos de ensino pertencentes às redes públicas municipais ficam sujeitos a legislações locais (Rio Grande do Sul, 1995).

Segundo o art. 8º da Constituição do estado do Rio Grande do Sul, datada de 3 de outubro de 1989, “o município, dotado de autonomia política, administrativa e financeira, rege-se por lei orgânica e pela legislação que adotar, observados os princípios estabelecidos na Constituição Federal e nesta Constituição” (Rio Grande do Sul, 2014). O art. 20 orienta quanto ao provimento de cargo público do funcionalismo, prescrevendo o seguinte:

A investidura em cargo ou emprego público assim como a admissão de empregados na administração indireta e empresas subsidiárias dependerão de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, ressalvadas as nomeações para cargos de provimento em comissão, declarados em lei de livre nomeação e exoneração (Rio Grande do Sul, 2014, art. 20).

Ainda, no mesmo artigo, os cargos comissionados são definidos como aqueles que “se destinam à transmissão das diretrizes políticas para a execução administrativa e ao assessoramento” (Rio Grande do Sul, 2014, art. 20, §4º).

Assim, pode haver uma variedade de critérios e metodologias para o provimento do cargo de gestor em âmbito local. Literatura da área de administração educacional (Gadotti; Romão, 2004) tem pontuado a possibilidade de quatro formas básicas de acesso ao cargo de gestor escolar: a nomeação, o concurso público, a eleição e o esquema misto.

Vieira e Medeiros (2006) referenciam a classificação, com ligeiras alterações de nomenclatura: indicação do executivo; eleições diretas na forma da lei; concurso e/ou seleção; e combinação de formas anteriores. Paro (2003) considera, efetivamente, a existência de três categorias de provimento ao cargo de gestor escolar nas escolas públicas: nomeação, concurso e eleição.

Mendonça (2000, p. 174) aponta que:

[...] provimento por indicação, em que é livre a nomeação por autoridade do Estado, inclusive quando o nome do indicado é o resultado de pressões político-partidárias. A categoria de concurso engloba os procedimentos

que aplicam o concurso público de provas e títulos para a escolha e nomeação dos primeiros colocados. Considero provimento por eleição aquele em que o nome do escolhido para ocupar o cargo de diretor de escola é resultado de processo em que a manifestação da vontade dos segmentos da comunidade escolar é manifestada pelo voto. Os processos que adotam a eleição de candidatos previamente selecionados em provas escritas são designados seleção e eleição.

Dessa forma, o presente texto, ao mapear e examinar essas legislações locais, entendendo-as como manifestações ou materialidades da política educacional, busca contribuir para o debate mediante dois pontos: a) há uma necessidade contextual e premente da existência de legislações que regulamentem a questão da gestão democrática pois, b) no silêncio da lei, há em algumas legislações de municípios sul-rio-grandenses o emparelhamento do conceito de gestão democrática ao mecanismo/ação da eleição de diretores/gestores.

Por fim, assume-se que

analisar a gestão da educação, seja ela desenvolvida na escola ou no sistema municipal de ensino, implica refletir sobre as políticas de educação. Isto porque há uma ligação muito forte entre elas, pois a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas. (Bordignon; Gracindo, 2004, p. 147).

Assim, há a possibilidade de trato empírico do tema gestão democrática da educação, considerando as legislações locais como materialidade de políticas educacionais. O foco em tais legislações autoriza uma aproximação parcial em relação ao tema, bem como um posicionamento parcial de pesquisa, uma vez que as práticas de gestão educacional são dimensionadas por condições multifatoriais que envolvem a legislação, mas não se restringem a ela.

Os achados da pesquisa

O *corpus* empírico da pesquisa, ou as legislações locais referentes aos 12 municípios mais populosos do Rio Grande do Sul, foi coletado no *site* www.leismunicipais.com.br (com exceção de um município cuja legislação foi coletada diretamente no *site* da prefeitura) e examinado a partir de uma chave de leitura que considerou categorias de forma e conteúdo. Por ordem de população, os 12 municípios que tiveram suas legislações locais analisadas foram: Porto Alegre, Caxias do Sul, Pelotas, Canoas, Santa Maria, Gravataí, Viamão, Novo Hamburgo, São Leopoldo, Rio Grande, Alvorada e Passo Fundo.

A necessidade de leitura e interpretação das legislações locais como elemento que possibilita problematizar e checar a materialidade da gestão democrática se deve ao fato de que

a lei é antes de tudo uma síntese, um produto de embates. Portanto, ainda que represente um avanço, a simples presença no texto legal de quaisquer medidas democratizadoras não implica a sua execução. Eis

parte da ambiguidade que acompanha as conquistas no plano da lei: as contradições entre o proposto e o implementado. (Adrião; Camargo, 2001, p. 70).

De tal modo, mencionar a gestão democrática em uma legislação – nacional ou local – não significa a execução ou formalização de tal princípio. É preciso identificar os mecanismos que acionam essa gestão democrática, bem como os suportes que a garantem.

As categorias de forma foram subdivididas em: a) aspectos exteriores da lei e b) questões operacionais. Já as de conteúdo foram divididas em: a) qualificação dos sujeitos narrados, b) descrição dos mecanismos de gestão e c) conceito de gestão democrática.

No que tange à categoria aspectos exteriores da lei, chegou-se à seguinte sistematização: há 1 decreto e 11 leis, dos quais 3 são denominados, especificamente, legislações de gestão democrática e o restante são legislações que regulamentam, estabelecem ou definem a eleição de diretores.

Aqui é possível abrir uma primeira questão de interpretação, pois, mesmo regulamentando a gestão democrática, todas as legislações examinadas tratam do mesmo assunto: eleição de cargos de gestão escolar. Tal situação reforça o entendimento do estreito vínculo entre gestão democrática e o mecanismo de eleição para os cargos de gestor escolar, como se fosse relativamente consensual a compreensão de que a gestão democrática é a eleição de diretores, eventualmente complementada pelo registro legal de alguns princípios, como será visto adiante.

A edição mais antiga de uma legislação sobre gestão democrática e eleição para o cargo de gestor escolar é de 1985 (note-se que é anterior à própria Constituição Federal). Além dessa legislação da década de 1980, há cinco da década de 1990 (sendo quatro anteriores à própria LDB). Das legislações citadas até aqui, apenas uma, datada de 1999, não foi revisada ou alterada em momento posterior a sua primeira edição. Cinco legislações são dos anos 2000 e apenas uma pertence à década de 2010, a qual não informa revisão ou existência de lei anterior.

Também chama atenção que todos os 12 municípios examinados denominam os gestores escolares de diretores, não havendo a utilização de outro termo correlato.

Na categoria questões operacionais relativas à legislação sobre eleição de diretores escolares, chegou-se às seguintes sistematizações: quatro municípios mencionam que os gestores eleitos fazem jus a uma diferenciação salarial sob forma de gratificação de direção (GD) ou função gratificada (FG). Os demais municípios não fazem nenhum tipo de menção a eventuais diferenciações salariais, permitindo a suposição de que essa diferenciação talvez não exista ou seja objeto de legislações correlatas.

Todos os municípios referem um mandato de três anos para os cargos eletivos, dos quais nove possuem legislações que autorizam apenas uma recondução ao cargo, dois não mencionam recondução e um remete a outra legislação que autorizaria número maior de reconduções. Ademais,

nas leis de nove municípios, há previsão de eleição para o cargo de diretor e vice-diretor (em composição ou individualmente); em dois municípios, a escolha do vice-diretor não se dá por eleição; e, em um dos municípios, esta abarca os cargos de diretor, vice-diretor e supervisor (São Leopoldo, 2006).

Em relação às categorias de conteúdo, a pesquisa preocupou-se em problematizar a qualificação exigida dos sujeitos, a descrição dos mecanismos de gestão e o conceito de gestão democrática expresso nos documentos, por considerar que essas categorias fornecem importantes pistas da concepção de gestão educacional (qualificada ou não como democrática) que embasou os legisladores e do quanto tal concepção manifesta o entendimento relativamente consensual do que é gestão democrática e quais seriam os mecanismos, as estruturas e as ações que garantiriam sua efetivação.

A qualificação dos sujeitos narrados descreve com primazia as condições ou requisitos para a investidura no cargo de gestor escolar. As leis em uníssono autorizam a candidatura em eleição apenas de membro do magistério ou professor, efetivo e estável, que tenha entre dois e três anos de exercício. Algumas leis são mais detalhistas em relação a esses requisitos, exigindo, por exemplo, no mínimo seis meses de atuação na escola em que pretende se candidatar.

Quanto aos requisitos de foro qualitativo, algumas legislações locais mencionam a entrega de um *curriculum vitae* ou vinculam a candidatura ao preenchimento de requisitos acadêmicos, como possuir curso de licenciatura ou apresentar comprovante de formação acadêmica na área de educação.

Algumas legislações locais, no entanto, vão além e estabelecem outros requisitos de foro qualitativo para habilitar o candidato à eleição, como os seguintes:

VII – possuir Curso de Gestão Escolar e/ou participar do curso para pré-candidatos a equipes diretivas pela SME e/ou possuir experiência na função; VIII – concordar com a sua candidatura; e IX – apresentar *curriculum vitae*, proposta pedagógica e plano de metas, para o triênio, em consonância com o regimento e a proposta pedagógica da Escola onde é candidato. (Caxias do Sul, 2011, art. 3º).

Ou os seguintes: “[...] III – [Comprometer-se] a frequentar curso para qualificação do exercício da função se vier a ser convocado após indicado” (São Leopoldo, 2006, art. 3º); “V – apresentar e defender junto à comunidade escolar seu plano de ação” (Santa Maria, 2003, art. 51).

As legislações locais parecem, em relação a essa categoria, coincidir em limitar o número de reeleições e em considerar apto a candidatar-se apenas o membro do magistério municipal que goze do *status* de efetivo no cargo, com mais de dois anos de atividade e com um período mínimo de atuação na escola em que deseja se eleger. Também exigem em uníssono que o candidato tenha uma formação em nível de graduação.

Quanto aos demais requisitos ou qualificações exigidas dos candidatos, há uma multiplicidade de condições que ora se somam, ora aparecem de forma isolada nas legislações, como a participação em cursos específicos

de gestão escolar e/ou a apresentação e defesa de seu plano de ação na comunidade escolar.

Os requisitos comumente exigidos do candidato ao cargo de diretor – e descritos nas legislações locais examinadas – não são capazes, isoladamente, de garantir o perfil de liderança considerando que um líder (o diretor é um líder) deve ser capaz de exercer funções direcionadas

para a dinamização das relações interpessoais, para o desenvolvimento da escola como comunidades democráticas, para a transformação das práticas profissionais, para a gestão das redes de conhecimentos, para o empreendimento da mudança (Barroso, 2000, p. 174).

Sequencialmente, a pesquisa empenhou-se em examinar a descrição dos mecanismos de gestão contidos nas legislações locais. Parte-se do pressuposto de que esses são os espaços legitimados e institucionalizados em diferentes níveis (por leis e/ou arranjos e práticas instituídas), além de caracterizados por desempenharem o papel de protagonistas em processos decisórios e participativos. São exemplos de espaços ou mecanismos de gestão: conselho escolar, grêmios estudantis, associações de pais, reuniões pedagógicas, conselhos de classe, assembleias deliberativas e/ou de prestação de contas etc.

Tais mecanismos são legalmente previstos em legislações, como a LDB, que menciona textualmente em seu art. 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática de ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Brasil, 1996).

Os mecanismos de gestão podem ser divididos em instituídos, entendidos como as normas legais apontadas de maneira oficial pelos órgãos mantenedores; e instituintes, ou questões de foro prático, cotidiano, da organização interna de uma rede de ensino, criados pelos sujeitos que vivenciam esse cotidiano (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2003). Assim, nessa distinção entre instituído e instituinte, o primeiro diz respeito à norma, à regra, ao registro, ao passo que o segundo orbita na esfera da prática cotidiana.

Com base nessa divisão, mecanismos como conselho escolar ou grêmios estudantis figurariam entre os instituídos, enquanto conselhos de classe e assembleias de pais seriam os instituintes.

Os mecanismos instituintes, por sua natureza de prática cotidiana, são subjetivos e difíceis de serem reportados em um texto legal. Já os instituídos são especificamente relacionados à norma legal. Há, portanto, nos textos legais examinados, a descrição de um conjunto de mecanismos instituídos que merece consideração.

O mecanismo instituído mais citado é o conselho escolar, que figura em 11 legislações. Em 5 delas, esse conselho assume uma condição de coadjuvante nos processos de eleição de diretores, sendo responsável por coordenar e/ou fiscalizar o processo. Entretanto, em 6 legislações locais é possível encontrar a descrição de outras incumbências para o conselho escolar, como a de partícipe dos movimentos de gestão pós-eleições – na aprovação e fiscalização do plano de trabalho do diretor eleito.

Por fim, quanto à terceira categoria de conteúdo – o conceito de gestão democrática –, ela parece extrapolar a qualificação de seus representantes diretos, ou os diretores escolares, uma vez que

a gestão da escola pública pode ser entendida pretensamente como um processo democrático, no qual a democracia é compreendida como princípio, posto que se tem em conta que essa é a escola financiada por todos e para atender ao interesse que é de todos; e também como método, como um processo democratizante, uma vez que a democracia é também uma ação educativa, no sentido da conformação de práticas coletivas na educação política dos sujeitos. (Souza, 2009, p. 126).

Os termos gestão democrática, gestão democrática do ensino público e gestão escolar democrática são empregados em três documentos legais. Em dois deles, há a tentativa de adjetivar esse conceito.

Um dos documentos é singular por indicar o termo gestão democrática apenas no título, sugerindo que esse é o tema do texto legal, contudo dispõe exclusivamente sobre o mecanismo de eleição de diretores, descrito na sequência do documento (Novo Hamburgo, 2015). Ele ainda apresenta uma figura inédita nas legislações locais examinadas: a comissão de acompanhamento dos deveres de gestão dos diretores (Novo Hamburgo, 2015). Tal mecanismo de controle social da atuação do diretor instaura uma nova protagonista na gestão escolar democrática: a avaliação de desempenho como sinônimo de controle e prestação de contas à sociedade do que é desenvolvido pelas direções e vice-direções das escolas municipais.

Os documentos que relatam formalmente a compreensão de gestão democrática para além do mecanismo de eleição de diretores possibilitam alçar o debate para direcionamentos mais concretos em relação ao conceito. Um dos documentos menciona as garantias que são conquistadas e/ou mantidas por meio do exercício da gestão democrática, enquanto o outro é mais prescritivo e, portanto, detalhista em relação ao que considera gestão democrática, elencando os preceitos a serem observados no processo.

O documento que refere garantia é suficientemente claro: menciona as garantias advindas da gestão democrática, sem descrever o que qualificaria essa gestão. De acordo com a lei, a gestão democrática garantirá:

I – autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica; II – livre organização dos segmentos da comunidade escolar; III – participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios e em órgãos colegiados; IV – transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos; V – garantia da descentralização do processo educacional; VI – valorização dos profissionais da educação; VII – eficiência no uso dos recursos. (Santa Maria, 2003, art. 1º).

Assim, autoriza-se a compreensão de que o exercício da gestão democrática garante autonomia, livre organização dos segmentos, participação, transparência, descentralização, valorização dos profissionais da educação e eficiência quanto aos recursos.

Por essa perspectiva, a gestão democrática pode ser caracterizada como um mecanismo que garante três dimensões: a ampliação e qualificação dos fóruns decisórios (livre organização dos segmentos, participação); o respeito à comunidade escolar e a seus sujeitos e processos (autonomia, descentralização e valorização dos profissionais da educação) e o controle social (transparência e eficiência em relação aos recursos).

Considerados basilares entre os princípios de gestão democrática, participação e autonomia perpassariam as três dimensões. A participação é "o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar" (Libâneo, 2004, p. 102).

Levando em conta que "a participação democrática pressupõe uma ação reguladora, fiscalizadora, avaliadora, além de decisória sobre os rumos da vida política e social das instituições (escolares) e da sociedade" (Souza, 2009, p. 135), parece coerente conceber que a autonomia estaria implícita no processo de participação, figurando como outro princípio basilar da gestão democrática.

Assim, os conceitos de autonomia e de participação estariam associados, uma vez que a autonomia

é o fundamento da concepção democrático-participativa de gestão escolar, razão de ser do projeto-curricular. Ela é definida como faculdade das pessoas de autogovernar-se, de decidir sobre seu próprio destino. Autonomia de uma instituição significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente recursos financeiros. (Libâneo, 2004, p. 141).

A legislação nacional é suficientemente clara em relação a esse tópico, prescrevendo que os sistemas de ensino devem assegurar "às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público" (Brasil, 1996, art. 15).

O segundo documento trata dos preceitos da gestão democrática, em que reside uma questão semântica, mas de grande relevância para a análise da lei. Se o termo preceito for compreendido como sinônimo de disposições, prescrições, regras e/ou ensinamentos, é possível assumir que tal documento legal apresenta uma diretriz concreta, ou uma normatização do significado de gestão democrática.

De acordo com o documento legal analisado, os preceitos ou princípios para a gestão democrática seriam provenientes de quatro dimensões:

I – autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica; II – transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos; III – garantia da descentralização do processo educacional; IV – eficiência no uso dos recursos. (São Leopoldo, 2006, art. 1º).

Utilizando os mesmos critérios aplicados para o exame da legislação anterior, é possível afirmar que os preceitos estipulados pela lei compreendem o respeito à comunidade escolar e a seus sujeitos e processos (incisos I e III) e o controle social (incisos II e IV). Entretanto, no olhar frio para a lei, não foram mencionadas claramente como preceitos da gestão democrática a ampliação e a qualificação dos fóruns decisórios.

Ainda assim, parece haver, subjacente aos documentos, a intenção de conceber a gestão democrática empenhada nos municípios como

processo político que é mais amplo do que apenas as tomadas de decisão e que é sustentado no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos sujeitos do universo escolar, na construção coletiva de regras e procedimentos e na constituição de canais de comunicação, de sorte a ampliar o domínio das informações a todas as pessoas que atuam na/ sobre a escola. (Souza, 2009, p.136).

Considerações finais

Acredita-se que definir um debate pontual sobre gestão democrática com base em legislações locais é acender uma luz sobre as práticas e os mecanismos dessa gestão nas escolas e nos municípios; são necessárias, no entanto, outras luzes. É preciso novas problematizações e permanente vigilância e atualização, buscando acompanhar os movimentos históricos dos entes federados, sobretudo com a vigência da Lei do PNE (Lei nº 13.005/2014), considerando, em especial, a Meta 19, que favorecerá o acirramento da discussão sobre o assunto.

As legislações locais dão o tom do debate, posto que, na ausência de um conceito claro e específico sobre gestão democrática, definido por uma legislação nacional, cada um dos doze municípios examinados demonstra ter encontrado sua própria fórmula de definir esse conceito na forma da lei.

O emparelhamento do mecanismo de eleição de diretores à gestão democrática parece ter pautado as legislações examinadas, nas quais, mesmo quando se menciona expressamente a gestão democrática, o foco restringe-se à eleição de diretores.

Diante do debate, que está longe do fim, acerca do que é gestão democrática e como, materialmente, ela ocorrerá, o PNE 2014-2024 deu passos significativos em relação à questão, tanto ao vincular estruturas de financiamento a legislações locais sobre o tema quanto ao criar a possibilidade de uma série de estratégias que assumam a materialidade e a definição da questão.

Referências bibliográficas

- ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 63-72.
- ALVORADA (RS). *Lei municipal nº 2.605, de 24/01/2013*. Dispõe sobre a eleição de diretores e vice-diretores. 2013. Disponível em: <<http://www.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=7225&cdDiploma=2605>>. Acesso em: 12 dez. 2015.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BARROSO, J. Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In: COSTA, J. A.; MENDES, A. N.; VENTURA, A. (Org.). *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000. p. 165-184.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 147-176.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição extra, seção 1, p. 1.
- CANOAS (RS). Lei nº 5.246, de 14 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a eleição de diretores e vice-diretores das escolas municipais de ensino fundamental e dá outras providências, revogando a Lei nº 5.010/05. *Leis municipais*. 2007. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br>>. Acesso em: 12 dez. 2015.
- CAXIAS DO SUL (RS). Lei nº 7.320, de 11 de julho de 2011. Estabelece regramento referente a eleição direta para equipes diretivas das escolas municipais e dá outras providências. *Leis municipais*. 2011. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br>>. Acesso em: 24 dez. 2015.

CURY, C. R. J. *Legislação educacional brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 13. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 91.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez; IPF, 2004.

GRAVATAÍ (RS). Lei nº 1.182, de 23 de dezembro de 1997. Modifica a eleição direta para diretores, vice-diretores e suplentes nas escolas públicas municipais, revogando a Lei 573 de 27 de dezembro de 1990 e o Decreto nº 1844 de 18 de março de 1991. *Leis municipais*. 1997. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br>>. Acesso em: 13 dez. 2015.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

MENDONÇA, E. F. *A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira*. Campinas: Unicamp/FE, 2000.

NOVO HAMBURGO (RS). Decreto nº 6.749, de 19 de março de 2015. Regulamenta a gestão democrática no ensino público, a eleição direta para escolha para o exercício da função de diretor (a) e vice-diretor(a) das escolas da rede pública municipal de ensino e o acompanhamento dos deveres de gestão, conforme determina a lei municipal nº 2.015/2009, de 13/10/2009, e dá outras providências. *Leis municipais*. 2015. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

PARO, V. H. *Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia*. São Paulo: Xamã, 2003.

PASSADOR, C. S.; SALVETTI, T. S. Gestão escolar democrática e estudos organizacionais críticos: convergências teóricas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n.123, p. 477-492, abr./jun. 2013.

PASSO FUNDO (RS). Lei nº 3.261, de 31 de outubro de 1997. Dispõe sobre a eleição de diretores de escolas municipais, em cumprimento ao disposto no Art. 217 da Lei Orgânica do município, revoga as Leis no 2.707/91, e 2.709/91, e dá outras providências. *Leis municipais*. 1997. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br>>. Acesso em: 13 dez. 2015.

PELOTAS (RS). Lei nº 4.432, de 19 de novembro de 1999. Dispõe sobre as eleições de diretores e vice-diretores das escolas públicas municipais de ensino fundamental e ensino médio. *Leis municipais*. 1999. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br>>. Acesso em: 24 dez. 2015.

PORTO ALEGRE (RS). Lei nº 7.365, de 17 de novembro de 1993. Modifica a eleição direta para diretores e vice-diretores nas escolas públicas municipais e extingue o colegiado, revogando as Leis nº 5.693, de 26 de dezembro de 1985 e 7.165, de 16 de outubro de 1992. *Leis municipais*. 1993. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

RIO GRANDE (RS). Lei nº 6.114, de 6 de julho de 2005. Dá nova redação aos artigos 3º, §3º, 7º, 9º, §1º, "A", 21, parágrafo único, e 41, caput e parágrafo único, e acrescenta incisos IV e V ao artigo 11, à Lei nº 5.339, de 15 de setembro de 1999, que institui eleição direta uninominal para diretores e vice-diretores da rede municipal de ensino. *Leis municipais*. 2005. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br>>. Acesso em: 24 dez. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. *Constituição do estado do Rio Grande do Sul* (1989). Texto constitucional de 3 de outubro de 1989, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n.º 1, de 1991, a 70, de 2014. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www2.al.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=WQdIfqNoXO4%3d&tabid=3683&mid=5359>>. Acesso em: 24 dez. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995. Dispõe sobre a gestão democrática do ensino público e dá outras providências. *Diário Oficial do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, 16 nov. 1995. p. 1.

RIO GRANDE DO SUL. Lei nº 13.990, de 15 de maio de 2012. Introduce modificações na lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, que dispõe sobre a gestão democrática do ensino público e dá outras providências. *Diário Oficial do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, 16 maio 2012. p. 1.

SANTA MARIA (RS). Lei nº 4.740, de 24 de dezembro de 2003. Institui a gestão escolar democrática. *Leis municipais*. 2003. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

SÃO LEOPOLDO (RS). Lei nº 6.134, de 20 de dezembro de 2006. Dispõe sobre a gestão democrática do ensino público municipal de São Leopoldo e dá outras providências. *Leis municipais*. 2006. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br>>. Acesso em: 10 dez. 2015.

SOUZA, A. R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009.

VIAMÃO (RS). Lei nº 3.675/2009. Revoga a lei nº 3.160/2003 e cria a lei que regulamenta as eleições municipais para a escolha de diretores e dá outras providências. *Leis municipais*. 2009. Disponível em: <<https://www.leismunicipais.com.br>>. Acesso em: 24 dez. 2015.

VIEIRA, S. L.; MEDEIROS, I. L. P. *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2006.

Recebido em 9 de novembro de 2015.

Solicitação de correções em 30 de maio de 2016.

Aprovado em 5 de agosto de 2016.

Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras

Raquel Fontes Borghi^{I, II}

Regiane Helena Bertagna^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/278133671>

Resumo

Apresenta e discute dados referentes ao atendimento conveniado na educação infantil nas regiões administrativas brasileiras. Além do estudo bibliográfico sobre a temática, realizou-se um levantamento acerca do número de municípios brasileiros de cada estado da Federação com matrículas conveniadas de educação infantil por meio dos dados disponíveis no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), referentes ao ano de 2013. O objetivo foi discutir a atuação do setor privado no atendimento da educação infantil. Os resultados evidenciam uma maior consolidação nas regiões Sudeste e Sul de uma política de convênio pautada em subsídios públicos ao setor privado e indicam a urgente necessidade de afirmação e luta por uma educação pública, laica e de qualidade para todos.

Palavras-chave: privatização; direito à educação; financiamento da educação.

^I Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <raborghi@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-1486-7396>>.

^{II} Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, São Paulo, Brasil.

^{III} Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <regiane@rc.unesp.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-4415-0978>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil.

Abstract

Which education is public? Preliminary analysis of private subsidized service in child education in different Brazilian administrative regions.

This paper presents and discusses data about private subsidized service in early childhood education in Brazilian administrative regions. In addition to the bibliographical study on the subject, we used the data available at the National Fund for the Development of Education (FNDE) for 2013 to make a survey on the number of municipalities in each state of the Federation with private subsidized enrollments in child education. The aim was to discuss the role of the private sector in providing early childhood education. Results showed that the agreement policy based on public subvention to the private sector is more solid in the Southeast and South regions and point out to an urgent need of affirmative actions for a secular and high quality public education for all.

Keywords: privatization; right to education; financing of education.

Introdução

A educação infantil é hoje a primeira etapa da educação básica – dividida em creche e pré-escola – e é, também, um direito garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). Apesar dos avanços legais, os dados evidenciam que há, ainda, no âmbito nacional, uma grande demanda não atendida.

Em 2013, existiam no Brasil 56.019 creches e 107.320 pré-escolas, responsáveis, respectivamente, pelo atendimento de 23,2% das crianças de 0 a 3 anos e de 81,4% das crianças de 4 e 5 anos (Brasil. Inep, 2015). O novo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 estabelece como Meta 1 a universalização, até 2016, da educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e a ampliação da oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência desse Plano (Lei nº 13.005/2014). Tal meta evidencia a gigantesca demanda ainda não atendida, especialmente no que se refere à criança de 0 a 3 anos.

Pinto (2007), sobre a questão do direito à educação infantil, afirma que ele foi incorporado tardiamente na legislação brasileira. Para o autor, o inc. IV do art. 208 da Constituição Federal de 1988 é um marco que define a educação infantil como direito dos pais e um dever do Estado, “[...] podendo os primeiros demandá-lo judicialmente para garantir o cumprimento do que estatui a Lei Maior” (Pinto, 2007, p. 121).

Pesquisas anteriores evidenciaram a tradição, no âmbito da educação infantil, de oferta via conveniamentos entre setor público e instituições privadas não lucrativas (Faria, 2005; Campos; Rosemberg; Ferreira, 2006; Kuhlmann Júnior, 2004; Borghi *et al.*, 2014). Segundo Borghi, Adrião e

Arelaro (2009), a ausência do Estado na oferta direta dessa etapa de ensino aparece como o aspecto central da proliferação de convênios entre a esfera pública e a privada. Esse formato de oferta implica ou a total ausência de atendimento público à faixa etária ou a coexistência de instituições públicas e privadas sem fins lucrativos subsidiadas por recursos públicos.

Conforme Correa e Adrião (2010, p. 12), os convênios são alternativas de baixo custo que têm expandido:

Ocorre que, por um lado, o recurso público, já escasso, se dirige a entidades privadas, mesmo que sem fins lucrativos e, por outro lado, ao destinar cada vez mais recursos para essas instituições, mais o poder público se distancia da possibilidade de investir e ampliar sua rede própria.

Considerando o atendimento histórico da educação infantil realizado por instituições privadas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), implantado no âmbito nacional em 2007, autoriza a contabilização de matrículas e o repasse de recursos públicos para instituições de educação infantil comunitárias, filantrópicas e confessionais sem finalidades lucrativas.

É nesse sentido que Adrião *et al.* (2009, p. 126) afirma que:

A criação do Fundeb – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – deverá contribuir para a consolidação da tradição de convênios e parcerias entre o setor público e o privado na oferta de educação infantil, ainda que tenha resgatado o conceito de educação básica como um direito, uma vez que nele estão incluídas todas as etapas e modalidades de ensino. Isto porque a EC nº 53/2006 incluiu as matrículas da educação infantil e da educação especial, inclusive da rede conveniada sem fins lucrativos.

Bassi (2011, p. 122), em estudo sobre o financiamento da educação infantil em creches e pré-escolas públicas e conveniadas em seis capitais brasileiras, afirma que era de se esperar que:

[...] as prefeituras, diante do elevado custo de manutenção das creches públicas, não coberto pelo Fundeb, e da obrigação legal de atender à demanda crescente da população pela educação infantil, sejam induzidas a investir na expansão do convênio – menos oneroso para os cofres públicos, mas com a contrapartida de um atendimento precário.

Oliveira e Borghi (2013) já retrataram avanços no número de convênios no período do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e do Fundeb em municípios paulistas de porte populacional grande (entre 100 e 500 mil habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística –IBGE de 2010). Para as autoras, o Fundef teve implicações na medida em que direcionou recursos para o ensino fundamental e, de certa forma, acabou contribuindo para um aumento de convênios na educação infantil, enquanto o Fundeb incorporou esta etapa de ensino na distribuição dos recursos, mas, em contrapartida, autorizou a contabilização das matrículas conveniadas e o repasse de recursos públicos para as instituições privadas não lucrativas.

Para Borghi *et al.* (2014), a autorização do Fundeb para o repasse de recursos públicos para instituições de educação infantil comunitárias, filantrópicas e confessionais sem finalidades lucrativas, a elaboração e distribuição, pelo Ministério da Educação, de uma cartilha de orientação aos municípios para a instituição de convênios e a concretização de políticas educacionais de cunho neoliberal e privatizantes evidenciam a constituição de uma “política nacional de conveniamento”.

No âmbito da reforma do Estado apresentado no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE (Brasil. Presidência da República, 1995), tal política de conveniamento poderia ser relacionada à estratégia de publicização proposta nesse documento. O Plano apresenta três estratégias para alterar o *modus operandi* do Estado: a primeira é a privatização, a qual é definida como a transferência para o setor privado de propriedade do setor público com vistas a transformá-lo em uma instituição de e para o mercado; a segunda é a terceirização, que corresponde ao processo de transferência para o setor privado de serviços caracterizados como auxiliares ou de apoio às atividades desenvolvidas pelo Estado; e a terceira é a publicização, que consiste na transferência para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta (Brasil. Presidência da República, 1995).

No entanto, neste estudo, não compartilhamos com tal definição de publicização e consideramos que a atual reconfiguração das relações entre o público e o privado na educação básica se constitui como uma política privatizante. Concordamos com Di Pietro (2009) quando afirma que a privatização deva ser “[. . .] entendida em sentido amplo, de modo a abranger a todos os institutos de que o Estado vem lançando mão para diminuir o seu aparelhamento administrativo, o seu quadro de pessoal, o regime jurídico administrativo a que se sujeita.”

O deslocamento apontado por Leher e Sader (2004) da oposição público/privado para a oposição estatal/privado possibilita a desqualificação do público-estatal e os novos arranjos entre público e privado, como o chamado setor público não estatal.

Para além dos tradicionais convênios com instituições sem fins lucrativos, alguns estudos identificaram novos arranjos entre poder público e instituições privadas lucrativas para a oferta da educação infantil, que podem ser considerados estratégias privatizantes (Adrião *et al.*, 2009; Borghi *et al.*, 2014). Em pesquisa realizada por Adrião *et al.* (2009), foram identificados municípios que instituíram o programa denominado Bolsa-creche, em que a oferta da educação infantil é realizada por instituições particulares com finalidade lucrativa e subsidiadas pelo poder público municipal.

Esse programa é um exemplo desses novos arranjos institucionais entre o público e o privado para a oferta da educação infantil e, em virtude dele, o poder público subsidia a iniciativa privada lucrativa com o objetivo de ampliação da oferta de vagas nessa etapa de ensino. Para Domiciano (2009), esse modelo inova em relação ao tradicional, pois há uma subvenção de recursos públicos à iniciativa privada com fins lucrativos que se dá

pelo repasse de recursos com base no valor *per capita* por aluno atendido gratuitamente pela instituição privada.

Em estudo de Borghi *et al.* (2014), foi realizado levantamento acerca dos arranjos entre o público e o privado para atendimento da educação infantil em municípios de São Paulo. O estudo identificou algumas inovações no conjunto dos municípios paulistas grandes – com população entre 100 e 500 mil habitantes, conforme o IBGE (dados de 2010), como o avanço no número de convênios; os convênios com instituições privadas com fins lucrativos; a tendência ao subsídio *per capita* em vez da tradicional contribuição fixa à instituição ou cessão de prédio, funcionários, etc.; o atendimento à demanda e o baixo custo como as principais justificativas para a adoção do convênio; e a utilização do termo de concessão para normatizar a relação entre o poder público e a instituição privada (Borghi, *et al.*, 2014).

Também Oliveira e Borghi (2013) analisaram seis municípios paulistas de porte populacional grande que implantaram programas de subsídios/concessão para a oferta da educação infantil por instituições particulares lucrativas. As autoras afirmam que um novo padrão de parceria entre o setor público e a iniciativa privada vem se constituindo e a principal justificativa para a adoção dos programas é o atendimento à demanda por vagas nessa etapa da educação.

O atendimento conveniado no Brasil: explorando alguns dados

No contexto de possibilidades e incentivos ao avanço do setor privado na oferta da educação infantil, realizamos um estudo acerca do número de municípios brasileiros com atendimento conveniado nessa etapa da educação básica. Os dados são do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e correspondem ao número de municípios de cada estado da Federação que, em 2013, possuíam matrículas conveniadas de educação infantil. O FNDE disponibiliza anualmente o número de matrículas em creches e pré-escolas, na rede municipal e conveniada.

As tabelas a seguir trazem, por região, o número de municípios de cada estado que possui matrículas conveniadas e a porcentagem de municípios com matrículas conveniadas em relação ao total de municípios de cada estado.

Tabela 1 – Número e Porcentagem de Municípios com Atendimento Conveniado – Região Sudeste (2013)

Região Sudeste	Total de municípios	Municípios com matrículas conveniadas (2013)	% de municípios com matrículas conveniadas
Minas Gerais	853	167	19,57
São Paulo	645	219	33,95
Rio de Janeiro	92	35	38,04
Espírito Santo	78	10	12,82
Total	1.668	431	25,83

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados do FNDE (2013).

Na região Sudeste do Brasil, o estado do Rio de Janeiro possui a maior porcentagem de municípios com atendimento conveniado – dos 92 municípios, 35 possuem matrículas conveniadas, o que corresponde a 38,04%. É esta, também, a maior porcentagem brasileira. No entanto, em número absoluto, São Paulo é o estado da região e do País com mais municípios (219) que possuem atendimento conveniado.

No total da região, 431 dos 1.668 municípios possuem matrículas conveniadas, o que corresponde a 25,83%.

Tabela 2 – Número e Porcentagem de Municípios com Atendimento Conveniado – Região Sul (2013)

Região Sul	Total de municípios	Municípios com matrículas conveniadas (2013)	% de municípios com matrículas conveniadas
Paraná	399	67	16,79
Rio Grande do Sul	497	83	16,70
Santa Catarina	295	41	13,89
Total	1.191	191	16,03

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados do FNDE (2013).

Na região Sul do Brasil, há certo equilíbrio entre as porcentagens de municípios com matrículas conveniadas de educação infantil entre os três estados: Paraná (16,79%), Rio Grande do Sul (16,70%) e Santa Catarina (13,89%). O estado do Paraná possui a maior porcentagem de municípios com atendimento conveniado – dos 399 municípios, 67 possuem matrículas conveniadas. No entanto, em número absoluto, o Rio Grande do Sul é o estado da região Sul com mais municípios que possuem atendimento conveniado, sendo 83 do total de 497 municípios.

No total da região, 191 dos 1.191 municípios possuem matrículas conveniadas, o que corresponde a 16,03%.

Tabela 3 – Número e Porcentagem de Municípios com Atendimento Conveniado – Região Nordeste (2013)

Região Nordeste	Total de municípios	Municípios com matrículas conveniadas (2013)	% de municípios com matrículas conveniadas
Maranhão	217	21	9,67
Piauí	224	6	2,67
Ceará	184	30	16,30
Rio Grande do Norte	167	4	2,39
Paraíba	223	12	5,38
Pernambuco	185	29	15,67
Alagoas	102	7	6,86
Sergipe	75	13	17,33
Bahia	417	46	11,03
Total	1.794	168	9,36

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados do FNDE (2013).

Na região Nordeste, 168 dos 1.794 municípios possuem matrículas conveniadas, o que corresponde a 9,36%. O estado do Sergipe possui a maior porcentagem de municípios com atendimento conveniado – dos 75 municípios, 13 possuem matrículas conveniadas, o que corresponde a 17,33%. No entanto, em número absoluto, a Bahia é o estado da região Nordeste com mais municípios (46) que possuem atendimento conveniado. O Rio Grande do Norte tem a menor porcentagem (2,39%) e o menor número de municípios com matrículas conveniadas – apenas 4 dos 167 municípios.

Tabela 4 – Número e Porcentagem de Municípios com Atendimento Conveniado – Região Norte (2013)

Região Norte	Total de municípios	Municípios com matrículas conveniadas (2013)	% de municípios com matrículas conveniadas
Acre	22	1	4,54
Amazonas	62	2	3,22
Amapá	16	1	6,25
Rondônia	52	5	9,61
Roraima	15	1	6,66
Tocantins	139	7	5,03
Pará	144	7	4,86
Total	440	24	5,45

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados do FNDE (2013).

A região Norte é composta por sete estados e um total de 440 municípios, dos quais 24 ou 5,45% possuem matrículas conveniadas para atendimento da educação infantil. O estado de Rondônia possui a maior porcentagem de municípios com atendimento conveniado – dos 52 municípios, 5 possuem matrículas conveniadas, o que corresponde a 9,61%. Contudo, em número absoluto, Tocantins e Pará são os estados da região Norte com mais municípios (7) que possuem atendimento conveniado. Acre, Amapá e Roraima possuem apenas um município com matrículas conveniadas de educação infantil.

Tabela 5 – Número e Porcentagem de Municípios com Atendimento Conveniado – Região Centro-Oeste (2013)

Região Centro-Oeste	Total de municípios	Municípios com matrículas conveniadas (2013)	% de municípios com matrículas conveniadas
Mato Grosso	141	10	7,09
Mato Grosso do Sul	79	17	21,71
Goiás	246	32	13
Total	466	59	12,66

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados do FNDE (2013).

Na região Centro-Oeste do Brasil, o estado do Mato Grosso do Sul possui a maior porcentagem de municípios com atendimento conveniado – dos 79 municípios, 17 possuem matrículas conveniadas, o que corresponde a 21,71%. No entanto, em número absoluto, Goiás é o estado da região Centro-Oeste com mais municípios (32) que possuem atendimento conveniado. Mato Grosso tem a menor porcentagem (7,09%) e o menor número de municípios (10) com matrículas conveniadas.

O olhar para o conjunto das regiões brasileiras evidencia que as regiões Sudeste (25,83%) e Sul (16,03%) possuem uma rede conveniada mais acentuada, seguidas pelas regiões Centro-Oeste (12,66%), Nordeste (9,36%) e Norte (5,45%), conforme mostra o Gráfico 1.

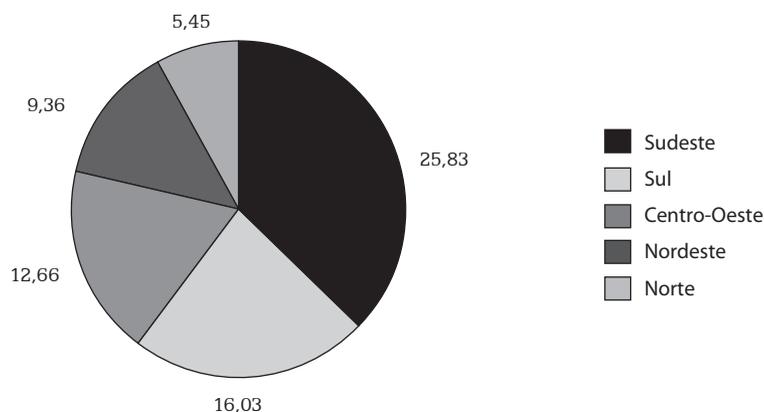


Gráfico 1 – Total de Matrículas Conveniadas por Região – Brasil (%)

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em dados do FNDE (2013).

Em número absoluto, o estado com maior número de municípios que possuem atendimento conveniado é São Paulo (219), seguido por Minas Gerais (167), Rio Grande do Sul (83), Paraná (64) e Bahia (46). Os dois estados com maior número de municípios com matrículas conveniadas situam-se na região Sudeste.

Algumas considerações

A discussão acerca dos dados referentes ao atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões brasileiras indica a adoção de estratégias privatizantes já consolidadas, particularmente nas regiões Sudeste e Sul do País.

Sabemos que tradicionalmente o poder público subsidia instituições privadas de educação infantil confessionais, filantrópicas e comunitárias sem finalidades lucrativas. Tal subsídio está fundamentado em legislações atuais como a Constituição Federal de 1988, a LDB e, mais recentemente, a legislação do Fundeb. No entanto, a apresentação dos dados pesquisados

revela a dimensão que a política de conveniamento vem tomando no Brasil, bem como sua focalização nas regiões Sudeste e Sul.

A concentração de municípios com matrículas conveniadas nessas regiões pode ser reflexo da diferença de taxa de atendimento de 0 a 3 anos entre as regiões brasileiras. Dados de 2013 evidenciam que as regiões Sul e Sudeste têm a maior porcentagem de atendimento de crianças de 0 a 3 anos do País – respectivamente 32% e 28,3%. Já a região Norte tem a menor porcentagem – 9,2% (Brasil. Inep, 2015).

Também a atuação do Ministério Público na exigibilidade do direito à educação infantil pode ser fator de ampliação de matrículas conveniadas nessas regiões. Em São Paulo, por exemplo, Silveira aponta para o “[...] uso expressivo do Judiciário para a busca de resolução de conflitos na área educacional, principalmente na última década [...]”, e indica uma “[...] crescente exigibilidade do direito à educação em SP, em que o Ministério Público merece destaque.” (Silveira, 2012, p. 363). Para a autora, “[...] as análises do Judiciário, sobretudo quanto às demandas envolvendo matrículas na educação infantil, consolidaram o dever do Estado, com responsabilidade dos municípios pelo atendimento.” (Silveira, 2012, p. 363). No entanto, a autora afirma que os municípios, em diversas ações julgadas pelo Tribunal de Justiça de São Paulo nos últimos anos, argumentaram que sua atuação deveria ser realizada levando em conta suas possibilidades estruturais e financeiras. Para enfrentar a crescente demanda e a ausência de recursos financeiros, muitos municípios paulistas vêm fazendo a opção pelo atendimento conveniado, como já apontado em estudo de Borghi *et al.* (2014).

É preciso considerar a precariedade das instituições conveniadas evidenciada em muitos estudos (Cruz, 2001; Costa, 2005; Susin, 2008). Como argumenta Nunes (2011, p. 12):

O conveniamento não está articulado à qualidade da educação. Pelo contrário, a história dos convênios responde à falta de oferta de vagas em creches e pré-escolas públicas e a uma concepção de que, para a classe trabalhadora, qualquer tipo de atendimento seria suficiente.

Considerando-se a abrangência da atuação de instituições privadas no atendimento da educação infantil com subsídio público, cabe aqui o questionamento feito por Atria (2009) a respeito de “Qué educación es ‘pública?’”. O autor, referindo-se ao contexto da educação chilena, apresenta argumentos contrários à inclusão da rede privada subsidiada como “educação pública”. Nesse sentido, concordamos com o autor em sua defesa pelo direito à educação:

[Es importante que exista] una educación pública de calidad y fuerte, ya que la educación pública es la única que garantiza absolutamente el ingreso sin discriminación a los establecimientos educacionales de los educandos. (Atria, 2009, p. 50).

Com a atual intensificação da política de conveniamento para o atendimento à demanda crescente, especialmente nas regiões com maior

concentração populacional como visto anteriormente, é relevante voltarmos a nossa LDB para a defesa de uma educação pública mantida e administrada pelo poder público. Nesse documento legal, as instituições públicas são caracterizadas em seu art. 19, inc. I, como aquelas “criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo poder público”. Isto é particularmente relevante se considerarmos o avanço nas discussões e as experiências atuais de transferência da gestão escolar para instituições privadas, como as organizações sociais (OS).

Também Goergen (2013, p. 736), em defesa da responsabilidade do Estado em relação ao direito à educação, afirma que é ela o principal recurso de formação para a cidadania e:

Aceitando a óbvia premissa de que sem educação não há cidadania, pode-se concluir que a educação é, efetivamente, um direito essencial de cada cidadão. Considerando, ainda, que estas condições não estão dadas naturalmente, mas precisam ser adquiridas, pode-se afirmar também como pressuposto de toda sociedade efetivamente democrática a garantia de realização destes direitos, ou seja, no caso específico da educação aqui em pauta, que o direito à educação deve ser garantido a todos.

Para o autor,

o cuidado com a educação como bem público acessível a todos é certamente o mais importante recurso de que o Estado pode dispor para a realização de sua mais importante função: garantir vida digna e justa de todos em sociedade. (Goergen, 2013, p. 740).

Referências bibliográficas

ADRIÃO, T. M. F. et al. *Estratégias municipais para a oferta da educação básica: uma análise de parcerias público-privado no estado de São Paulo*. São Paulo: Fapesp, 2009. Relatório de pesquisa.

ATRIA, F. Que educación es “publica”? *Estudios Sociales*, Santiago, n. 117, p. 45-67, 2009.

BASSI, M. E. Financiamento da educação infantil em seis capitais brasileiras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 116-141, jan./abr. 2011.

BORGHI, R.; BERTAGNA, R. H.; ADRIÃO, T.; CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. G. Subsídios públicos para instituições privadas de educação infantil: análise de tendências em municípios paulistas. In: VIEIRA, M. V.; MEDINA, S. (Org.). *Trabalho docente e políticas educacionais para a educação: desafios contemporâneos*. Uberlândia: Ed. da UFU, 2014. p. 131-150.

BORGHI, R.; ADRIÃO, T.; ARELARO, L. R. G. A relação público-privada na oferta da educação infantil: continuidades e rupturas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 24., 2009, Vitória; CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO - DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA: DESAFIOS PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO, 3., 2009, Vitória. *Anais...* Vitória: UFES/CE/PPGE, 2009. p. 1-19.

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

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 set. 1996. Seção 1, p. 18109.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Seção 1, p. 5.

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

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Seção 1, p. 28442.

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

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

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Matrículas da educação básica, estimativa da receita anual e coeficientes*

de distribuição dos recursos. 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-dados-estatisticos/itemlist/category/292-matr%C3%ADculas-da-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica,-estimativa-da-receita-anual-e-coeficientes-de-distribui%C3%A7%C3%A3o-dos-recursos>>. Acesso em: 15 maio 2014.

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

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Presidência da República. *Plano diretor para a reforma e administração do Estado*. Brasília, 1995.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. *Creche e pré-escola no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2006.

CORREA, B. C.; ADRIÃO, T. A educação de crianças de zero a seis anos: contradições na garantia de um direito. *Revista ADUSP*, São Paulo, v. 48, p. 6-13, 2010.

COSTA, M. Criar o público não-estatal ou tornar público o estatal? In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. M. V. (Org.). *O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 13-30.

CRUZ, S. H. V. A creche comunitária na visão das professoras e famílias usuárias. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 48-60, jan./abr. 2001.

DI PIETRO, M. S. *Reflexões sobre as parcerias público-privadas*. 2009. Disponível em: <http://www.azevedosette.com.br/ppp/artigos/exibir/reflexoes_sobre_as_parcerias_publico-privadas/6>.

DOMICIANO, C. A. *O programa 'Bolsa Creche' nos municípios paulistas de Piracicaba e Hortolândia: uma proposta para alocação de recursos estatais à educação privada?* 2009. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

FARIA, A. L. G. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, out. 2005.

GOERGEN, P. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 723-742, jul./set. 2013.

KUHLMANN JÚNIOR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

LEHER, R.; SADER, E. *Público, estatal e privado na reforma universitária*. 2004. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/files/publico_estatal_privado_reforma_universitaria.pdf>. Texto elaborado para o Inep.

NUNES, D. Expandir vagas por meio de convênios com creches privadas pode ser um grave retrocesso no PNE. *Observatório da educação: ação educativa*. 2011. Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/entrevistas/56-entrevistas/1127-expandir-vagas-por-meio-de-convenio-com-creches-privadas-pode-ser-um-grave-retrocesso-no-pne-afirma-pesquisadora-da-uff>>. Acesso em: 30 set. 2014. Entrevista concedida em 19 dez. 2011.

OLIVEIRA, J. *Oferta educacional nas creches e parcerias público-privado nos municípios paulistas de 100.000 a 500.000 habitantes*. 2010. 143 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

OLIVEIRA, J. S.; BORGHI, R. Oferta de vagas na educação infantil: as parcerias/convênios com instituições privadas com fins lucrativos. In: SANTOS, J.; LEITE, M.; PEREIRA, S. (Orgs.). *A qualidade na educação infantil e os direitos da criança pequena*. Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2013. p. 37-54.

PINTO, J. M. R. A política recente de fundos para o financiamento da educação e seus efeitos no pacto federativo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 877-897, out. 2007.

SILVEIRA, A. Atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo com relação ao direito de crianças e adolescentes à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, p. 353-368, maio/ago. 2012.

SUSIN, M. O. O estatal e o público não estatal: onde está a educação infantil comunitária em Porto Alegre? In: PERONI, V. M. V.; ADRIÃO, T. (Orgs.). *Público e privado na educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 67-78.

Recebido em 9 de dezembro de 2015.

Aprovado em 30 de maio de 2016.

Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil

Artur Gomes de Morais^{I, II}

Eliana Borges Correia de Albuquerque^{III, IV}

Ana Carolina Perrusi Alves Brandão^{V, VI}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/277833582>

Resumo

Acreditando que as crianças das camadas populares têm direito de vivenciar situações nas quais possam, na escola, refletir sobre textos de diferentes gêneros escritos, principalmente os literários, e sobre os princípios do sistema de escrita alfabética, objetiva-se discutir o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita envolvendo meninos e meninas de 5 anos. Para isso, foram acompanhadas duas turmas na última etapa da educação infantil durante um ano letivo. Nota-se que aquelas crianças que puderam explorar narrativas de ficção, cantigas rimadas e outros textos da tradição oral, além de jogos fonológicos, apresentaram progressos marcantes. Conclui-se que, quando o tema é o lugar da escrita na educação infantil, é importante não se ater às duas posições que têm polarizado o debate: a alfabetização precoce com métodos tradicionais ou a supressão do ensino da língua escrita e de sua notação, em nome de preservar-se a ludicidade naquela fase da educação básica.

Palavras-chave: educação infantil; educação lúdica; linguagem escrita; alfabetização.

^I Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: <agmorais59@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-2325-0315>>.

^{II} Doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona, Espanha.

^{III} Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: elianaba@terra.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-7162-8466>>.

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

^V Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil. *E-mail*: <carol.perrusi@ufpe.br>; <<http://orcid.org/0000-0001-8101-927X>>.

^{VI} Doutora em Psicologia pela University of Sussex, Brighton, Inglaterra.

Abstract

On written language and its notation by the end of pre-school

We believe that working class children have the right to fully experience situations in which they can reflect upon texts on different written genres, mainly literary ones, and upon the principles of the alphabetic writing system. Thus, our aim is to discuss the teaching and learning of written language involving five-year-old boys and girls. Therefore, we followed two last term pre-school class groups during a school year. We observed that those children who explored narrative tales, rhyming songs and other texts of oral tradition, as well as phonological games, experienced a significant progress. We conclude that as to writing, we must avoid the two positions that have polarized the debate over that issue: early literacy with traditional methods and the suppression of written language teaching and its notation, in the name of preserving recreation during pre-school.

Keywords: child education; ludic education; written language; literacy.

Introdução

O ensino da linguagem escrita na educação infantil tem se constituído em um espaço de posições muito diversas. A esse respeito, alguns autores indicam a existência de pelo menos duas posições extremas. Baptista (2011, p. 228), por exemplo, aponta

uma posição que considera inadequado o trabalho com a linguagem escrita por considerá-lo uma "antecipação" indesejável de um modelo escolar típico do ensino fundamental. Nessa concepção, ensinar a ler e a escrever equivaleria a "roubar" das crianças a possibilidade de viver o tempo da infância. Uma segunda posição considera importante o trabalho com alfabetização entendido como uma ação "compensatória" ou propedêutica com vistas a se obterem melhores resultados nas etapas seguintes da educação básica.

Soares (2010) e Brandão e Leal (2010) também identificam a primeira posição indicada por Baptista, concretizada na noção do "letramento sem letras". Nesse contexto, a educação infantil é tomada como uma etapa que deve favorecer a expressão das crianças em diferentes linguagens, como a corporal, a musical, a gráfica, a do faz de conta, entre outras. Desse modo, considera-se "um equívoco enfatizar uma forma de linguagem (a escrita), cujas bases ainda estão sendo constituídas, em nome de uma escolarização futura da criança" (Lima, 2003, p. 28). Para os adeptos dessa concepção, portanto, falar de alfabetização, jogos e atividades de análise fonológica

ou de um trabalho com letras seria, por princípio, algo que violaria os interesses e as necessidades infantis.

Tal perspectiva parece se aproximar de um dos modelos sugeridos por Moss (2011), quando analisa as relações entre a educação infantil e a escolaridade obrigatória, entendida como a escola de ensino fundamental. De acordo com sua análise, um dos modelos de relação entre os dois níveis educacionais caracteriza-se por certo antagonismo e ausência de diálogo. Nesse caso, a escola de ensino fundamental é encarada como “suspeita”, já que defenderia valores e objetivos pedagógicos muito mais restritos que os adotados pela educação infantil, que, em oposição àquela, buscaria tratar a criança como um todo, baseando-se em perspectivas de aprendizagem e de desenvolvimento diferenciadas em relação às adotadas no modelo escolar.

Ao contrário dessa abordagem, Moss (2011) sugere a necessidade de uma aproximação entre os dois segmentos, mesmo reconhecendo que eles se baseiam em tradições e culturas pedagógicas diferentes, que, por vezes, se expressam em valores, práticas e entendimentos bem distintos. Assim, o autor enfatiza que, se a proposta é trabalhar de forma integrada, as duas partes devem apreciar suas diferenças e tentar construir um verdadeiro encontro pedagógico, “marcado pelo respeito mútuo, diálogo e construção conjunta” (Moss, 2011, p. 153). Nesse modelo de relação, a educação infantil não deve, portanto, assumir-se como detentora de uma pedagogia mais apropriada para a criança, “dominando” o nível seguinte. Em suma, segundo Moss (2011), os dois segmentos educativos devem trabalhar juntos para criar um conhecimento novo da criança, da aprendizagem, dos valores e das práticas pedagógicas.

Voltando às posições reconhecidas por Baptista (2011), o outro polo apontado pela autora é também mencionado por Brandão e Leal (2010), sob o título “obrigação da alfabetização”. Nessa perspectiva, seja para compensar possíveis dificuldades ou para apressar a aprendizagem da leitura e da escrita, caberia à educação infantil fazer com que as crianças concluíssem essa etapa alfabetizadas ou lendo palavras simples ou, pelo menos, prontas para aprender a ler e escrever. Para isso, deveriam ser expostas a exercícios repetitivos de cópia, ditado e leitura de letras, sílabas e palavras, tomando-se a aprendizagem da linguagem escrita como um ato de memorização de um simples código de transcrição do oral para o escrito e vice-versa.

Entre os dois extremos há, evidentemente, outras possibilidades de trabalho com a escrita identificadas no cotidiano das escolas de educação infantil. Na pesquisa de Souza (2011), em uma sala do último ano dessa etapa de uma escola pública do Recife, foram observadas práticas em que se notava um misto entre um trabalho interessante de leitura de boas histórias, empréstimo de livros de literatura e “leitura” de poemas memorizados pelas crianças e uma grande frequência de atividades de cópia de palavras e textos, sem significado perceptível para as crianças e que não estimulavam sua reflexão sobre a escrita. No referido estudo, a professora costumava extrair palavras das histórias que lia, escrevê-las no quadro branco em letra de imprensa maiúscula – separando as sílabas –, pedir ao grupo para fazer

a leitura da palavra “só com os olhinhos” e, depois, ir dizendo em coro as letras de cada sílaba. Em seguida, as crianças eram chamadas a copiar as palavras no caderno, que era corrigido de forma individual pela docente. Os dados de Souza (2011) mostram, portanto, a possibilidade de um contexto de aprendizagem em que, nitidamente, há uma preocupação com o eixo do letramento, porém, associado a uma concepção de alfabetização como simples resultado de memorização de letras e sílabas.

Outra possibilidade é ilustrada nos dados apresentados por Neves, Gouvêa e Castanheira, ao investigarem a rotina de um grupo de crianças em sua passagem da sala da educação infantil para o 1º ano do ensino fundamental, em uma escola de Belo Horizonte. Ao observar a sala na educação infantil, onde a brincadeira e a socialização eram os eixos do trabalho pedagógico, as autoras salientam o “grande interesse pelo uso e reflexão sobre a escrita por parte das crianças” (Neves; Gouvêa; Castanheira, 2011, p. 130). No entanto, as tentativas de escrita dos pequenos não eram sequer notadas pela professora. Segundo as autoras, se, por um lado, tal postura favorecia um ambiente de experimentação sem pressões, por outro, não se aproveitavam as chances de “refletir de maneira mais sistematizada sobre alguns aspectos de sistema alfabético, embora [as crianças] fizessem perguntas a esse respeito à professora e à pesquisadora” (Neves; Gouvêa; Castanheira, 2011, p. 130).

Os dados da pesquisa agora mencionada se relacionam, portanto, com o que se tem chamado de posição “à deriva”, ou seja, o adulto acompanha a necessidade de expressão das crianças e responde sua curiosidade somente quando elas perguntam sobre como se escreve determinada palavra ou como se chama determinada letra. Entretanto, as iniciativas de escrita e de reflexão sobre ela partem, espontânea e exclusivamente, das próprias crianças. A professora acolhe bem essas iniciativas, mas não planeja nem propõe atividades na mesma direção.

No estudo apresentado neste artigo, defende-se uma posição bem distinta das expostas até aqui. Parte-se do princípio de que a definição de objetivos ligados ao ensino sistemático da escrita não é incompatível com uma concepção de educação infantil que considere as peculiaridades e interesses da criança pequena (Brandão; Leal, 2010). Assim, o trabalho com a linguagem escrita e com sua notação não significa, de modo algum, a perda da dimensão lúdica, pelo contrário, ela pode e deve estar sempre presente nas situações de aprendizagem proporcionadas às crianças na escola.

Com base nesse princípio e nos ensinamentos de Ferreiro e Teberosky (1979) e Ferreiro (1985), quando afirmam que a alfabetização não tem início e fim marcados em um único ano escolar, entende-se que muito pode ser feito na educação infantil para que as crianças avancem em seu processo de alfabetização. Faz-se necessário esclarecer que foi adotada uma perspectiva sociointeracionista de língua, ao ser discutido seu processo de ensino-aprendizagem, nas modalidades oral e escrita, em toda a escolarização básica. Tal como entendida por Ferreiro e Teberosky (1979), a escrita alfabética é aqui concebida como um sistema notacional, de que

as crianças começam a se apropriar bem antes do primeiro dia de aula no ensino fundamental.

Neste artigo, apresentam-se reflexões baseadas nas análises de experiências em que as crianças tinham acesso à contação e leitura de histórias, às vivências com as linguagens oral, escrita, corporal, dentre outras, e eram desafiadas a pensar sobre as palavras, participando, de forma lúdica, de situações planejadas em que refletiam sobre as propriedades sonoras das palavras.

Leal e Silva (2010, p. 58), ao tratarem sobre a brincadeira na educação infantil, ressaltam que os jogos com palavras estão, na verdade, muito presentes nessa etapa e que as brincadeiras com as palavras

incluem as situações em que as crianças brincam de manipular suas dimensões sonoras, incluindo-se várias brincadeiras tradicionais infantis. Brincadeiras de roda, adivinhas, entre outras, que demandam das crianças a manipulação de palavras, juntamente com jogos de regras em que o foco recai sobre a sonoridade das palavras.

De fato, as crianças vivenciam, desde cedo, situações em que brincam de produzir rimas, mostram-se interessadas em ouvir e recitar trava-línguas e em memorizar e dizer parlendas, dentre outras brincadeiras com as palavras. Tais jogos contribuem para que elas notem que as palavras são formadas por uma sequência de segmentos sonoros e que podem, portanto, ser divididas em partes menores. Além disso, por meio dessas brincadeiras, as crianças percebem que existem semelhanças sonoras entre as palavras e passam a identificá-las.

Goigoux, Cèbe e Paour (2003), entre outros autores, alertam, no entanto, que tais conhecimentos são “conhecimentos-em-ato” – são implícitos. Assim, a capacidade de manipular conscientemente as unidades sonoras das palavras não seria algo decorrente, simplesmente, do desenvolvimento, ou seja, tais habilidades, essenciais para o processo de alfabetização (Bryant; Bradley, 1987; Leite, 2011; Morais, 2004, 2012, 2015), são aprendidas e demandam um trabalho pedagógico intencional por parte da instituição escolar.

Na próxima seção, explicitam-se algumas informações sobre os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação em que, como já anunciado, professoras da última etapa da educação infantil, ao lado de atividades voltadas para o letramento literário, planejavam atividades dirigidas à apropriação da notação alfabética, envolvendo jogos fonológicos, cantigas e outros textos da tradição oral.

Metodologia

A fim de examinar o que podem aprender crianças de meio popular que, na educação infantil, vivem práticas de reflexão sobre textos e palavras escritas, duas turmas de grupo V (corresponde ao último ano da educação infantil) de duas escolas públicas de Recife foram acompanhadas.

Em ambas as salas, houve observações de jornadas de aula completas, com periodicidade sistemática, ao longo de um ano letivo. No estudo de caso 1, foi enfocada a organização pedagógica da prática docente, examinando como a professora organizava o trabalho com a língua escrita. Já na apresentação do estudo de caso 2, priorizaram-se a descrição das práticas de ensino da escrita adotadas pela docente e a análise da evolução dos conhecimentos que os aprendizes revelaram a respeito do sistema de escrita alfabética (SEA). Ao relatar e discutir cada estudo, mais detalhes sobre os grupos-classe, as professoras e os procedimentos de coleta e análise dos dados foram trazidos.

Estudo de caso 1: a professora A

A professora A era formada em Biologia e em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco. Ela atuava como docente da rede estadual de ensino de Pernambuco há 23 anos e há três anos vinha assumindo turmas do grupo V da educação infantil.

A escola em que lecionava no momento da pesquisa oferecia um espaço amplo com árvores para as crianças brincarem na hora do recreio. Além disso, possuía uma área coberta onde eram realizados os momentos de Boa Tarde e os de recreação. Havia, ainda, uma sala de leitura (biblioteca) com vários livros de literatura infantil e materiais de apoio para leitura e contação de histórias, como fantoches diversos. No 2º semestre, a escola recebeu uma pessoa para atuar na biblioteca e os alunos passaram a frequentar esse espaço em horários definidos durante a semana. Além disso, um sistema de empréstimo de livros passou a funcionar com as crianças da sala.

A turma da professora A era formada, inicialmente, por 19 alunos. Como nos meses de maio a julho a escola ficou fechada para reforma, alguns saíram e apenas 13 crianças concluíram o ano letivo. A sala era ampla, possuía um quadro de giz grande, mesas pequenas individuais com cadeiras que eram arrumadas em pequenos grupos de quatro ou seis alunos, dois armários e uma estante com brinquedos e jogos. Nas paredes, havia cartazes com textos lidos pela professora A e pela docente da manhã (poemas, músicas), um abecedário grande em cima do quadro e um cartaz com os nomes dos alunos da sala.

Ao longo do ano, foram observadas três semanas de aula dessa turma (em março, agosto e novembro), totalizando 15 dias. Para cada dia de aula observada, houve registros em áudio e em diários de campo, para posterior análise. Os conhecimentos dos alunos sobre o SEA foram avaliados no início e no final do ano letivo, por meio da aplicação de uma atividade de escrita de palavras com base em figuras. As crianças foram solicitadas a escrever como soubessem e posteriormente a ler as palavras escritas por elas.

Quanto às práticas de ensino da língua escrita da professora A, durante a entrevista, a docente falou que trabalhava considerando o desenvolvimento de projetos e procurava dar ênfase às atividades de leitura

de livros de literatura e de outros textos, como poemas, além de realizar com os alunos muitas atividades lúdicas envolvendo jogos, atividades artísticas etc.

No que se refere à rotina da professora A, observou-se que, diariamente, ela realizava três atividades: a escrita no quadro do calendário e da agenda do dia, a contagem dos alunos presentes na aula e a roda de leitura. As duas primeiras atividades eram realizadas no início da tarde. Quando os alunos chegavam à sala, guardavam suas bolsas e sentavam na roda. A professora, então, escrevia o cabeçalho no quadro, perguntando o nome da escola e a data. Enquanto eles diziam, ela ia escrevendo e, ao terminar, fazia a leitura do que fora escrito. Em seguida, ela escrevia a palavra "rotina" no quadro e perguntava aos alunos o que eles fariam naquele dia especificamente. Como a docente fazia essa pergunta diariamente e tinha uma rotina estruturada, os alunos sabiam algumas das atividades que seriam desenvolvidas no dia, como a roda de história, o lanche e alguma atividade específica (como a recreação ou o Boa Tarde da escola); eles, então, falavam o que sabiam que aconteceria e ajudavam na escrita das palavras, arriscando algumas letras. Ao realizar diariamente essas atividades de escrita do cabeçalho e da rotina com os alunos, ela possibilitava que algumas palavras se tornassem estáveis para as crianças, e isso as ajudava na escrita ou leitura de outras palavras. Em uma das observações, por exemplo, um aluno percebeu que a professora não tinha escrito na rotina a palavra "saída". A docente, então, acrescentou essa palavra, que era sempre a última da lista das atividades da agenda do dia.

Em relação à contagem dos alunos, na primeira semana a professora fez a chamada utilizando as fichas com os nomes das crianças. Ela pedia que cada um pegasse seu nome e colocasse em um quadro de pregas colado na parede e, depois, que lessem, com sua ajuda, os nomes dos alunos ausentes. Em seguida, contavam a quantidade de meninos e meninas presentes e ela escrevia no quadro, assim como a quantidade dos que faltaram. Nas outras duas semanas, a professora solicitou que os alunos contassem o número de meninos e meninas e escreveu, com a ajuda deles, os números correspondentes embaixo das palavras "meninos" e "meninas" escritas por ela no quadro. Depois todos contavam o número total de alunos, ela escrevia esse número no quadro e perguntava quantos tinham faltado. Em seguida, com o auxílio das crianças, a professora escrevia os nomes dos alunos ausentes. Quanto à roda de leitura, ela era realizada, na maior parte das vezes, após o recreio. Na primeira semana de observação, a professora estava trabalhando, no projeto Vida de Criança, os nomes dos alunos e suas características. Nessa semana, ela leu, por exemplo, livros de literatura infantil, como *Joaquim, o rei do pinguim* e *A velhinha que dava nome às coisas*. As crianças apreciavam muito esses momentos e cobravam a atividade quando, por algum motivo, a professora deixava de ler para elas.

Além da leitura de livros literários, a professora propunha atividades envolvendo a leitura de outros textos. Ao longo do ano, ela realizou, por exemplo, um trabalho que envolvia a montagem de um caderno com os poemas explorados em sala, para que fossem levados nas sextas-feiras

para casa. As crianças eram incentivadas a ler, com base na memória, os poemas para a família e também para o grupo, no momento da roda (após a escrita da rotina).

As atividades de produção de textos tiveram menos destaque durante o período de observação, ficando restritas à produção diária da agenda do dia.

Quanto às atividades de apropriação da escrita alfabética, elas eram realizadas tanto coletivamente, em momentos diversos nas aulas, como por meio de fichas de atividades. Na primeira semana de aula, foram realizadas atividades de escrita e exploração dos nomes dos alunos no momento da chamada, conforme já explicitado anteriormente, como também em outras situações. Na primeira observação, por exemplo, a professora fez um jogo de "bingo dos nomes". Para isso, entregou uma ficha com vários nomes e, à medida que lia um nome, os alunos que o tivessem em suas fichas deveriam pintá-lo. Com as crianças que ainda não sabiam identificar e escrever seus nomes, ela também propôs, em dois dias dessa semana, uma atividade de montagem dos nomes com letras móveis.

Ainda em referência às atividades relacionadas à apropriação do SEA, não havia um ensino meramente transmissivo dos nomes das letras e de seus sons ou de famílias silábicas, como foi observado por Lima (2010). Ao contrário, ao longo do ano, as crianças realizavam atividades e jogos em que aprendiam os nomes das letras, liam, escreviam e refletiam sobre a escrita de palavras que lhes eram significativas. Assim, tanto coletivamente como em atividades de fichas individuais, previamente organizadas pela docente, os alunos eram chamados a identificar letras dessas palavras ou contar letras e sílabas, identificar e produzir palavras que rimavam, completar palavras com sílabas ou letras, ler frases para montar poemas que sabiam de cor, comparar palavras quanto ao tamanho etc. Muitas dessas atividades envolviam reflexão fonológica e eram feitas, principalmente, por meio da leitura e exploração de poemas.

Além dessas atividades, nas três semanas de observação, as crianças duas vezes por semana faziam recreação; uma vez por semana participavam do Boa Tarde coletivo; e em novembro foram duas vezes na semana para a biblioteca. Em sala, elas brincavam com massa de modelar e com os brinquedos e jogos disponíveis. Na maioria das vezes, brincavam livremente, mas, em três momentos (uma vez em cada semana), elas jogaram dominó e memória em grupos, com a participação da professora e da auxiliar de sala.

Quanto aos conhecimentos das crianças na atividade de avaliação do nível de compreensão do SEA, as notações escritas foram categorizadas em seis níveis: pré-silábico, silábico inicial, silábico quantitativo (sem uso de letras com valor sonoro convencional), silábico qualitativo (predomínio de letras com valor sonoro convencional), silábico-alfabético e alfabético, conforme Ferreiro e Gómez Palacio (1982).¹ Os resultados obtidos mostraram que as 13 crianças que participaram das atividades no início e no final do ano letivo evoluíram em seus conhecimentos. No início do ano, cinco alunos eram pré-silábicos, dois silábicos iniciais, três silábicos qualitativos, dois silábico-alfabéticos e um alfabético. No final do ano, quatro crianças permaneceram no nível pré-silábico, mas saíram de uma escrita de

¹ No nível pré-silábico, as crianças ainda não compreendem que as letras notam a pauta sonora das palavras. O nível silábico inicial revela uma transição, quando, apesar de não antecipar quantas letras vai pôr, a criança, ao ler o que notou, busca ajustar as letras postas às sílabas que pronuncia. No nível silábico, a criança tende a seguir rigidamente uma regra, pondo uma letra para cada sílaba oral, e tais letras podem tender a não corresponder a sons das sílabas orais (subnível quantitativo) ou corresponder convencionalmente àqueles sons (subnível qualitativo). A hipótese silábico-alfabética é uma etapa de transição, em que a criança mescla traços da hipótese silábica com a lógica do nível seguinte, o alfabético, em que, apesar dos erros ortográficos, já tende a notar todos os fonemas que constituem as sílabas orais.

rabiscos para escrever palavras usando letras diferentes (principalmente as que compunham seus nomes) e, em algumas situações, marcavam o som inicial da palavra com a vogal presente na escrita ortográfica das palavras. Duas crianças concluíram o ano na fase silábica inicial, duas eram silábicas qualitativas, duas silábico-alfabéticas e três alfabéticas.

Esses resultados revelam que a maioria das crianças da turma analisada concluiu o ano percebendo que a escrita tem relação com a pauta sonora das palavras e muitos conseguiram fazer algumas correspondências entre letras e sons. Esses dados se assemelham aos observados por Aquino (2008) e Lima (2010) e, possivelmente, refletem a prática desenvolvida pela professora que, como se viu, envolvia atividades coletivas e individuais de reflexão sobre os princípios do SEA, juntamente com atividades de leitura e produção de textos.

Estudo de caso 2: a professora B

A professora B tinha concluído a graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) há pouco mais de dez anos e ensinava na rede municipal de Recife há mais de nove anos. Nos quatro anos anteriores à coleta de dados, ela havia acompanhado turmas de crianças de 4 e 5 anos.

Atuando numa escola de pequeno porte, que só atendia crianças daquelas idades, a docente tinha uma prática de ensino da língua escrita que conciliava a leitura de textos com a reflexão sobre palavras orais e escritas e sobre suas partes, objetivando que seus alunos, além de avançar em suas competências letradas, progredissem na apropriação do SEA. Ao mesmo tempo que liam e discutiam narrativas, liam, cantavam, dramatizavam e apreciavam textos poéticos da tradição popular (cantigas, parlendas, quadrinhas etc.). As crianças eram chamadas a brincar com palavras daqueles textos poéticos ou com outras contidas em jogos fonológicos.

A turma, que iniciou e concluiu o ano com os mesmos 20 alunos (nenhum com necessidades educacionais especiais), funcionava em um espaço extremamente apertado e pouco adequado para crianças de qualquer idade. Na sala, havia cinco mesinhas, cada uma com quatro cadeiras, e não havia área suficiente, por exemplo, para fazer rodas de leitura ou de contação de histórias com as crianças sentadas no chão. Quando queria fazer tais rodas (de leitura ou de contação), a professora levava as crianças para o pequeno jardim da escola. Nas paredes da sala de aula, havia cartazes com os nomes das crianças, as pinturas feitas por elas, um alfabeto em letras maiúsculas e um cartaz contendo um texto (cantiga, poesia etc) que, na semana da coleta dos dados, a professora B estava explorando com a turma.

O minúsculo espaço do pátio era usado, num esquema de revezamento, pelos alunos de todas as turmas, por períodos curtos (20 a 30 minutos no máximo).

A cada semestre, foram observadas 15 jornadas de aulas daquela turma e registradas (em áudio e em diários de campo) para posterior análise.

Houve diagnósticos, também, acerca dos conhecimentos das crianças sobre o SEA, no início e no final do ano letivo, aplicando tarefas que avaliavam: a) o nível de escrita alcançado, conforme a teoria de Ferreiro e Teberosky (1979); b) o domínio de algumas convencionalidades do SEA; e c) seus desempenhos em algumas habilidades de consciência fonológica, no nível da sílaba. Em cada ocasião de coleta de dados, foram aplicados os itens dos diagnósticos em dois ou três dias, a fim de não cansar as crianças.

Na parte dos diagnósticos que se destinava a identificar os níveis de compreensão da escrita alfabética e o domínio de certas convenções do SEA (escrever seguindo os sentidos esquerda-direita, de cima para baixo, fazer espaçamento entre palavras, usar exclusivamente letras para escrever), tal como no estudo de caso 1, criou-se um ditado de palavras, em que as crianças eram solicitadas a escrever como soubessem e, em seguida, a ler cada palavra notada. Também era requisitado a cada criança que escrevesse seu primeiro nome, a fim de saber se o notava convencionalmente.

Nas duas ocasiões de diagnóstico, as crianças realizaram ainda três tarefinhas que avaliavam habilidades de consciência fonológica as quais, segundo diferentes pesquisas (Leite, 2011; Moraes, 2004, 2010, 2015; Moraes; Lima, 1989), se revelam importantes para os principiantes avançarem em sua compreensão do SEA. Elas avaliavam a capacidade de identificar palavras que rimam, palavras maiores que outras e palavras com a mesma sílaba inicial. Essas tarefas contavam com figuras para cada uma das palavras pronunciadas, evitando, assim, sobrecarga de memória.

Quanto às práticas de ensino da língua escrita da professora B, ao longo do ano, nos 30 dias de observação em sua sala, presenciou-se a leitura, feita pela docente, de sete poemas ou cantigas do folclore ("Roda Pião", "A barata diz que tem" etc.). Apresentados em cartazes, as crianças memorizavam aqueles textos e, nos dias seguintes, participavam da releitura deles. Em outros sete dias, houve a leitura de pequenos contos de autores contemporâneos. Em dois dias, as crianças puderam explorar livros de literatura infantil, trazidos pela professora, e, de modo livre, fazer suas tentativas de leitura, sozinhas ou com seus vizinhos de mesa, transformando a atividade, muitas vezes, em uma brincadeira de "faz de conta" em que liam o que estava escrito. A docente exercitou com os pequenos, sobretudo, as estratégias de compreensão leitora que implicam a ativação de conhecimentos prévios (em 13 dias) e a retirada de informações explícitas no texto (em 11 dias). Formular e checar hipóteses, elaborar inferências e opinar sobre os textos ocorreram em menor proporção (em 3 dias, cada).

Em 7 dos 30 dias, a turma participou de sessões de jogos com palavras, que exploravam rimas, aliterações, comparações de palavra quanto ao tamanho e outras reflexões fonológicas ligadas à compreensão do sistema alfabético. Da caixa *Jogos de alfabetização*, distribuída às salas do ensino fundamental, foram utilizados os jogos Batalha de palavras, Bingo dos sons iniciais, Trinca mágica, Caça-rimas e Palavra dentro de palavra. Além desses, foram empregados dominós de palavras que rimavam e de palavras com mesma sílaba inicial. Enfatiza-se que aqueles jogos são muito apropriados para crianças de 5 anos, porque estimulam os meninos e as

meninas a, ludicamente, prestarem atenção ao significante oral das palavras, refletindo sobre suas quantidades de sílabas e semelhanças sonoras, em lugar de pensarem sobre o significado dos vocábulos que usam para se comunicar. Como observa Morais (2012), a elaboração de hipóteses de escrita mais avançadas requer essa superação do “realismo nominal” e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica.

Houve um grande investimento na reflexão metafonológica:² além da comparação de palavras quanto ao tamanho (observada em nove dias), em dez dias as crianças refletiram ao reconhecer palavras que começavam com a mesma sílaba e em nove dias identificaram palavras que rimavam. Nessas situações que, metade das vezes, ocorriam com as crianças vendo as formas escritas das palavras (e, conseqüentemente, podendo refletir sobre as relações entre partes orais e partes escritas), também foram chamadas a produzir palavras parecidas com os nomes de certas figuras ou que tivessem a mesma quantidade de “pedaços” (sílabas), escrevendo-as como soubessem. Esse tipo de solicitação apareceu como tarefa de classe e de casa (foram registrados 12 dias em que houve “tarefa de casa”, sempre conciliando reflexão fonológica com escrita espontânea, isto é, permitindo às crianças escreverem não convencionalmente).

Ainda quanto a atividades ligadas ao aprendizado do SEA, não havia um ensino sistemático de relações letra-som, nem treino de consciência fonêmica, embora, ao focar palavras retiradas de cantigas e outros poemas lidos, a professora indagasse às crianças como aquelas palavras eram escritas e as notasse no quadro, à medida que iam dizendo suas letras.

Em relação aos conhecimentos dos alunos, na tarefa que visava avaliar o nível de compreensão do SEA, categorizaram-se as notações escritas de forma semelhante à que foi utilizada no primeiro estudo. Os resultados obtidos indicaram que, no início do ano, 55% eram pré-silábicos, 35% silábicos iniciais, 5% silábicos quantitativos e outros 5% silábicos qualitativos. Não havia crianças nos níveis silábico-alfabético ou alfabético. No final do ano, apenas 5% da turma permanecia no nível pré-silábico, 15% eram silábicos iniciais, 5% silábicos quantitativos e os 75% restantes se encontravam igualmente distribuídos nos níveis silábico qualitativo (25%), silábico-alfabético (25%) e alfabético (25%). Ficaram evidentes, portanto, os grandes progressos vivenciados pelas crianças daquela turma no processo de compreensão do SEA.

Os resultados relativos aos conhecimentos sobre certas convenções do sistema de escrita alfabética indicam que, tal como defendido por Ferreiro e Gómez Palacio (1982), os aspectos convencionais são mais precocemente internalizados pelos aprendizes que os aspectos conceituais do SEA. Assim, no início do ano, a maioria (85%) já escrevia da esquerda para a direita e de cima para baixo (95%). Também já usava apenas letras para escrever palavras (95% da turma), que eram separadas por algum espaço na folha de papel (95%). Se, no início do ano, apenas 40% das crianças escreviam seus nomes próprios corretamente, em dezembro, todas podiam fazê-lo.

Finalmente, analisando os desempenhos dos alunos nas três habilidades de consciência fonológica avaliadas, verificou-se que algumas se mostravam

² Empregado por Morais (2015), o termo “reflexão metafonológica” é tomado como sinônimo de “habilidades de consciência fonológica”. Inclui habilidades variadas que implicam a análise da extensão das palavras e a identificação de semelhanças sonoras de segmentos compartilhados (sílabas, fonemas etc.) em diferentes posições.

mais complexas que outras, tanto no início como no fim do ano letivo, e que as crianças que brincaram com os jogos de linguagem e exploraram os textos poéticos da tradição popular avançaram bastante em sua capacidade de reflexão metafonológica. Assim, se no início do ano as médias de acertos eram de 32,5% para identificação de palavras que rimam, 22,5% para identificação de palavras com a mesma sílaba inicial e 65% para identificação de palavras maiores, em dezembro, tinham saltado, respectivamente, para 87,5%, 61,2% e 94%. Concordando com Moraes (2012), segundo o qual certas habilidades de consciência fonológica são condição necessária, mas não suficiente, para as crianças se apropriarem do SEA, interpretou-se que a experiência vivida pelos alunos, brincando com palavras e textos, certamente favoreceu o grande progresso que revelaram.

Concluindo...

As experiências de trabalho com a língua escrita e com sua notação praticadas ao final da educação infantil, aqui analisadas, correspondiam a situações correntes, em salas de aula de professoras experientes, mas que não faziam parte de projetos-modelo ("vitrines" diferenciadas da realidade geral), nas redes públicas onde atuavam. Observou-se que as condições de funcionamento na escola da professora B eram bastante precárias e distantes do que se idealiza para o cotidiano de crianças (não somente para aquelas menores de 6 anos). Apesar das adversidades e da reivindicação de que um maior tempo pedagógico poderia ter sido reservado, em ambas as turmas, para o trabalho com as linguagens corporal e plástica (na turma da professora A, foram verificadas mais atividades dessa natureza), nota-se que, no que diz respeito à linguagem verbal, as crianças eram ricamente estimuladas, com um ensino planejado de modo a dar conta da exploração de textos literários, de poemas da tradição oral e, no caso da turma B, de jogos em que brincavam com palavras.

O cotidiano escolar analisado atesta o quanto aqueles meninos e meninas tinham prazer em, de forma reflexiva e não artificial, participar das situações em que viviam uma imersão no mundo de textos escritos com os quais estabeleciam uma relação significativa e em explorar as palavras, assumindo diante delas uma atitude metalinguística. Tais experiências possivelmente explicam, ao menos parcialmente, os progressos revelados, ao final do ano letivo, na compreensão da escrita alfabética (e, provavelmente, em seus conhecimentos sobre textos e suas habilidades de compreensão leitora, aspectos avaliados no presente estudo).

Em nenhuma das duas turmas encontrou-se um ensino sistemático de correspondências letra-som, seja com famílias silábicas ou com treinos de consciência fonêmica, que os autores de métodos fônicos tentam impor em redes públicas. Nos dois grupos-classe, mesmo estimulando as crianças a "ajudarem a professora a escrever", dizendo quais letras ela deveria pôr no quadro, para registrar palavras que estavam explorando, em momento algum houve cobrança da escrita convencional, nem tarefas de cópias

com correções. Essas evidências mostram o quanto o ensino praticado com crianças de 5 anos pode ser respeitoso com os interesses infantis e permitir que os aprendizes vivam, naquela etapa, um convívio significativo e reflexivo com a escrita.

Assim, com base nos dados empíricos aqui descritos e analisados, há discordância com as três posições, explícitas ou implícitas, hoje dominantes no debate sobre “como tratar a língua escrita na educação infantil”, revisadas na introdução deste texto: o “letramento sem letras”, a “obrigação de alfabetização” e o “aprendizado à deriva”. Parece urgente discutir uma quarta via: aquela que, considerando o lugar da escrita na cultura, em pleno século 21, vê como tarefa da escola assegurar às crianças o direito de se familiarizarem com as práticas letradas de recepção e produção dos textos de diferentes gêneros escritos e de reflexão sobre as palavras escritas, vivendo, com prazer e sem cobranças, uma progressiva apropriação daqueles bens simbólicos.

Referências bibliográficas

- AQUINO, S. B. O trabalho com consciência fonológica na educação infantil e o processo de apropriação da escrita pelas crianças. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT10-4998--Int.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2016.
- BAPTISTA, M. C. Alfabetização e letramento em classes de crianças menores de sete anos: direito da criança ou desrespeito à infância? In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (Orgs.). *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 227-259.
- BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na educação infantil: o que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 13-31.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Jogos de alfabetização*. Brasília: MEC, 2009.
- BRYANT, P.; BRADLEY, L. *Problemas de leitura na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, E.; GÓMEZ PALACIO, M. *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura: evolución de la escritura durante el primer año escolar*. Ciudad de México: Dirección General de Educación Especial, 1982. v. 2.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

GOIGOUX, R.; CÉBE, S.; PAUOR, J. Favoriser le développement de compétences phonologiques pour tous les élèves en grande section de maternelle. *Revue Repères*, [s. l.], n. 27, p. 75-98, 2003.

LEAL, T. F.; SILVA, A. Brincando, as crianças aprendem a falar e a pensar sobre a língua. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (Orgs.). *Ler e escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. 1, p. 53-72.

LEITE, T. M. S. B. R. *Alfabetização: evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas de professores*. 2011. 298 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

LIMA, A. R. *Educação infantil e alfabetização: um olhar sobre diferentes práticas de ensino*. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

LIMA, E. S. *A criança pequena e suas linguagens*. São Paulo: Sobradinho, 2003. (Coleção Criança Pequena).

MORAIS, A. G.; LIMA, N. C. Análise fonológica e compreensão da escrita alfabética: um estudo com crianças da escola pública. SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO, 1989, Recife. *Anais...* Recife: ISSBD, 1989. p. 51-54.

MORAIS, A. G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 175-192, 2004.

MORAIS, A. G. *Psicologia, educação escolar e didáticas específicas: refletindo sobre o ensino e a aprendizagem na alfabetização*. Recife, 2010. Trabalho apresentado em concurso para professor titular no Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais da Universidade Federal de Pernambuco.

MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. O desenvolvimento da consciência fonológica e o aprendizado da escrita alfabética entre crianças brasileiras. *Revista Brasileira de Educação*, Vitória, v. 1, n. 1, p. 59-76, jan./jun. 2015.

MOSS, P. Qual o futuro da relação entre educação infantil e ensino obrigatório. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 142, p. 142-153, jan./abr. 2011. Traduzido por Tina Amado.

NEVES, V. F. A.; GOUVÊA, M. C. S.; CASTANHEIRA, M. L. A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: tensões contemporâneas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 121-140, jan./abr. 2011.

SOARES, M. Simplificar sem falsificar. *Revista Educação*, São Paulo, n. 1, p. 6-11, 2010. Entrevista.

SOUZA, B. S. A. *As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental*. 2011. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

Recebido em 24 de setembro de 2015.

Solicitação de correções em 07 de junho de 2016.

Aprovado em 21 de julho de 2016.

Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito

Maria Amélia do Rosario Santoro Franco^{I, II}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>

Resumo

Tem por objeto as práticas pedagógicas, da dificuldade de sua compreensão como conceito à complexidade da análise de seus fundamentos como práxis. Objetiva elencar os princípios que fundamentam as práticas pedagógicas, que, de acordo com a perspectiva teórica adotada, só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade, ou seja, como síntese de múltiplas contradições. Destaca que as práticas docentes são respostas às configurações provenientes das práticas pedagógicas, afirmando que não é da natureza das práticas docentes encontrarem-se avulsas, desconectadas de um todo, sem o fundamento das práticas pedagógicas que lhes conferem sentido e direção. Conclui que a prática docente avulsa, sem ligação com o todo, perde o sentido e a direção.

Palavras-chave: prática pedagógica; prática docente; pedagogia.

^I Universidade Católica de Santos (UCS), Santos, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <ameliasantoro@uol.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-3867-5452>>.

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

Abstract

Pedagogical practice and teaching: a view from the epistemology of the concept

This paper focuses on pedagogical practices, from the difficulty of understanding them as a concept up to the complexity of analyzing their foundations as a praxis. The aim is to describe the principles underlying the pedagogic practices that, according to the theoretical perspective adopted, can only be understood in a perspective of totality, i.e., as a synthesis of multiple contradictions. We emphasize that the teaching practices reflect the pedagogical practices and that it is not the nature of teaching practices to be understood as single practices, disconnected from the whole, without the foundation of pedagogical practices that provide them with meaning and direction. We conclude that isolated teaching practices, disconnected from the whole, lose meaning and direction.

Keywords: pedagogical practice; teaching practice; pedagogy.

Práticas pedagógicas: ambiguidades e novos sentidos

Afinal de contas, o que é uma prática pedagógica? Talvez essa pergunta seja muito frequente entre alunos e professores.¹ Percebe-se, em suas falas, certa tendência em considerar como pedagógico apenas o roteiro didático de apresentação de aula, ou seja, apenas o visível dos comportamentos utilizados pelo professor durante uma aula. Dessa situação, decorrem alguns questionamentos: 1) Prática docente é sempre uma prática pedagógica? 2) Existe prática pedagógica fora das escolas, além das salas de aula? 3) O que é, afinal de contas, o pedagógico? 4) O que caracteriza uma prática pedagógica?

Essas similaridades são mais bem compreendidas a partir da diferenciação proposta por Carr (1996) entre o conceito de *poiesis* e o de *praxis*. O autor considera que a primeira é uma forma de saber fazer não reflexivo, ao contrário da última, que é, eminentemente, uma ação reflexiva. Nessa perspectiva, a prática docente não se fará inteligível como forma de *poiesis*, ou seja, como ação regida por fins prefixados e governada por regras predeterminadas. A prática educativa, de modo amplo, só adquirirá inteligibilidade quando for regida por critérios éticos imanentes, que, segundo Carr (1996), servem para distinguir uma boa prática de uma prática indiferente ou má.

É preferível considerar esses critérios éticos, a fim de distinguir uma prática tecida pedagogicamente – vista como *praxis* – de outra apenas tecnologicamente tecida – identificada como *poiesis*. Assim, realça-se o pressuposto que será o fio condutor do texto: há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção

¹ O artigo resulta de pesquisas-ação pedagógicas com docentes, desenvolvidas em meu projeto "Observatório da prática docente" (CNPq), para o qual foram elaborados relatórios (2010; 2013). Com base nesse projeto, foram publicados outros artigos, entre os quais se destacam: *Investigando a práxis docente: dilemas e perspectivas* (2002), *Les savoirs pédagogiques et la pratique enseignante* (2006), *A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente* (2005), *Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos* (2008), *A prática docente como eixo de investigação e de formação – elaborado em conjunto com Irene Gilberto* (2009), *Pesquisa-ação e prática docente: possibilidades de descolonização do saber pedagógico* (2009), *O observatório da prática docente como espaço de compreensão e transformação das práticas – elaborado em conjunto com Irene Gilberto* (2010).

do humano. Esse aspecto é destacado por Pinto (2005), ao abordar a técnica como produto do humano, diferente da técnica como produtora do humano. Isso remete a uma possível mistificação da técnica no campo pedagógico, supervalorizando-a como produtora das práticas. Considera-se que, nas práticas pedagogicamente construídas, há a mediação do humano e não a submissão do humano a um artefato técnico previamente construído.

Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados.

Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo. Como conceito, entende-se que ela se aproxima da afirmação de Gimeno Sacristán (1999) de que a prática educativa é algo mais do que *expressão do ofício dos professores*; é algo que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que há traços culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por *subjetividades pedagógicas* (Franco, 2012a). No entanto, destaca-se que o conceito de prática pedagógica poderá variar dependendo da compreensão de pedagogia e até mesmo do sentido que se atribui a prática.

Serão analisadas algumas ambiguidades que parecem ter produzido equívocos no discurso pedagógico, acarretando entendimentos dúbios acerca do sentido de práticas pedagógicas.

Práticas educativas e práticas pedagógicas

É comum considerar que práticas pedagógicas e práticas educativas sejam termos sinônimos e, portanto, unívocos. No entanto, quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. Fala-se, então, de práticas da Educação e práticas da Pedagogia. Contudo, Pedagogia e Educação são conceitos e práticas distintas?

Segundo o ponto de vista adotado neste artigo, trata-se de conceitos mutuamente articulados, porém, com especificidades diferentes. Pode-se afirmar que a educação, numa perspectiva epistemológica, é o *objeto* de estudo da Pedagogia, enquanto, numa perspectiva ontológica, é um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam a vida dos sujeitos, de modo amplo, difuso e imprevisível. Por sua vez, a Pedagogia pode ser considerada uma prática social que procura organizar/compreender/transformar

as práticas sociais educativas que dão sentido e direção às práticas educacionais. Pode-se dizer que a Pedagogia impõe um filtro de significado à multiplicidade de práticas que ocorrem na vida das pessoas. A diferença é de foco, abrangência e significado, ou seja, a Pedagogia realiza um filtro nas influências sociais que, em totalidade, atuam sobre uma geração. Essa filtragem, que é o mecanismo utilizado pela ação pedagógica, é, na realidade, um processo de regulação e, como tal, um processo educativo.

Reitera-se, assim, Pedagogia como prática social, que oferece/impõe/propõe/indica uma direção de sentido às práticas que ocorrem na sociedade, realçando seu caráter eminentemente político. No entanto, essa direção de sentido está cada vez mais complexa e difusa na sociedade atual. Processos vinculados a mídias como TV, internet e redes sociais *on-line* passam a ter, no século atual, grande influência educacional sobre as novas gerações, competindo com as escolas, que ficam em desigualdade de condições.

A escola e suas práticas pedagógicas têm tido dificuldades em mediar e potencializar as tecnologias da informação e comunicação. Como pode a Pedagogia mediar tais influências? Como transformá-las em processos pedagógicos numa perspectiva emancipadora? Como educar/formar mediando tantas influências educacionais? São questões que impõem um grande desafio às práticas pedagógicas e à Pedagogia: como incorporar nas práticas escolares essa multiplicidade de influências e trabalhar pedagogicamente a partir delas?

Diferentes concepções de pedagogia; diferentes concepções de práticas pedagógicas

Em pesquisa teórica realizada sobre a epistemologia da Pedagogia (Franco, 2001), observou-se que, desde o século 19, quando Herbart preconiza o princípio de uma cientificidade rígida à Pedagogia, ele também impõe um fechamento epistemológico a essa ciência, de tal forma que, para ser ciência, teve que deixar de ser Pedagogia, em seu sentido *lato*, pois seu objeto – a educação – foi se restringindo à instrução, ao visível, ao aparente, ao observável do ensino, e, assim, foi apreendida pela racionalidade científica da época.

Essa associação da Pedagogia às tarefas apenas instrucionais tem marcado um caminho de impossibilidades à prática pedagógica. Como teoria da instrução, a Pedagogia contenta-se com a organização da transmissão de informações, e, dessa forma, a prática pedagógica – pressuposta a essa perspectiva teórica – será voltada à transmissão de conteúdos instrucionais. A partir de diferentes configurações, essa Pedagogia, de base técnico-científica, alastrou-se pelo mundo com variadas interpretações.

Quando se afirma que as práticas pedagógicas são práticas que se realizam para organizar/potencializar/interpretar as intencionalidades de um projeto educativo, argumenta-se a favor de outra epistemologia da Pedagogia: uma epistemologia crítico-emancipatória, que considera ser a Pedagogia uma prática social conduzida por um pensamento reflexivo

sobre o que ocorre nas práticas educativas, bem como por um pensamento crítico do que pode ser a prática educativa.

A grande diferença é a perspectiva de ser crítica e não normativa; de ser práxis e não treinamento; de ser dialética e não linear. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas realizam-se como sustentáculos à prática docente, num diálogo contínuo entre os sujeitos e suas circunstâncias, e não como armaduras à prática, que fariam com que esta perdesse sua capacidade de construção de sujeitos.

No entanto, constata-se que essa epistemologia crítica da Pedagogia tem estado cada vez mais distante das práticas educativas contemporâneas. Segundo essa perspectiva, é possível falar em esgotamento da racionalidade pedagógica. A esfera da reflexão, do diálogo e da crítica parece cada vez mais ausente das práticas educativas contemporâneas, as quais estão sendo substituídas por pacotes instrucionais prontos, cuja finalidade é, cada vez mais, preparar crianças e jovens para as avaliações externas, a fim de galgarem um lugar nos vestibulares universitários. A educação, rendendo-se à racionalidade econômica, não mais consegue dar conta de suas possibilidades de formação e humanização das pessoas.

Como esses dois polos da racionalidade pedagógica são fundamentais à compreensão da variabilidade de interpretação do sentido de prática pedagógica, faz-se aqui uma digressão para especificar suas diferenças, destacando-se que, entre ambos os polos, há um *continuum* de possibilidades:²

Racionalidade pedagógica técnico-científica

A base teórica desta vertente inicia-se no racionalismo empirista, encontrando grande expressão no positivismo e em suas várias vertentes – evolucionismo, pragmatismo, tecnicismo, behaviorismo. Com base na confluência de diversas teorias cognitivas do conhecimento (desde Ausubel a Piaget, de Bruner e Gagné a Wallon e Vygotski, entre outros autores), há um desvio quer para a tecnologia educacional, quer para uma psicologia genética, que fundamentará a questão do construtivismo na aprendizagem, que Severino (1999) chama de *transpositivismo*.

Um estudo dos pressupostos dessa racionalidade mostra que, em sua raiz, essa concepção admite como válido apenas o conhecimento obtido por meio do método experimental-matemático, ocorrendo, portanto, uma ênfase no objeto e no princípio da objetividade. Abandona-se qualquer possibilidade metafísica, uma vez que é impossível chegar às essências das coisas; pode-se apenas chegar aos fenômenos, em sua manifestação empírica, por meio das luzes da razão. Segundo Severino (1999, p. 54), “os diferentes modos de intervenção da razão na construção do objeto vão marcar as diversas perspectivas das epistemologias que se inserem na tradição positivista”.

Essa concepção parte de uma visão mecanicista de mundo e de uma concepção naturalista de homem; busca a neutralidade do pesquisador e tem como foco a explicação dos fenômenos.

² Saviani (2010), por exemplo, identifica três correntes do pensamento pedagógico no Brasil. Quando se consideram, neste texto, apenas dois polos da racionalidade pedagógica, considera-se também outro espaço-tempo pedagógico, incluindo práticas e tendências não só brasileiras, mas mundiais. No entanto, para fins deste artigo, é importante notar que Saviani expressa, na corrente tecnicista, o mesmo que aqui se considera, na racionalidade técnico-científica, a despersonalização das práticas pedagógicas, conforme esse autor afirma: “No caso da pedagogia tecnicista, o que se pretendeu foi racionalizar o processo educativo, introduzindo no trabalho pedagógico o parcelamento que caracteriza o trabalho intelectual. Nesse sentido, diferentemente da pedagogia escolanovista, em que o ato pedagógico era uma relação interpessoal (dos alunos entre si e dos alunos com o professor), na pedagogia tecnicista há uma tendência a despersonalizar o ato pedagógico.” (Saviani, 2010, p. 36, grifo nosso).

Em que pesem todas as diferenças das diversas abordagens dessa concepção, no estudo dos objetivos de sua ação pedagógica é necessário lembrar que o pressuposto positivista surge para laicizar a educação, difundir os valores burgueses, organizar a estabilidade social do Estado. Carrega, também, a intenção de organizar os processos de instrução com eficiência e eficácia. Sua perspectiva é de normatizar e prescrever a prática, para fins sociais relevantes (fins esses estabelecidos, em geral, exteriormente aos sujeitos que aprendem e ensinam). A partir do pragmatismo, são realçadas as questões da democracia e do preparo para a vida social, que talvez hoje estejam sendo representadas pelo empenho na formação de competências e habilidades, subsidiando um pressuposto pré-requisito à participação social e às políticas de avaliação e de regulação das práticas pedagógicas, agora inseridas na lógica neoliberal, com discursos de inclusão social, que, no entanto, vêm fragilizando os processos formativos de construção de humanidade. A dupla lógica de regulação/mercantilização é bem expressa por Gentili (1998, p. 25):

Em suma, a saída que o neoliberalismo encontra para a crise educacional é produto da combinação de uma dupla lógica centralizadora e descentralizadora: centralizadora do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação docente) e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema.

Esta dupla lógica tem se mostrado cruel ao desenvolvimento de processos críticos de ensinar/aprender e tem produzido rupturas profundas na racionalidade pedagógica.

Racionalidade pedagógica crítico-emancipatória

A base desta concepção vem de Heráclito a Hegel, chegando a Marx e Engels. Segundo Severino (1999), Hegel vincula a historicidade ao *logos*, concebendo a própria realidade como dialética. Feuerbach, Marx e Engels, conhecidos como neo-hegelianos, apropriam-se da metodologia dialética “enquanto lógica e enquanto lei do processo histórico” (Severino, 1999, p. 166). Marx preocupa-se com a história das sociedades e concebe o conhecimento em associação às configurações sociais. “Assim, o marxismo subordina a questão epistemológica à questão política”, afirmando, inclusive, que o *logos* só se sustenta enquanto estiver abastecendo e sustentando a práxis (Severino, 1999, p. 166).

A partir de Marx, houve diversos desdobramentos, promovidos por autores como Lukács, Althusser, Gramsci, que procuraram oferecer diversas perspectivas à dialética marxista.

O princípio básico dos pressupostos da racionalidade pedagógica crítico-emancipatória é a historicidade enquanto condição para compreensão do conhecimento. Ademais, a realidade se constitui num processo histórico –atingido, a cada momento, por múltiplas determinações –, fruto das forças contraditórias que ocorrem no interior da própria realidade.

Portanto, sujeito e objeto estão em formação contínua e dialética, evoluindo por contradição interna, não de modo determinista, mas por meio da intervenção dos homens mediante a prática. Marx propõe uma filosofia da práxis, uma vez que o conhecimento, a reflexão e o trabalho não devem ser encarados para compreensão de sentido, mas para realização de ações concretas com vistas à transformação do social.

No que se refere aos objetivos de sua ação pedagógica, a questão direcionada à Pedagogia será a de formação de indivíduos “na e para a práxis”, conscientes de seu papel na conformação e na transformação da realidade sócio-histórica, pressupondo sempre uma ação coletiva, ideologicamente constituída, por meio da qual cada sujeito toma consciência do que é possível e necessário, a cada um, na formação e no controle da constituição do modo coletivo de vida. É uma tarefa política, social e emancipatória. A formação humana é valorizada no sentido das condições de superação da opressão, submissão e alienação, do ponto de vista histórico, cultural ou político. Considere-se que a proposta de projetos político-pedagógicos, como organizadores da esfera pedagógica da escola, parte dessa perspectiva teórica.

Infelizmente, esses projetos, inseridos nessa perspectiva crítica, estão cada vez mais distanciados do coletivo de seus sujeitos e têm se apresentado de forma burocrática e alheia a estes. Veiga (2003, p. 272), ao diferenciar projetos pedagógicos de cunho regulatórios ou emancipatórios, afirma que:

O projeto político-pedagógico, na esteira da inovação regulatória ou técnica, está voltado para a burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores.³

Percebe-se, portanto, que falar de prática pedagógica é falar de uma concepção de Pedagogia e, além disso, do papel relacional dessa ciência com o exercício da prática docente. Dessa forma, só é possível ajuizar um conceito para práticas pedagógicas quando for definida a *priori* a concepção de Pedagogia, de prática docente e, fundamentalmente, a relação epistemológica entre Pedagogia e prática docente.

No presente artigo, considera-se que a Pedagogia e suas práticas são fundamentos para o exercício da prática docente. Em se considerando a importância de estudos contemporâneos que reafirmam a nova epistemologia da prática, na qual diferentes pesquisadores sublinham a importância do sujeito-docente que elabora a realidade, transformando-a e transformando-se no processo, afirma-se neste artigo que a prática pedagógica docente está profundamente relacionada aos aspectos multidimensionais da realidade local e específica, às subjetividades e à construção histórica dos sujeitos individuais e coletivos. A prática docente é uma prática relacional, mediada por múltiplas determinações. Caldeira e Zaidan (2010, p. 21) enfatizam os seguintes aspectos que marcam as particularidades do professor no contexto geral da prática pedagógica: “sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais”.

³ Utilizou-se o texto de Ilma Veiga para realçar a similar análise baseada na dupla polarização que pode ocorrer na dinâmica de projetos e práticas pedagógicas. Ilma Veiga realça duas tendências nas pretendidas inovações: as regulatórias ou técnicas e as emancipatórias, destacando que apenas as emancipatórias podem produzir rupturas epistemológicas, uma vez que integram os sujeitos aos processos, os sentidos e as participações coletivas.

O que são, afinal, práticas pedagógicas?

As práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição. Como já foi realçado, essas formas de concretização das práticas produziram faces diferentes para a perspectiva científica da Pedagogia.⁴

Mas há que se lembrar de que mesmo as grandes imposições sobre a organização das práticas têm “tempo de validade”. Se se considerar a realidade social e sua natureza essencialmente dialética, é preciso acreditar na dinâmica posta pelas contradições: tudo se transforma; tudo é imprevisível; e a linearidade não cabe nos processos educativos. Certeau (1994) sabiamente afirma que as práticas nunca são totalmente reflexos de imposições – elas reagem, respondem, falam e transgridem.

Uma questão recorrente que surge entre alunos ou participantes de palestras refere-se à seguinte dúvida: toda prática docente é prática pedagógica? Nem sempre! A prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno.

Investigou-se durante 11 anos uma escola pública,⁵ observando as salas de aula e a prática docente. Realizaram-se muitas pesquisas-ações, buscando compreender o sentido que o professor atribuía à sua prática. Com base nessas pesquisas, é possível afirmar que o professor que está imbuído de sua responsabilidade social, que se vincula ao objeto do seu trabalho, que se compromete, que se implica coletivamente ao projeto pedagógico da escola, que acredita que seu trabalho significa algo na vida dos alunos, tem uma prática docente pedagogicamente fundamentada. Ele insiste, busca, dialoga, mesmo que não tenha muitas condições institucionais para tal. Na pesquisa, foi conferido um nome para isso: o professor encontra-se em constante *vigilância crítica*. É um professor quase atormentado por essa vigilância. Esse professor não consegue simplesmente “dar a lição” e não pensar mais. Ele está lá, testando e refletindo, *insistindo*. Ele tem uma dimensão a atingir, uma proposta, uma crença sobre o que ensina. Pois bem, esta é uma prática docente que elabora o sentido de prática pedagógica. É uma prática que se exerce com finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social.

⁴ Para aprofundar essa questão, veja *A Pedagogia como ciência da educação*, de Franco (2013).

⁵ Essa atividade resultou na dissertação de mestrado *Nas trilhas e tramas de uma escola pública: abordagem fenomenológica de um relato de experiência* (Franco, 1996).

Pedagogia e práticas pedagógicas

A pedagogia e suas práticas são da ordem da práxis; assim ocorrem em meio a processos que estruturam a vida e a existência. A pedagogia caminha por entre culturas, subjetividades, sujeitos e práticas. Caminha pela escola, mas a antecede, acompanha-a e caminha além. A pedagogia interpõe intencionalidades, projetos alargados; a didática, paralelamente, compromete-se a dar conta daquilo que se instituiu chamar de saberes escolares. A lógica da didática é a lógica da produção da aprendizagem (nos alunos), a partir de processos de ensino previamente planejados. A prática da didática é, portanto, uma prática pedagógica, que inclui a didática e a transcende.

Quando se fala em prática pedagógica, refere-se a algo além da prática didática, envolvendo: as circunstâncias da formação, os espaços-tempos escolares, as opções da organização do trabalho docente, as parcerias e expectativas do docente. Ou seja, na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço *ensinante*, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência.

O planejamento do ensino, por mais eficiente que seja, não poderá controlar a imensidão de aprendizagens possíveis que cercam um aluno. Como saber o que o aluno aprendeu? Como planejar o próximo passo de sua aprendizagem? Precisamos de planejamento prévio de ensino ou de acompanhamento crítico e dialógico dos processos formativos dos alunos? Evidentemente, precisamos de ambos!

A contradição sempre está posta nos processos educativos: o ensino só se concretiza nas aprendizagens que produz. E as aprendizagens, em seu sentido amplo, bem estudadas pelos pedagogos cognitivistas, decorrem de sínteses interpretativas, realizadas nas relações dialéticas do sujeito com seu meio. Não são imediatas ou previsíveis; ocorrem mediante interpretação pelo sujeito dos sentidos criados, das circunstâncias atuais e antigas, enfim: não há correlação direta entre ensino e aprendizagem. É quase possível dizer que as aprendizagens ocorrem sempre para além, ou para além do planejado; ocorrem nos caminhos tortuosos, lentos, dinâmicos das trajetórias dos sujeitos. Radicalizando essa posição, Deleuze (2006) afirma que jamais será possível saber e controlar como alguém aprende.

Os processos de concretização das tentativas de *ensinaraprender* ocorrem por meio das práticas pedagógicas. Estas são vivas, existenciais, interativas e impactantes, por natureza. As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. Tais práticas, por mais planejadas que sejam, são imprevisíveis, pois nelas

“nem a teoria, nem a prática tem anterioridade, cada uma modifica e revisa continuamente a outra” (Carr, 1996, p. 101, tradução nossa).

Dessa forma é possível perceber o perigo que ronda os processos de ensino quando este se torna excessivamente técnico, planejado e avaliado apenas em seus produtos finais. A educação se faz em processo, em diálogos, nas múltiplas contradições, que são inexoráveis, entre sujeitos e natureza, que mutuamente se transformam. Medir apenas resultados e produtos de aprendizagens, como forma de avaliar o ensino, pode se configurar como uma grande falácia.

As práticas pedagógicas devem se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens.

O professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas. A consciência ingênua de seu trabalho (Freire, 1979) impede-o de caminhar nos meandros das contradições postas e, além disso, impossibilita sua formação na esteira da formação de um profissional crítico.

Princípios da prática pedagógica, na perspectiva crítica

É interessante especificar os princípios que organizam uma prática pedagógica na perspectiva crítica:

- a) *As práticas pedagógicas organizam-se em torno de intencionalidades previamente estabelecidas, e tais intencionalidades serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados.*

Na práxis, a intencionalidade rege os processos. Para a filosofia marxista, práxis é entendida como a relação dialética entre homem e natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo. Marx e Engels (1994, p. 14) afirmam, na oitava tese sobre Feuerbach, “que toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que dirigem a teoria para o misticismo encontram sua solução na práxis humana e na compreensão dessa práxis”. A compreensão dessa práxis é tarefa pedagógica. Kosik realça que a práxis é a esfera do ser humano; portanto, não é uma atividade prática contraposta à teoria: “é determinação da existência como elaboração da realidade” (Kosik, 1995, p. 222). Uma intervenção pedagógica, como instrumento de emancipação, considera a práxis uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza.

Uma característica importante, analisada por Vásquez (1968), é o caráter finalista da práxis, antecipador dos resultados que se quer

atingir, e esse mesmo aspecto é enfatizado por Kosik (1995, p. 221), ao afirmar que na práxis “a realidade humano-social se desvenda como o oposto ao ser dado, isto é, como formadora e ao mesmo tempo forma específica do ser humano”. Talvez por isso o autor afirme que a práxis tanto é objetivação do homem e domínio da natureza como realização da liberdade humana. Realce-se, portanto, que a práxis permite ao homem conformar suas condições de existência, transcendê-las e reorganizá-las. “Só a dialética do próprio movimento transforma o futuro” (Kosik, 1995, p. 222), e essa dialética carrega a essencialidade do ato educativo, ou seja, a intencionalidade coletivamente organizada e em contínuo ajuste de caminhos e práticas. Talvez o termo mais adequado seja “insistência”. O professor não pode desistir do aluno; há que insistir, ouvir, refazer, fazer de outro jeito; acompanhar a lógica do aluno; descobrir e compreender as relações que esse aluno estabelece com o saber; mudar o enfoque didático, as abordagens de interação, os caminhos do diálogo.

- b) *As práticas pedagógicas caminham por entre resistências e desistências; caminham numa perspectiva dialética, pulsional, totalizante.*

Quando o professor chega a um momento de produzir um ensino em sala de aula, muitas circunstâncias estão presentes: desejos, formação, conhecimento do conteúdo, conhecimento das técnicas didáticas, ambiente institucional, práticas de gestão, clima e perspectiva da equipe pedagógica, organização espaço-temporal das atividades, infraestrutura, equipamentos, quantidade de alunos, organização e interesse dos alunos, conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores, enfim, há muitas variáveis. Muitas dessas circunstâncias podem induzir a boa interação e bom interesse e diálogo entre as variáveis do processo – aluno, professor e conhecimento –, vistas, na perspectiva de Houssaye (1995), como o triângulo pedagógico.

Como atua o professor? Como aproveita os condicionantes favoráveis e anula os que não ajudarão na hora? Tudo exige do professor reflexão e ação. Tudo exige um comportamento compromissado e atuante. Tudo nele precisa de empoderamento. As práticas impõem posicionamento, atitude, força e decisão. Fundamentalmente, é exigido do professor que trabalhe com as contradições. O professor está preparado para isso? A ausência da reflexão, o tecnicismo exagerado, as desconsiderações aos processos de contradição e de diálogo podem resultar em espaços de engessamento das capacidades de discutir/propor/mediar concepções didáticas.

A ausência do espaço pedagógico pode significar o crescimento do espaço de dificuldade ao diálogo. Sabe-se que o diálogo só ocorre na práxis (Freire, 1979), a qual requer e promove a ultrapassagem e a superação da consciência ingênua em consciência crítica. Assim, concordando com Freire, é possível acreditar que a superação da contradição “é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se” (Freire, 1979, p. 25). Talvez a prática pedagógica, absorvendo, compreendendo e transformando as resistências e resisnações,

possa mediar a superação dessas, em processos de emancipação e aprendizagens. É conveniente apreender as reflexões de Imbert (2003), que realçam a distinção entre prática e práxis, reafirmando o que vem sendo dito neste texto e atentando para a questão da autonomia e da perspectiva emancipatória, inerente ao sentido de práxis:

Distinguir práxis e prática permite uma demarcação das características do empreendimento pedagógico. Há, ou não, lugar na escola para uma práxis? Ou será que, na maioria das vezes, são, sobretudo, simples práticas que nela se desenvolvem, ou seja, um fazer que ocupa o tempo e o espaço, visa a um efeito, produz um objeto (aprendizagem, saberes) e um sujeito-objeto (um escolar que recebe esse saber e sofre essas aprendizagens), mas que em nenhum momento é portador de autonomia. (Imbert, 2003, p. 15).

Portanto, só a ação docente, realizada como prática social, pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino. Realça-se o sentido de saberes pedagógicos (Franco, 2013a) como aqueles que permitem ao professor a leitura e a compreensão das práticas e que permitem ao sujeito colocar-se em condição de dialogar com as circunstâncias dessa prática, dando-lhe possibilidade de perceber e auscultar as contradições e, assim, poder melhor articular teoria e prática. É possível, portanto, falar em saberes pedagógicos como saberes que possibilitam aos sujeitos construir conhecimentos sobre a condução, a criação e a transformação dessas mesmas práticas.

O saber pedagógico só pode se constituir a partir do próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes. A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática. Não basta fazer uma aula; é preciso saber por que tal aula se desenvolveu daquele jeito e naquelas condições: ou seja, é preciso compreensão e leitura da práxis.

Quando um professor é formado de modo não reflexivo, não dialógico, desconhecendo os mecanismos e os movimentos da práxis, não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas à prática. Ele desistirá e replicará fazeres. O sujeito professor precisa ser dialogante, crítico e reflexivo, bem como ter consciência das intencionalidades que presidem sua prática. Esse entendimento está em par com a afirmativa de Imbert (2003, p. 27): “o movimento em direção ao saber e à consciência do formador não é outro senão o movimento de apropriação de si mesmo”.

c) As práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões, de posições e se transformam pelas contradições

A questão primacial é que tais práticas não podem ser congeladas, reificadas e realizadas linearmente, porque são práticas que se exercem

na interação de sujeitos, de práticas e de intencionalidades. Enquanto o professor desconsiderar as especificidades dos processos pedagógicos e tratar a educação como produto e resultados, numa concepção ingênua da realidade, o pedagógico não irá se instalar, porque nesses processos em que se pasteurizam a vida e a existência não há espaço para o imprevisível, o emergente, as interferências culturais ou o novo.

As práticas pedagógicas estruturam-se em mecanismos paralelos e divergentes de rupturas e conservação. Enquanto diretrizes de políticas públicas consideram a prática pedagógica como mero exercício reprodutor de fazeres e ações externos aos sujeitos, estas se perdem e muitos se perguntam: por que não conseguimos mudar a prática? A prática não muda por decretos ou por imposições; ela pode mudar se houver o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática (Franco, 2006a). Sabe-se que a educação é uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialeticidade entre homem, mundo, história e circunstâncias. Sendo um processo histórico, a educação não poderá ser vivenciada por meio de práticas que desconsideram sua especificidade. Os sujeitos sempre apresentam resistências para lidar com imposições que não abrem espaço ao diálogo e à participação. Como alerta Freire (1983, p. 27):

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o "como" de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

Sabe-se que a educação, como prática social e histórica, transforma-se pela ação dos homens e produz transformações naqueles que dela participam. Dessa forma, é fundamental que o professor esteja sensibilizado a reconhecer que, ao lado das características observáveis do fenômeno, existe um processo de transformação subjetiva, que não apenas modifica as representações dos envolvidos, mas produz uma ressignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que produzirá uma reorientação nas ações futuras. Por isso é importante que o professor possa compreender as transformações dos alunos, das práticas, das circunstâncias e, assim, possa também transformar-se em processo.

Destaca-se a necessidade de considerar o caráter dialético das práticas pedagógicas, no sentido de a subjetividade construir a realidade, que se modifica mediante a interpretação coletiva. A educação permite sempre uma polissemia em sua função semiótica, ou seja, nunca existe uma relação direta entre o significante observável e o significado. Assim, as práticas pedagógicas serão, a cada momento, expressão do momento e das circunstâncias atuais e sínteses provisórias que se organizam no processo de ensino.

As situações de educação estão sempre sujeitas às circunstâncias imprevistas, não planejadas e, dessa forma, os imprevistos acabam redirecionando o processo e, muitas vezes, permitindo uma reconfiguração

da situação educativa. Portanto, o trabalho pedagógico requer espaço de ação e de análise ao não planejado, ao imprevisto, à desordem aparente, e isso deve pressupor a ação coletiva, dialógica e emancipatória entre alunos e professores. Toda ação educativa traz em seu fazer uma carga de intencionalidade que integra e organiza sua práxis, convergindo, de maneira dinâmica e histórica, tanto as características do contexto sociocultural como as necessidades e possibilidades do momento, além das concepções teóricas e da consciência das ações cotidianas, num amalgamar provisório que não permite que uma parte seja analisada sem referência ao todo, tampouco sem este ser visto como síntese provisória das circunstâncias parciais do momento.

É por isso que se reafirma que práticas pedagógicas requerem que o professor adentre na dinâmica e no significado da práxis, de forma a poder compreender as teorias implícitas que permeiam as ações do coletivo de alunos. A prática precisa ser tecida e construída a cada momento e a cada circunstância, pois, como Certeau (1994), neste artigo acredita-se que a vida sempre escapa e se inventa de mil maneiras não autorizadas, com movimentos táticos e estratégicos.

Considerações finais

As práticas pedagógicas incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem, de forma a garantir o ensino de conteúdos e atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, por meio desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos. O professor, em sua prática pedagogicamente estruturada, deverá saber recolher, como ingredientes do ensino, essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do aluno.

Duas questões se mostram fundamentais na organização das práticas pedagógicas: articulação com as expectativas do grupo e existência de um coletivo. As práticas pedagógicas só podem ser compreendidas na perspectiva da totalidade, ou seja, essas práticas e as práticas docentes estruturam-se em relações dialéticas pautadas nas mediações entre totalidade e particularidade. Quando se realça a categoria totalidade como marcante e essencial ao sentido de prática pedagógica, pretende-se entendê-la como expressão de um dado momento/espço histórico, permeada pelas relações de produção, relações culturais, sociais e ideológicas. Desse modo, como prática social, a prática pedagógica produz uma dinâmica social entre o dentro e o fora (*dentrofora*) da escola. Isso significa que o professor sozinho não transforma a sala de aula, as práticas pedagógicas funcionam como

espaço de diálogo quando se configuram como ressonância e reverberação das mediações entre sociedade e sala de aula.

A sala de aula é um espaço ao qual acorrem as múltiplas determinações decorrentes da cadeia de práticas pedagógicas que a circundam. Quando se considera a necessidade de olhar essas práticas na perspectiva da totalidade, compreendem-se melhor essas relações, tal como realça Lukács (1967, p. 240):

A categoria de totalidade significa [...] de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas [...].

Esse todo se compõe de partes, leis, lógicas mediadas entre si que, quando se desconectam, produzem desarticulações que prejudicam o sentido original que possuíam. Desse modo, não é da natureza das práticas docentes encontrarem-se avulsas, desconectadas de um todo, sem o fundamento das práticas pedagógicas que lhes conferem sentido e direção. A prática docente avulsa, sem ligação com o todo, perde o sentido.

As práticas pedagógicas deverão se reorganizar e se recriar a cada dia para dar conta do projeto inicial que vai transmudando-se à medida que a vida, o cotidiano, a existência o invadem. Há uma “insustentável leveza” das práticas pedagógicas, que permite a presença de processos que organizam comportamentos de adaptação/renovação decorrentes das transformações inexoráveis que vão surgindo nas múltiplas mediações/superações entre mundo e vida. Usando a expressão de Certeau (1994, p. 88), sempre há espaço para a “liberdade gazeteira das práticas”, ou seja, sempre há espaço para invenções no e do cotidiano, e essa porosidade das práticas proporciona múltiplas reapropriações de seu enredo e de seu contexto. Conhecer as práticas, considerá-las em sua situacionalidade e dinâmica, é o papel da Pedagogia como ciência. Assim, é fundamental compreender as práticas educativas; compreendê-las nesse movimento oscilante, contraditório e renovador.

Neste artigo, acredita-se na importância da atividade pedagógica oferecendo direcionamento de sentido proporcionado pelos conhecimentos e saberes da Pedagogia. As práticas são suficientemente anárquicas, caminham para além do planejado, de modo que se consideram necessárias as sínteses provisórias que vão sendo elaboradas pelo olhar pedagógico, bem como se pondera como fundamental aos processos de ensino uma direção de sentido, direção emancipatória e crítica. Por entre a porosidade das práticas e a vigilância crítica da Pedagogia, constitui-se um campo tensional pelo qual circula a educação. É nessa tensão que o novo pode emergir, mas, como afirmava Paulo Freire, se nós não inventarmos o novo, esse novo se fará de qualquer modo. Acredita-se, pois, na necessidade da direção de sentido, a partir do coletivo, produzindo o desenvolvimento de consciências, discursos e atos que busquem uma nova direção às práticas referendadas – direção que é emancipatória, crítica e inclusiva.

Referências bibliográficas

- CALDEIRA, A. M. S.; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=328>>.
- CARR, W. *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata, 1996.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- FRANCO, M. A. R. S. *Nas trilhas e tramas de uma escola pública: abordagem fenomenológica de um relato de experiência*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- FRANCO, M. A. R. S. *A pedagogia como ciência da educação: entre epistemologia e prática*. 2001. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- FRANCO, M. A. R. S. Investigando a práxis docente: dilemas e perspectivas. In: ASSOCIATION FRANÇOPHONE INTERNACIONALE DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE EN ÉDUCATION (AFIRSE). *Livro do colóquio: a formação de professores à luz da investigação*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação/Universidade de Lisboa, 2002. p. 187.
- FRANCO, M. A. R. S. A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2005.
- FRANCO, M. A. R. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2006a. Sessão Especial. 1 CD-ROM.
- FRANCO, M. A. R. S. *Les savoirs pédagogiques et la pratique enseignante*. 2006. Apresentado ao Colóquio Internacional “Les mutations de L’enseignement supérieur: influences internationales”, Boulogne-sur-mer, 2006b. p. 1-6.

FRANCO, M. A. R. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan/abr. 2008.

FRANCO, M. A. R. S. Pesquisa-ação e prática docente: possibilidades de descolonização do saber pedagógico. In: ASSOCIATION INTERNATIONALE POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE, 12., 2009, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009. p. 1-21.

FRANCO, M. A. R. S. *Observatório da prática docente* – Relatório CNPq. São Paulo: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2010.

FRANCO, M. A. R. S. *Pedagogia e prática docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

FRANCO, M. A. R. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes sociais. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. *Doze temas da pedagogia: as contribuições do pensamento em currículo e em didática*. São Paulo: Cortez, 2012b. p. 169-189.

FRANCO, M. A. R. S. *A pedagogia como ciência da educação*. 3. ed. rev. e ampl. Campinas: Cortez, 2013a.

FRANCO, M. A. R. S. *Observatório da prática docente* – Relatório CNPq. São Paulo: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2013b.

FRANCO, M. A. R. S.; GILBERTO, I. J. L. A prática docente como eixo de investigação e de formação. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES/FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA DOCENTE: OS DILEMAS CONTEMPORÂNEOS, 10., 2009, Águas de Lindóia. *Anais...* São Paulo: Ed. da UNESP, 2009. p. 6127-6138.

FRANCO, M. A. R. S.; GILBERTO, I. J. L. O observatório da prática docente como espaço de compreensão e transformação das práticas. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 6, n. 9, p. 125-145, set./dez. 2010.

FREIRE, P. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

FREIRE, P. *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 1983.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HOUSSAYE, J. Une illusion pédagogique? *Cahiers Pédagogiques*, Paris, n. 334, p. 28-31, 1995.

IMBERT, F. *Para uma práxis pedagógica*. Brasília: Plano, 2003.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LUKÁCS, G. *Existencialismo ou marxismo*. São Paulo: Senzala, 1967.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Moraes, 1994.

PINTO, A. V. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

SAVIANI, D. *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas: Autores Associados, 2010.

SEVERINO, A. J. *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

Recebido em 16 de outubro de 2015.

Solicitação de correções em 16 de maio de 2016.

Aprovado em 26 de agosto de 2016.

Indivíduos do sexo masculino no curso de letras: performances discursivas, gênero e profissão docente

Helvio Frank Oliveira^{I, II}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/287336091>

Resumo

São analisadas e problematizadas as performances discursivas de indivíduos do sexo masculino do curso de Letras relacionadas à licenciatura como opção de curso e à docência como futura profissão. Para isso, um estudo de caso interpretativista de orientação qualitativa foi conduzido com sete acadêmicos de uma universidade pública localizada no interior de Goiás. Compõem o material de análise os discursos produzidos a partir das entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes, as quais foram posteriormente discutidas sob o viés da linguística aplicada crítica. Os resultados indicam a existência de performances discursivas heteronormativas masculinizadas, hegemônicas, essencialistas e segregacionistas de gênero em relação ao homem que cursa Letras. Determinados estigmas são históricos, ideológicos, sociais, culturais e, portanto, urgentes de problematização, tendo em vista que a escolha do curso não pode ser balizada por uma matriz exclusiva de gênero.

Palavras-chave: professores de línguas; identidades de gênero; performances discursivas.

^I Universidade Estadual de Goiás (UEG), Itapuranga, Goiás, Brasil. *E-mail:* <helviofrank@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-0553-8075>>.

^{II} Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Goiás, Brasil.

Abstract

Male students majoring in a Languages Course: discourse performances, gender and teaching

We analyze and problematize discourse performances of male students majoring in Languages - Teacher Education as choice at the graduation course for professional teaching. Therefore, an interpretative and qualitative case study was conducted with seven undergraduate individuals of a public university of Goiás state. Discourses produced as from semi-structured interviews with the participants make up the material analyzed, which was subsequently discussed considering the Critical Applied Linguistics approach. Results indicate the existence of performances more heteronormative, male marked, hegemonic, essentialist and segregationist of gender discourse about men who major in Languages aiming to become teachers. Certain stigmas are historical, ideological, social, and cultural and, therefore need to be addressed at once, since the choice for a course should not be motivated only by a gender matrix.

Keywords: language teachers; gender identities; discourse performances.

Introdução

Na sociedade brasileira as questões envolvendo gênero, apesar de existirem e serem legitimadas a todo instante nas práticas sociais, nem sempre são tidas como assuntos de interesse e/ou de problematização no cotidiano. Diversas frentes de estudo localizadas em âmbitos interdisciplinares e relacionadas à docência têm apontado que as relações de gênero estão em todo espaço em que coexistem os respectivos profissionais. Nesse contexto, constituído de espaços relacionais, muitos estudos se dedicaram à problemática envolvendo gênero ao englobar temas voltados à questão da feminização (Alvarenga; Vianna, 2012; Carvalho, 1996; Catani *et al.*, 1997; Hypólito, 1997; entre outros), à existência de professores do sexo masculino na educação infantil (Ferreira, 2008; Ramos, 2011) e à masculinidade na docência (Ferraz, 2006; Hentges; Jaeger, 2012). No entanto, apesar de esses trabalhos permitirem interlocuções abundantes sobre algum enfoque do gênero, ainda são escassas pesquisas que levem diretamente à reflexão sobre o gênero masculino e o contexto de licenciatura, especialmente quando se pressupõe que os espaços sociais em que se constrói a possibilidade de se tornar professor são permeados da negociação de significados por meio da interação e do discurso muitas vezes localizados em torno do gênero.

Em cursos de Letras, por exemplo, é recorrente o discurso de que “Letras só tem mulher”, sempre reiterado nas práticas da academia na medida em que, a cada nova matrícula, se constata um número reduzido de indivíduos do sexo masculino. Essa ideia é reforçada em eventos

científicos de todo o País ao se observar a sólida presença feminina. Contudo, o fato intrigante é que, com a consolidação dessa prática, isto é, com a cultura produzida e sustentada, surgem os estereótipos sociais que influenciam e, de forma sutil, desautorizam a entrada de candidatos do sexo masculino no curso, especialmente em contextos cujos elementos culturais ainda reverberam circunstâncias locais e reproduzem comportamentos tradicionais de gêneros.

Nesse sentido, a proposta deste trabalho, ainda que incipiente, consiste em analisar e problematizar as performances discursivas de alunos do sexo masculino do curso de Letras relacionadas à licenciatura como opção de curso e à docência como futura profissão – considerando, para tanto, as teorias educacionais sobre gênero relacionado à docência (Louro, 2004; Rocha, 2013), a visão performativa da linguagem (Austin, 1990), a ordem de indexicalidade (Blommaert, 2010; Rocha, 2013; Melo; Moita Lopes, 2014) e os preceitos da linguística aplicada indisciplinar e transgressiva (Moita Lopes, 2006a; Pennycook, 2006). Nas próximas seções, será problematizada a relação entre linguagem e práticas sociais da docência que, imbuídas às questões do gênero, constroem significados sociais, históricos e culturais passíveis de questionamentos acerca do papel do sexo na profissão e na licenciatura. Em seguida, será exposta a metodologia de pesquisa, para, finalmente, serem apresentados os resultados.

A construção social, histórica e cultural da docência: dimensões entre gênero e linguagem

No Brasil, a associação entre profissão docente e feminilidade tornou-se consistente com a consolidação do período denominado pelas ciências da educação de “feminização do magistério”, ocorrido a partir do século 19, quando sujeitos do sexo masculino foram “abandonando a sala de aula nos cursos primários, e as escolas normais [foram] formando mais e mais mulheres”. (Vianna, 2001, p. 85). Apesar de hoje a relação entre mulher e professorado se mostrar muito evidente, antes disso ocupavam o cargo da docência indivíduos do sexo masculino, os jesuítas, que eram tratados como “especialistas da infância” e sabiam transmitir conhecimentos de forma dosada (Louro, 2011a). Esse modelo de profissional religioso e masculino foi preservado até o final do século 17 e cedeu lugar para o sexo feminino na relação entre docência e arte do cuidar (Hypólito, 1997), especialmente nas primeiras séries de ensino (Souza, 2006). No entanto, de acordo com Louro (2011a, 2011b), as questões envolvendo docência e gênero se mostram como categorias bem dinâmicas. Embora haja bastantes mulheres, o universo escolar e profissional docente é marcadamente masculino, constituindo-se de disciplinas previstas sob a ótica desse gênero hegemônico. A seleção, a produção e a transmissão de conhecimentos também se instituem numa ordem masculinizada.

Como salientam Hentges e Jaeger (2012, p. 2), tanto homens quanto mulheres “são marcados/as pelas representações produzidas e produtoras

da generificação das profissões” e, dentro dessa condição, “acabam por escolher sua profissão”. Mais especificamente no contexto da docência, não são raras, como apontaram alguns estudos (Louro, 2003; Ramos, 2011), as concepções estigmatizadas acerca dos gêneros na profissão. Se, por um lado, há estranhamentos em relação a um profissional do sexo masculino lecionar para crianças, por não possuir atributos referentes à maternagem (Ramos, 2011), por outro, há uma forte presença masculina no ensino superior, justamente por corresponder ao nível em que mais se paga bem o professor (Oliveira, 2013). O resultado desse cenário é o aumento do número de mulheres ocupando cargos docentes nas séries iniciais, já que é nesse nível de ensino que geralmente se recebem os menores salários. Em virtude dessa baixa remuneração, consolida-se uma escassa procura masculina por vagas em licenciatura, especialmente em Letras e Pedagogia (Hypólito, 1997; Louro, 2003; Gois; Weber, 2012).

Diante disso, pode-se afirmar que as questões envolvendo o trabalho profissional docente, integradas a uma perspectiva cultural, no caso, o contexto brasileiro, endossam valores diferenciados ao tratamento e às relações protagonizadas por indivíduos do sexo masculino e feminino, e não raro criam estereótipos sobre o papel do sexo na profissão (Pereira, 2002). Para Carvalho (1996), há notória diferença entre as práticas realizadas por indivíduos do sexo masculino e os do sexo feminino em contextos de sala de aula. Acrescentando Louro (2011a, p. 99), “embora professores e professoras passem a compartilhar da exigência de uma vida pessoal modelar, estabelecem-se expectativas e funções diferentes para eles e para elas”.

Todas as representações acerca da profissão docente são celebradas por um discurso classificatório que, conforme esclarece Teixeira (2002, p. 8), designa uma suposta identificação entre os papéis que cada sexo desempenhará, produzindo, assim, relações desiguais de poder e “estereótipos segregacionistas de gênero”. Do contrário, caso se deseje uma sociedade igualitária em torno do gênero, ao tratar das relações profissionais, mais especificamente da docência, é importante refletir sobre a aproximação mais justa entre os sexos, de modo a não repercutir no gênero a viabilidade para o estereótipo de se tornar ou não um professor, seja qual for o nível de ensino.

Conforme Louro (2003) e Butler (2008), o gênero não se trata de uma categoria definida e pré-alocucionada, uma vez que é construído por meio de atos sociais repetitivos e caracterizados pelo sujeito generificado. Desse modo, nas palavras de Ferraz (2006, p. 2), o gênero atuaria:

como instrumental teórico importante na análise das realidades sociais, desautomatizando leituras essencialistas e propondo pensar o como das desigualdades sociais se constitu[em] a partir das diferenças percebidas entre homens e mulheres.

De acordo com Vianna (2001), as representações sociais interferem no modo como indivíduos do sexo masculino e os do feminino se relacionam, influenciam nas profissões que escolhem e na maneira como atuam.

Além desses aspectos, não se pode desprezar o fato de que, segundo Woodward (2009, p. 18-19), “todas as práticas de significação que produzem significados envolvem relações de poder, incluindo o poder para defender quem é incluído e quem é excluído”. Contudo, Foucault (1993) anuncia que o poder é dinâmico, construído ao mesmo tempo que se constroem as relações sociais.

Blommaert (2010), ao utilizar a expressão “ordens de indexicalidade”, destaca sua inspiração na “ordem do discurso”, referência utilizada por Foucault. Para aquele autor, elas consistem em padrões sistêmicos de autoridade, controle e avaliação e, assim, de exclusão e inclusão pelo outro, caracterizando uma política de acesso. Portanto, ao utilizar tal construto, concorda-se que a ordem de indexicalidade diz respeito a um conceito de sensibilização que aponta para aspectos relevantes de poder e desigualdade (Blommaert, 2010).

As relações propostas pelo gênero neste estudo levam à condição exercida pela linguagem no entorno e no entremeio das práticas socioculturais. Nesse caminho, a relevância da linguagem se concentra em sua característica performativa, ou seja, a linguagem consistiria numa ação (performance) ocorrida no momento da enunciação (Austin, 1990). De acordo com essa visão linguística pós-moderna, há a construção do indivíduo como tal e a da sua identidade de gênero por intermédio dos sentidos socialmente produzidos em torno da linguagem, do dizer/fazer. Como fenômenos produzidos e/ou resultantes das práticas sociais, o gênero e a linguagem tornam-se condicionados à cultura que lhe é de referência, tendo suas próprias definições e sentimentalismos balizados por essa dada cultura (Connell; Messerschmidt, 2013).

Contudo, se cada indivíduo interioriza as estruturas do universo social e as transforma em jeitos de ver o mundo, os quais orientam condutas, os papéis exercidos pelo gênero, disseminados via linguagem no meio social, tornam-se relevantes porque definem o modo como as pessoas experimentam o mundo. Primando por problematizar as performances discursivas em torno dessas e de outras verdades emolduradas como hegemônicas dentro do contexto da modernidade, ancora-se nos pressupostos da Teoria *Queer* (Louro, 2004; Rocha, 2013) com o propósito de desnaturalizar traços performativos que sedimentam a vida social e constroem determinados valores como dogmáticos e indiscutíveis (Butler, 1997; Moita Lopes, 2002). Não se pode mais admitir a condição de que as tradições culturais, em conexão com outros elementos da vida social, interfiram no modo de o sujeito se construir a partir do sexo que possui.

Metodologia

A pesquisa qualitativa vislumbrada neste estudo de caso interpretativista (Stake, 2000) tem por fundamento a compreensão de um sistema complexo de significados veiculados nos discursos produzidos por sete estudantes do sexo masculino pertencentes ao curso de Letras de uma universidade

pública localizada no interior do estado de Goiás, com base em questões estipuladas em entrevistas individuais semiestruturadas, denominadas narrativas socioconstrucionistas (Moita Lopes, 2006b). Para compreender as dicotomias que emergem sob a perspectiva de licenciandos do sexo masculino cursarem Letras, o estudo englobou, por espontaneidade, os sete alunos desse curso no ano de 2014, os quais utilizaram pseudônimos visando preservar a identidade perante a pesquisa e assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.

Para analisar os discursos dos referidos participantes, apurados sob uma perspectiva crítica, apropriou-se do conceito de ordem de indexicalidade proposto por Blommaert (2010) e já trabalhados por Rocha (2013) e por Melo e Moita Lopes (2014), a fim de investigar a conexão entre o discurso desses sujeitos de pesquisa, que pode ser microssocialmente localizado, e o discurso macrossocial, histórico e coletivamente localizado, no qual o primeiro se ancora e se orienta (Rocha, 2013). Como procedimento de análise de dados, utilizou-se o critério de recorrência temática dos discursos produzidos considerando as respostas e afirmações enunciadas pelos participantes em alinhamento ao objetivo e à fundamentação teórica delineada neste trabalho. Baseados em suas respostas, foram apresentados o perfil dos participantes (Quadro 1) e a análise dos dados.

Quadro 1 – Perfil dos Participantes do Estudo

Pseudônimo do participante	Idade	Ano de curso	Estado civil	Profissão (ocupação)	Orientação sexual afirmada
Adam	20	2	Solteiro	Estudante	Heterossexual
Charles	30	3	Solteiro	Professor	Bissexual
Henrique	22	4	Solteiro	Estudante	Homossexual
Jason	20	2	Solteiro	Estudante	Heterossexual
João	38	1	Divorciado	Autônomo	Heterossexual
John	19	2	Solteiro	Lavrador	Heterossexual
Pedro	19	1	Solteiro	Auxiliar de Produção	Heterossexual

Fonte: Elaboração própria.

Análise e discussão dos dados

Os dados alocados neste estudo estão representados com base nas narrativas (Moita Lopes, 2006b) de cada participante em relação às suas concepções e projeções sobre os temas gênero, formação inicial e docência. Nesse sentido, dentro do critério de *footing*,¹ parece útil listar duas condições imanentes nas quais os relatos dos integrantes do sexo masculino se desembocaram: o eu sob o olhar do(s) outro(s); o eu sob o próprio olhar.

¹ Para Goffman (2005), diz respeito à posição e projeção do indivíduo em relação a si mesmo (*self*), ao outro e ao discurso em construção.

O eu sob o olhar do(s) outro(s)

No contexto de investigação, alguns depoimentos dos participantes, em relação ao discurso alheio que constrói verdades dogmáticas, trazem que “o curso de Letras é destinado a mulheres”. Isso significa dizer que, na concepção de boa parcela dos participantes e da sociedade em geral, estar matriculado em um curso de Letras é aproximar-se de outras identidades de gênero que não as previstas dentro de uma hegemonia masculina. Acerca dessa prescrição social heteronormativa (im)posta, Adam conta que, em rodas informais de conversas, especialmente balizadas pelo universo marcadamente masculino, é comum ouvir, de colegas do mesmo sexo, piadinhas relativas a indivíduos que frequentam o curso de Letras. Para esses parceiros, na opinião de Adam, um homem frequentar uma licenciatura, em que a maioria de matriculados corresponde a mulheres, é, por tabela, ser identificado ou assumir uma subjetividade que mais se encaixe ao feminino, por ocasião da prática sexista.

Já ouvi muitas piadinhas. Dentro do ônibus [da faculdade] sempre falam essa questão do curso [de Letras] ser para gays. Tem um fato interessante que foi citado pelo meu treinador de futebol: ele estava conversando com uma pessoa de [a cidade onde foi desenvolvida a pesquisa], aí essa pessoa começou a falar “ah, aquele lateral que é gay”, aí o treinador falou: “como assim?”, então ele disse: “Ele não faz o curso de Letras?”, então o treinador falou: “não, não tem isso, não tem nenhum gay no meu time!”. (Adam).

Considerando a performance discursiva de Adam, pode-se notar que o fato de um indivíduo do sexo masculino cursar Letras parece deslegitimar as subjetividades do seu próprio corpo. Os significados sociais via linguagem que circula dentro e fora do meio universitário parecem conferir ao sexo o poder de escolha de um curso superior e, sobretudo, trazer a condição dos traços performativos de gênero, sexo e profissão para dentro de uma normalização naturalizada de discursos hegemônicos que caracterizam os indivíduos em sociedade.

No contexto enunciativo de Adam, participante de um time de futebol e das práticas sociais masculinizadas que rondam esse grupo, é possível prever que os discursos constituam índices orientados na prática discursiva dos indivíduos em questão. Do mundo heteronormativo masculino do futebol de que Adam participa, nesse caso visualizado como uma instituição centralizadora (Blommaert, 2010), emanam-se juízos de valor que ligam o curso de Letras ao contexto feminino, formando ordens indexicais mantidas por intermédio do discurso. Assim, considerando essa indexicalidade, o valor construído a partir do referencial “mulher e estudo de línguas” vincula-se ao contexto e é disseminado no discurso, tornando-se parte do processo de produzir sentidos dentro do sistema de comunicação e de uso da linguagem desse grupo heteronormativo masculino.

Ainda do ponto de vista linguístico, esse fato acontece em virtude de os usuários da língua reproduzirem normas sociais e as instituírem ou mesmo as situarem em relação a outras. Em razão disso, padrões convencionais de

indexicalidade passam a significar e, nesse caso, a alimentar tais ordens, por exemplo, em relação à dialética do contexto, uma vez que faz parte de uma realidade convencional o fato de muitas mulheres cursarem Letras. O problema está no jogo do enunciado linguístico em que se atribui uma identidade social aos indivíduos que frequentam esse curso sob uma prescrição ou previsão em torno dos papéis do sexo, das relações, da própria identidade do grupo e da posição desempenhada por esses indivíduos.

Jason relata o que já ouviu sobre as pessoas que frequentam o curso de Letras, apesar de não saber, com certeza, se isso seria brincadeira ou outra forma de interpelação por parte de colegas do sexo masculino:

Foram piadas, não sei se foram ditas de verdade, de coração, mas eu me recorde de pessoas que disseram que o curso era de mulheres, ou mesmo que os homens que tinham no curso eram homossexuais, ou esse tipo de comentário estigmatizado. (Jason).

Os depoimentos de Adam e Jason reportam para um fato bastante instigante: a idealização de um sujeito localizado em um espaço social e individual (Woodward, 2009). De acordo com a coletividade representada pelo olhar do(s) outro(s) na perspectiva dos referidos participantes, o indivíduo do sexo masculino que porventura faça Letras passa a sofrer preconceitos e estigmas infundados e condicionados às práticas que realiza em comunidade, às instâncias de que participa e ao local que se frequenta, como se o sexo fosse definidor de escolhas profissionais e universitárias ou mesmo determinante em se tratando das inúmeras identidades produzidas ao redor dos gêneros.

No senso comum, de acordo com o contexto em que os participantes estão inseridos, cursar Letras, conforme se sustenta discursivamente, é evocar uma condição originalmente feminina para participar de uma licenciatura e formar-se para a área de linguagens. Aqueles que por desejo encenam performances discursivas e corporais nessa matriz hegemônica de gênero, por tabela, acabam por negar a condição masculina e a contrariar a ordem heteronormativa constitutiva do universo machista. Do ponto de vista pedagógico, como professores formadores, no entanto, precisa-se problematizar a naturalização de práticas discursivas que tentam circunscrever as pessoas a seus lugares e incorporar a diferença dos sujeitos pelas matizes do gênero, de modo a construir desigualdades sociais cristalizadas na sociedade.

Dentro de uma regulação heteronormativa masculina, marcadamente histórica e que ainda hoje permanece presente em nossa sociedade, o fenômeno da masculinidade, como modo de normatização de condutas sociais, torna-se o principal vetor de cristalização de atos de fala performativos e de papéis profissionais delegados aos corpos masculinos desta pesquisa. Por intermédio do discurso do participante Charles, é possível inferir o preconceito existente sobre os graduandos do sexo masculino que fazem licenciatura, sobretudo, o curso de Letras – isso leva a entender que possivelmente a escolha pelo ensino de línguas e de literaturas, mais do que qualquer outra condição social, equivalha a currículos mais

“ajustados” ao sexo feminino. Todavia, o participante afirma que essa associação de sexo à disciplina lecionada não possui fundamento lógico.

Realmente existem [preconceitos]! É verdade. Agora, o motivo pelo qual eles existem, eu não sei se é pelo estudo de Língua Portuguesa, de Literatura que, quando falam, já ouve, já vê que é diretamente para o público feminino. O pessoal tem isso na cabeça, né, não tem nada escrito, não tem nada que fala que o curso de Letras deve ser destinado simplesmente para o público feminino. (Charles).

Infelizmente, os significados aprendidos e apreendidos na cultura de formação docente no contexto de investigação corroboram as afirmações de Vianna (2001, p. 90), quando diz que “o sexo da docência se articula com a reprodução de preconceitos que perpetuam práticas sexistas”. O ponto de discussão é que, pautado em valores patriarcais e heteronormativos, em alinhamento com os preceitos de uma masculinidade hegemônica, o imaginário social em termos de gênero, presente na licenciatura, oscila entre a legitimação e a segregação de alguns desses participantes.

Ecoando Rocha (2013), torna-se relevante questionar a posição de um sujeito que, devido ao fato de pertencer a determinado sexo, precisa se assumir socialmente e se portar, de forma exclusiva e essencialista, como homem ou mulher. A questão fulcral encontra-se justamente na opressão sofrida por um determinado sexo e na pressão que a cultura projeta sobre esse corpo na hora de escolher certas profissões. Como visto, são regras social e linguisticamente estabelecidas, balizadas por ideologias, segregações, opressões etc. que [d]enunciam gêneros e, por essa razão, precisam ser discutidas e negociadas socialmente.

Denota-se o valor de toda a cena narrada pelo poder de organização dos discursos no mundo social. É por intermédio da linguagem no entremeio da vida social que significados, subjetividades e identidades individuais e coletivas se forjam. Dentro da(s) cultura(s) em que os participantes deste estudo se inserem, há uma normalização hegemônica prevista na linguagem que regula, reforça e reitera as práticas sociais por eles desenvolvidas. Sem reflexão apurada sobre o funcionamento social da linguagem, especialmente em relação ao gênero, a condição machista e patriarcal pode ser sempre mantida a partir dos usos que indivíduos fazem da língua em atos de interação repetitivos, mecanizados e sem problematização. Por isso, faz-se necessário o exame crítico sobre as práticas de linguagem produzidas e realizadas em sociedade, as quais, para além de serem confirmadas nas esferas de atuação e participação humana, do ponto de vista linguístico, regulam talvez opressora e inconscientemente a maneira como indivíduos conduzem a própria vida.

Contudo, esse cenário se configura bastante complexo, uma vez que compreender os atos de fala relacionados ao gênero no contexto de formação docente equivale a considerar as preocupações sociais e culturais que influenciam na história do curso, bem como a interação humana justificada na prática social, discursiva, histórica, ideológica, cultural etc. dos sujeitos, em alinhamento à situacionalidade na qual os acadêmicos

do curso se inserem – por exemplo, o número de formandos em Letras do sexo masculino no contexto de investigação, nos últimos sete anos, é relativamente menor ao de mulheres, o que de certo modo reforça a cultura e, com ela, os estereótipos sociais.

Quadro 2 – Indivíduos que se Formaram no Curso de Letras da Universidade Investigada nos Últimos Anos

Ano	Quantidade de indivíduos	
	Sexo masculino	Sexo feminino
2007	1	23
2008	5	26
2009	2	25
2010	2	30
2011	5	29
2012	4	23
2013	1	22

Fonte: Secretaria Acadêmica da Universidade.

Dentro do princípio de interabilidade, o problema resultante das práticas discursivas, muitas vezes estereotipadas e essencialistas, resvala-se no preconceito e na discriminação social em torno do gênero. Pedro, por exemplo, revela que não encontra dificuldades em lidar com o sexo feminino. No entanto, considera que há certo preconceito que começa no momento em que as pessoas – família, comunidade e outros grupos com os quais se relaciona socialmente – sabem que um homem cursa Letras. Argumenta ainda que, no curso em questão, concepções sociais estigmatizadas em relação ao sexo e à licenciatura acabam por influenciar muitos candidatos do sexo masculino na hora de prestar vestibular:

Eu acho que eu não tenho dificuldade em lidar com isso, mas eu acho que o maior problema para os homens que fazem o curso de Letras é lidar com o preconceito em relação à opção sexual. Porque criaram um certo parâmetro de que homens que fazem o curso de Letras não são homens, são gays. Nada a ver! Realmente existem poucos homens, eu falo assim em nível de nossa faculdade, porque é onde eu convivo, é onde eu vejo o que acontece, mas eu acho que isso ocorre por questão desse preconceito mesmo. (Pedro).

As possibilidades de “ser professor, ser profissional de Letras” são criadas em torno de uma masculinidade que acusa a preocupação com o que o imaginário social demarca em termos de sexo para o indivíduo que cursa a referida licenciatura. Ao mesmo tempo, esses posicionamentos discursivos, baseados em ideologias patriarcais, enumeram significados pejorativos e até preconceituosos para alguns, com um prejuízo específico a mais percebido pelo participante no contexto de investigação: o sonho de se tornar licenciado em Letras, que pode ser abafado pelos ruídos das ordens de indexicalidade impostas macrossocialmente.

Diante disso, com base em Melo e Moita Lopes (2014), é preciso que sejam problematizadas essas matrizes hegemônicas limitadoras e que causam prejuízos àqueles que nelas tentam se encaixar devido à cobrança social. Aceitar como verdadeira apenas a intersecção entre os traços performativos – mulher, Letras e docência –, privilegiando-a como única possibilidade de agir, além de ser sedimentada pela heteronormatividade, é uma condição reducionista e borra outras inúmeras possibilidades de construção e de constituição de gênero para os sujeitos sociais, conforme sublinha Louro (2004).

Adam e Pedro compreendem que esse preconceito precisa ser questionado nas esferas sociais, uma vez que um curso não pode ser definido pelo sexo daqueles que o frequentam, mas, exclusivamente, pela aptidão e interesse de qualquer pessoa em fazê-lo.

Não, eu não concordo [que o curso de Letras seja destinado a mulheres]. Para mim, isso é um preconceito. Os cursos são mais ajustados para as aptidões, para os dons de cada pessoa, e não para o sexo. Então se a pessoa tem dom mesmo, então aí, sim, aquele curso é ajustado para ela, independente do sexo. (Adam).

[Cursar Letras] Não tem nada a ver com sexo, com orientação sexual, acho que é uma coisa que a sociedade impõe e nem sempre tem fundamento. (Pedro).

Alguns participantes da pesquisa têm consciência dos conflitos e das tensões, algumas veladas, produzidas na cultura de pertença ao curso de Letras, especialmente quando é colocada em xeque sua masculinidade em conjunto com as forças ideológicas surtidas das relações sociais de exercício do poder heteronormativo. Em muitos casos, o constrangimento dos participantes denota a condição hegemônica de uma masculinidade que transita na expectativa de gênero para a escolha de um curso.

Curiosamente, embora se trate de um número reduzido de participantes masculinos frequentadores da licenciatura em Letras, especialmente em comparação com as mulheres, é possível observar performances discursivas que representam condições masculinizadas no contexto em que alguns desses sujeitos estão inseridos. João e Charles, por exemplo, alegam que, em determinadas situações ocorridas em sala de aula na licenciatura, indivíduos do sexo masculino são geralmente esquecidos pelos professores, já que representam uma minoria presente naquele espaço. Para os participantes, o que os incomoda é o fato de os professores formadores, às vezes, desconsiderarem a presença masculina e tenderem a referir-se ao gênero feminino durante o tratamento ocorrido em sala de aula em que há pelo menos um aluno homem presente no momento das interações:

Eu acho que os professores já se habituaram a lidar mais com mulheres. Às vezes, principalmente as professoras, elas falam “meninas”, e esquecem que tem homem na sala. Então eu acho que é mais isso [que me incomoda], né? (João).

Geralmente em sala de aula, né, que o professor às vezes se esquece de você, se refere somente ao feminino. Os adjetivos que eles usam geralmente são femininos, talvez porque se esquecem. (Charles).

Na mesma proporção, Adam revelou que lidar com mulheres, principalmente em situações de sala de aula, não é uma tarefa fácil, já que elas têm opiniões diferentes das suas na hora de decidir algo ou compartilhar alguma coisa. A partir disso, pode-se inferir um posicionamento pautado na necessidade de poder demarcado ao sujeito do sexo masculino, na medida em que o participante deixa transparecer sua insatisfação com a possibilidade de apagamento de sua voz ou mesmo do controle social diante das decisões tomadas em grupo:

Eu acho difícil [haver poucos homens no curso], porque normalmente o sexo feminino não aceita muito as concepções do sexo masculino. Tem essa rivalidade. Sempre teve. Então, nessas horas dificulta um pouco quando nós vamos compartilhar ideias ou coisa assim. (Adam).

Pedro destacou seu incômodo referente ao constante fluxo de assuntos do universo feminino no cotidiano de sala de aula, já que a maioria das pessoas presentes nesse ambiente pertence ao sexo feminino.

O fato engraçado é que são tantas mulheres no curso. Às vezes fica, acho que fica duas partes de constrangimento, porque, na minha sala, noventa por cento ou mais dos estudantes são mulheres. Então parece que, às vezes, elas estão conversando assuntos ligados ao mundo feminino e, às vezes, elas esquecem que existem homens por perto e conversam. (Pedro).

Adam afirma o seguinte:

Bom, eu não classificaria como um constrangimento, mas o fato de eu ser bastante tímido. Às vezes eu fico meio acanhado nos eventos, principalmente como no *Englishow*, quando eu fiz a *snake* [encenação teatral em que ele fez o papel de uma cobra], e tive de dançar. Então isso dificulta muito. Isso acaba me deixando bastante vergonhoso, mas constranger não. (Adam).

Embora Adam esclareça que participar de eventos artístico-culturais promovidos pelo curso não lhe cause constrangimento, e sim timidez em apresentar publicamente peças de teatro e danças, infere-se que dançar e atuar (em teatro) – por se referirem a ações que ainda denotam tradicional e erroneamente ordens de indexicalidade voltadas à performance de um universo feminino – pode ser para o homem constrangedor, em virtude de seu deslocamento em relação às práticas sexistas já consagradas em sociedade e até mesmo institucionalmente firmadas: a área é conhecida como Letras, Linguística e Artes.

O eu sob o próprio olhar

Os participantes estão conscientes, até mesmo pela concretização das práticas em vigor, de que a presença maciça de mulheres no curso

de Letras investigado é uma realidade. A maneira como convivem com o fato real e lidam com os discursos infundados em relação ao gênero infere posicionamentos cujos aspectos são, grosso modo, positivos quanto ao próprio *self* e à opção pela licenciatura em Letras. Para João, é “normal” ouvir esses discursos constituídos e amplamente socializados. Contudo, como frequenta o curso de Letras com o intuito de aprender, ele não se importa com verborragias e estigmas relacionados à sua escolha em ser um futuro professor de línguas.

Para mim é normal, eu vou com o intuito de aprender e não me importo com isso [com o que os outros falam], não, eu gosto! É visível [que não tem muitos homens no curso], todas as turmas tem um ou dois, né? (João).

Em contrapartida, na opinião de Jason, assim como de outros participantes, apesar de não se sentir ofendido com o estigma evidente na comunidade acadêmica a que pertence, ele infere que, se existissem mais pessoas do sexo masculino, seria uma solução para que os estereótipos relacionados ao gênero e à profissão docente não ficassem tão marcados:

Eu acho normal [Letras ter poucos homens]. Não vejo nada demais, não. Até acho que seria legal se tivesse mais homens, né, para acabar com isso. Na nossa faculdade, se percebermos a quantidade de homens, nos cursos de Letras, são poucos, né, cinco ou seis no máximo. Então, são mais mulheres. (Jason).

Quanto à profissão, os participantes parecem decididos sobre suas concepções relacionadas à docência. As inferências discursivas de Pedro remetem a um aspecto que está condicionado às questões do gênero: os baixos salários recebidos pelo professor, fator já identificado em outros estudos (Hypólito, 1997; Louro, 2003). Apesar de se identificar com o curso e com a docência, Pedro relata que, quando responde à pergunta sobre sua futura profissão, é questionado sobre a baixa remuneração.

Eu me sinto muito bem, acho que eu não consigo me ver fazendo outra coisa, eu não consigo me ver em outra faculdade, porque escolha de profissão é uma escolha bem difícil. Foi difícil, para mim, escolher também. Mas, assim, eu pensei no que eu gostava de fazer e no que mais se identificava comigo. Quando você faz a escolha e você fala para as pessoas que você escolheu Letras, as pessoas falam: “Mas professor não ganha bem”. Mas de que adianta fazer o curso que vai ganhar bem, sendo que o curso é um que eu não gosto, não tenho afinidade? Profissão é uma coisa que a gente vai ter para o resto da vida, e se eu não gostar de trabalhar em uma coisa para o resto da vida? (Pedro).

Com base no relato de Pedro, nota-se que são dinâmicas as performances discursivas relacionadas à docência por parte dos indivíduos do sexo masculino da licenciatura em Letras, corroborando as características performativas e reflexivas da linguagem (Butler, 1997). Neste trabalho, elas perfizeram movimentos localizados no tempo e no espaço de ato de fala dos participantes que frequentam o curso, indicaram conflitos e, ao mesmo tempo, salientaram o desejo de se manterem na profissão para a qual estão se formando. Henrique, o único participante que se manifesta

como homossexual, descreve sua trajetória narrativa de empoderamento em relação a como se via, antes de iniciar o curso, e a como se vê, na condição de aluno de quarto ano de Letras. Para ele, é fato as mulheres serem em maior número no curso. Entretanto, após tornar-se fortalecido quanto a sua orientação sexual, afirma que convive naturalmente com a questão dos discursos relacionados aos gêneros na licenciatura e se diz realizado com sua futura profissão:

Hoje, por estar nesse meio, para mim é bastante normal, e até mesmo é um fato curioso, não sei a que se deve exatamente isso [o discurso estigmatizado em relação ao gênero], mas convivo hoje com isso de forma natural. É um fato concreto mesmo, há, sim, mulheres, e raríssimos homens, no caso, né? [...] Hoje eu me aceito bem em relação à posição em que eu ocupo dentro do curso de Letras, em específico na minha turma. Hoje eu convivo bem com isso [o fato de ser homossexual] e tenho uma identidade bem aceita diante das mulheres e dentro do curso de Letras. Hoje eu estou muito feliz na escolha do curso que eu fiz, e tenho a certeza de que estou no caminho certo, e quero continuar, sim, trabalhando com a Língua Portuguesa e Inglesa, quero fazer dessa [profissão] o meu sustento. (Henrique).

Pode-se observar que Henrique, aluno do último ano da licenciatura, parece empoderar-se para falar de sua orientação sexual e escolha profissional. Assim como outros sujeitos desta investigação contradiscursam o senso comum de que cursar Letras não define os modos de se constituir homem, mulher, gay, lésbica etc. – talvez por terem sido criticamente afetados pela leitura ao longo de toda sua jornada acadêmica, Henrique observa que a sociedade, em geral, ainda mantém arraigados e cristalizados conceitos não problematizados socialmente em torno dos papéis de gênero. Diferentemente do que ocorreu com alguns participantes deste estudo, Henrique se mostra tranquilo em relação às angústias e às tentativas de resistir aos discursos hegemônicos visualizados por meio das ordens de indexicalidades problematizadas neste trabalho.

Considerações finais

Nesta pesquisa, as performances discursivas produzidas por intermédio da intersecção docência e gênero indexalizaram estigmas sociais em torno do sexo masculino que frequenta o curso de Letras, enunciando matrizes hegemônicas e limitadoras em termos de identidade de gênero. Diante disso, faz-se necessário romper com essa ordem indexical – Letras/mulher – nas práticas socioculturais de formação inicial docente, para que as pessoas se tornem livres para escolher a profissão e o curso que desejarem para a própria vida.

Um dos caminhos pelos quais se enveredar diz respeito ao exame crítico sobre a linguagem no mundo social, com vistas à produção de significados de acordo com os usos contextualizados, a fim de serem questionadas e construídas novas práticas discursivas orientadas por ordens de indexicalidade que legitimem outras possibilidades de gêneros

para a profissão docente de ensino de línguas. Dessa forma, possibilita-se aumentar a procura de candidatas(as) pela licenciatura e, conseqüentemente, a adesão à profissão de professor(a).

Todo ser humano precisa se conscientizar da intenção e da não neutralidade que o discurso exerce nos contextos de produção e circulação à medida que nele se (re)produzem traços performativos – inconscientes ou não – acerca da categoria gênero para a docência. Conforme salientam Melo e Moita Lopes (2014, p. 661), as ordens de indexicalidade “sinalizam as hierarquizações de certos valores para determinados corpos em um espaço de tempo determinado”. Por isso, compreender o mundo social por intermédio do discurso pode ser a ferramenta de vida para agir política e socialmente em/sobre a linguagem.

Referências bibliográficas

ALVARENGA, C. F.; VIANNA, C. Relações sociais de gênero e divisão sexual do trabalho: desafios para a compreensão do uso do tempo no trabalho docente. *Laboreal*, Porto, v. 8, n. 1, p. 11-27, 2012.

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Tradução Danilo Marcondes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BUTLER, J. *Excitable speech: a politics of the performative*. New York: Routledge, 1997.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARVALHO, M. P. Trabalho docente e relações de gênero: algumas indagações. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 2, p. 77-84, 1996.

CATANI, D. B. et al. História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P.; SOUZA, M. C. C. (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 1997. p. 13-46.

CONNELL, R.; MESSERSCHIMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan./abr. 2013.

FERREIRA, J. L. *Homens ensinando crianças: continuidade-descontinuidade das relações de gênero na escola rural*. 2008. 153f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

FERRAZ, R. C. Gênero, masculinidade e docência: visão de alunos de Pedagogia. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 7., 2006, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida quotidiana*. Petrópolis: Vozes, 2005.

GOIS, A.; WEBER, D. Professor: ainda o pior salário. *O Globo*, Rio de Janeiro, 21 jun. 2012. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/professor-ainda-pior-salario-4954397>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

HENTGES, K. J.; JAEGER A. A. Relações de gênero, masculinidade e docência masculina. In: JORNADA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 16., 2012, Santa Maria. *Anais...* Santa Maria: Unifra, 2012.

HYPÓLITO, A. M. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas: Papyrus, 1997.

LOURO, G. L. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P.; SOUZA, M. C. C. (Org.). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras, 2003. p. 75-84.

LOURO, G. L. *Um corpo estranho*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2011a.

LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, jan./jul. 2011b.

MELO, G. C. V.; MOITA LOPES, L. P. Ordens de indexicalidade mobilizadas nas performances discursivas de um garoto de programa: ser negro e homoerótico. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 14, n. 3, p. 653-673, set./dez. 2014.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva da raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

- MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006a.
- MOITA LOPES, L. P. On being white, heterosexual and male in a Brazilian school: multiple positioning in oral narratives. In: DE FINA, A.; SCHIFFRIN, D.; BAMBERG, M. (Orgs.). *Discourse and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006b.
- OLIVEIRA, H. F. *Esculpindo a profissão professor: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras*. 2013. 302 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- PEREIRA, M. E. *Psicologia social dos estereótipos*. São Paulo: EDU, 2002.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada interdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.
- RAMOS, J. *Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – MG*. 2011. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- ROCHA, L. L. *Teoria queer e a sala de aula de inglês na escola pública: performatividade, indexicalidade e estilização*. 2013. 255f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- SOUZA, E. C. *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.
- STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 2000. p. 435-454.
- TEIXEIRA, A. B. M. Identidades docentes e relações de gênero. *Escritos sobre educação*, Ibitiré, n. 1, p. 7-16, dez. 2002.
- VIANNA, C. P. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, São Paulo, n. 17-18, p. 81-103, 2001.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 7-72.

Recebido em 26 de outubro de 2015.

Solicitação de correções em 7 de junho de 2016.

Aprovado em 29 de agosto de 2016.

Rodas de pesquisa e formação em educação especial: as trajetórias de estudantes com deficiência*

Clarissa Haas^{I, II}

Edson Pantaleão^{III, IV}

Rosimeire Maria Orlando^{V, VI}

Claudio Roberto Baptista^{VII, VIII}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/278333701>

Resumo

Objetiva discutir as trajetórias dos estudantes com deficiência por meio da produção acadêmica da educação especial e da documentação oral proveniente de uma ação de investigação e formação a qual envolve três grupos de pesquisa, de três universidades federais brasileiras distintas, que investigam essa área. A abordagem do estudo é de natureza qualitativa, sendo que as análises foram organizadas em três eixos temáticos tratados como dimensões emergentes de reflexão para a análise da política de educação especial na atualidade: 1) trajetória escolar do sujeito com deficiência e a relação com o espaço institucional; 2) sujeitos que desafiam a inclusão escolar – estudantes com deficiência mental/intelectual e jovens e adultos com deficiência; 3) trajetórias de interpretação da política de educação especial nos cotidianos. O estudo identifica como desafio central da política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva a promoção da inclusão escolar como uma ação de autogestão dos cotidianos que requer o planejamento e o investimento persistente ao longo do

* O presente estudo foi desenvolvido com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) por meio do Programa "Observatório da Educação" (Obeduc).

^I Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <cla.haas@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-8526-7200>>.

^{II} Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

^{III} Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Vitória, Espírito Santo, Brasil. *E-mail*: <edpantaleao@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-9460-9359>>.

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

^V Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <meiremorlando@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-0990-6146>>.

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

^{VII} Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil. *E-mail*: <baptistacaronti@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0001-6673-4574>>.

^{VIII} Doutor em Educação pela Università di Bologna (Unibo), Itália.

tempo, favorecendo a construção das trajetórias escolares dos estudantes com deficiência e conciliando a necessidade de propor uma configuração coletiva capaz de acolher o aluno em sua individualidade e integralidade, independentemente de sua faixa etária ou tipologia de deficiência.

Palavras-chave: educação especial; estudante com deficiência; inclusão escolar.

Abstract

Research and training rounds in special education: the paths of disabled students

This paper discusses the paths of disabled students, by means of academic production at special education and oral documentation derived from an investigation and educational action involving three research groups from three Brazilian federal universities. The study has a qualitative approach, and the analyses were organized in three main themes treated as emerging dimensions to consider the analysis of today's educational policies: 1) school path of the disabled person and the relationship with the institutional space; 2) individuals that defy inclusive education – students with mental/intellectual disabilities and youths and adults with disabilities; 3) interpretation paths of the special education policy in everyday life. The study identifies as a central challenge of the special education policy, in the inclusive education perspective, the promotion of school inclusion as an action of everyday self-management, which requires persistent planning and investment over time, favouring the construction of school paths for students with disabilities, and accommodating the need to propose a collective environment that welcomes the student in his/her individuality and entirety, regardless of his/her age or kind of disability.

Keywords: special education; disabled student; school inclusion.

A roda e o registro

O presente artigo é um desdobramento de uma ação de investigação e formação a qual envolve três grupos de pesquisa, de três universidades federais brasileiras distintas, que investigam a área da educação especial. Desde 2013, esse coletivo inaugura uma configuração de encontro nomeada, neste estudo, como "roda" em alusão à circularidade da palavra. A valorização do diálogo entre os pares de modo horizontal, a regularidade

do encontro e a documentação daquilo que foi possível pensar junto com o outro são eixos estruturantes dessa ação. Ao invés da apresentação formal de estudos, como costuma ocorrer nos eventos acadêmicos, tais encontros valorizam a informalidade da roda de conversa em torno de temáticas reconhecidas pelo grupo como necessárias para investimento de pesquisa e debate, por exemplo, o atendimento educacional especializado,¹ as trajetórias escolares dos sujeitos público-alvo da educação especial e a formação docente nessa área.

Essa configuração tem tornado possível a articulação entre a universidade e a educação básica, pois os membros dos grupos de pesquisa – os quais ocupam posições plurais, como estudantes de graduação e pós-graduação, professores de graduação e pós-graduação, docentes e gestores da educação básica – têm a oportunidade de discutir e contribuir para o debate, considerando as vivências acadêmicas e profissionais. A roda reúne esses sujeitos com o desafio de debater com base nas diferentes experiências de cada integrante, acolhendo os efeitos das pesquisas realizadas na universidade e a possibilidade de construir análises sobre o olhar daqueles que são os praticantes, intérpretes ou tradutores das políticas de educação especial nos cotidianos escolares. O jogo comunicacional produzido ganha contornos estéticos de “previsibilidade imprevisível”, pois, embora o encontro tenha um foco, garantido por um anúncio prévio e pela figura de mediadores, o percurso alinhavado pelo grupo não tem como ser antecipado, sendo tramado junto com todos os membros. A conceituação de “roda” da autora Cecília Warschauer (2002, p. 46) descreve com maestria os objetivos pretendidos pelos grupos com essa forma:

Uma característica do que eu estou aqui denominando de roda é a de reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante. Este momento significa estar ainda na periferia de uma espiral onde as diferenças individuais e as subjetividades excedem as aproximações. A constância dos encontros propicia um maior entrelaçamento dos significados individuais, a interação aumenta e criam-se significados comuns, às vezes até uma linguagem própria. Sinto esse momento como a fecundação geradora de vida. Do encontro, nasce o ovo. Das intersubjetividades nasce o grupo.

Embora essas rodas venham unindo pessoas com saberes e referenciais teóricos diferentes, é importante afirmar que a “liga que une” os três grupos de pesquisa se dá pela aposta em um aspecto compartilhado: na educabilidade de todos os sujeitos no espaço da escola comum. A garantia do direito à educação, sobretudo às condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, apregoadas pelos distintos marcos legais, normativos e orientadores que sistematizam em âmbito nacional a perspectiva da inclusão escolar, é uma premissa compartilhada por todos os membros dos grupos e torna o debate possível, mesmo que em certos momentos as posições em relação a algumas temáticas não sejam consensuais.

¹ A partir dos direcionamentos políticos em torno da inclusão escolar, vivenciados no cenário brasileiro com mais intensidade nas últimas duas décadas, o atendimento educacional especializado, caracterizado como um serviço de apoio pedagógico complementar/suplementar à escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, vem sendo debatido como um dispositivo central para a escolarização dos estudantes com deficiência, prioritariamente, no espaço institucional da escola comum.

O registro ou a documentação oral de tramas e enredos constituídos na roda, por meio da gravação em áudio, é uma rica oportunidade de construir a memória do grupo e de persistir na reflexão e problematização das questões que surgem como emergentes e mobilizadoras. Conforme Warschauer (2002, p. 63), o registro “permite que vejamos a historicidade do processo de construção de conhecimento, porque ilumina a história vivida e auxilia na criação do novo, a partir do velho”.

Portanto, este artigo busca sistematizar e refletir sobre a roda e o registro de um desses momentos de discussão, envolvendo o eixo temático “trajetórias escolares de estudantes com deficiência”, com o intuito de contribuir para o debate da área, nomeando questões consideradas pelo grupo como emergentes.

O debate em análise constituiu um segundo momento de realização da modalidade das rodas de pesquisa e formação, envolvendo esses três grupos de pesquisa, e ocorreu em abril de 2015. A roda em estudo, nomeada como “trajetórias escolares de estudantes com deficiência”, envolveu cerca de 20 integrantes e contou com três mediadores, cada um deles de um dos grupos de pesquisa. Aos mediadores coube um momento inicial de documentação e memória da trajetória do grupo, por meio da apresentação de um breve resgate das principais temáticas abordadas na roda realizada em 2013 concernente ao eixo: “trajetórias dos estudantes com deficiência”.

O conceito de trajetória foi descrito – com base nas intervenções dos membros do grupo – como multifacetado, propício para a abordagem da trajetória dos sujeitos e, igualmente, das políticas públicas, que ao longo dos últimos 15 anos vem delineando um percurso histórico associado à área da educação especial, em sintonia com a inclusão escolar. A fala de um dos membros do grupo sinaliza essa percepção:

Às vezes, a gente fica com a ideia de que trajetória é apenas do sujeito, do indivíduo na escolarização, mas atravessada essa trajetória do indivíduo existem outras trajetórias históricas, políticas, que possibilitam ou não essa trajetória individual (Integrante da roda).

A abordagem metodológica deste estudo é de natureza qualitativa; utiliza-se como instrumento central a documentação oral sistematizada durante o encontro (transcrição da gravação em áudio das falas do grupo). Com o emprego desse recurso, concordamos com Sarmiento (2003) e Gil (2006) que a documentação como fonte de informação e pesquisa proporciona ao pesquisador dados essenciais para a interpretação dos discursos, pois são reveladores de elementos que integram os contextos.

As temáticas emergentes na roda: documentar para refletir e propor

Para Warschauer (2002), o movimento de diálogo em uma roda lembra uma célula espiral. Concordando com a autora, entendemos que as discussões feitas com o coletivo por meio da forma-roda, conduzidas

pela figura de um mediador que organiza a cena e garante a síntese e a circularidade das palavras, tornam a narrativa recursiva à medida que a temática é retomada, mas sempre de outro modo, sistematizando premissas, tensões e desafios na área da educação especial, sobre os quais entendemos que a universidade e a escola precisam persistir refletindo.

Os registros orais da roda apontam para esse encaminhamento; portanto, dentre as distintas temáticas abordadas pelo grupo, nomeamos algumas que produziram maior implicação e envolvimento dos integrantes da roda “Trajetórias escolares de estudantes com deficiência”, ocupando tempo significativo do debate e gerando maior participação e questionamentos por parte de seus membros. Organizamos essas temáticas em torno de três eixos: 1) trajetória escolar do sujeito com deficiência e a relação com o espaço institucional; 2) sujeitos que desafiam a inclusão escolar – estudantes com deficiência mental/intelectual² e jovens e adultos com deficiência; 3) trajetórias de interpretação da política de educação especial nos cotidianos.

Entendemos que estão sintetizadas nesses três eixos questões que são emergentes e de grande impacto para a área da educação especial na atualidade.

Com relação ao primeiro eixo “trajetória escolar do sujeito com deficiência e a relação com o espaço institucional”, o grupo compreende que esse espaço – escola comum e escola especial – marca diferentemente as possibilidades dos sujeitos com deficiência ao longo de sua história. Essa concepção está em sintonia com as reflexões de Siems-Marcondes e Caiado (2013), Orlando e Caiado (2014) e Silva Júnior (2013).

Os estudos de Siems-Marcondes e Caiado (2013) e Orlando e Caiado (2014) analisam as trajetórias de vida de pessoas com deficiência que concluíram o ensino superior e argumentam que, para essas pessoas, as marcas da caridade não estiveram presentes em suas vidas. Os sujeitos entrevistados, nascidos entre 1950 e 1984, cresceram em um contexto político em que a educação especial ainda era incipiente no País. Embora esses sujeitos possam ser nomeados como a exceção para a época, as pesquisas que auxiliaram o debate afirmam a importância da aposta na escolarização de todos os indivíduos como o caminho elementar para a conquista dos direitos sociais de cidadania.

A pesquisa de Silva Júnior (2013) investiga a documentação de 427 estudantes com deficiência matriculados nas quatro escolas especiais municipais de Porto Alegre/Rio Grande do Sul (RS). A investigação demonstrou que o ingresso na escola especial não se constitui como uma passagem transitória na vida dos sujeitos analisados. Em média, eles frequentam a escola por oito anos, sendo quase insignificantes os casos dos que retornam à escola comum antes de concluir os 21 anos – idade estipulada como de conclusão do último ciclo de escolarização na organização curricular prevista pelas escolas especiais municipais de Porto Alegre.

O conjunto das pesquisas tratadas anteriormente auxilia o grupo a sustentar o argumento de que o espaço institucional de escolarização interfere no percurso escolar desse sujeito, sendo que a trajetória na escola especial, na maior parte dos casos, assume um papel restritivo e limitador

² Embora a política brasileira de educação especial, na atualidade, utilize o termo deficiência intelectual, optamos por preservar as duas nomeações – deficiência mental/intelectual –, a fim de sinalizarmos que esse ainda é um debate pouco consensual dentro da academia e exige maior aprofundamento, em busca da compreensão dos efeitos e desdobramentos dos modos de nomeação dos sujeitos nos espaços escolares.

das possibilidades de avanço escolar. Todavia, esse posicionamento é confrontado quando a escolha do espaço institucional envolve sujeitos específicos, por exemplo, os surdos. Com relação a este grupo, os integrantes da roda manifestam posições antagônicas àquela defendida pela inclusão escolar, sinalizando que esse é um eixo da política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva que ainda carece de amadurecimento e maior debate em busca de um denominador comum.

Um integrante da roda de debate, na condição de pesquisador e pessoa com deficiência visual, dá o seguinte depoimento que é validado pelo grupo como uma premissa importante e que auxilia o debate:

Eu não defendo a escola especial, nem a instituição especializada como a gente conhece, mas eu defendo a associação. Porque para mim foi importante o convívio com o diferente na minha trajetória, mas foi tão importante quanto o convívio com o igual, e esse convívio com o igual vai para além da escolarização, questões de cultura, lazer, recreação, mas que foram me afetar na escolarização, na forma como eu me concebi dentro do mundo, até na hora de você lutar pelos seus direitos (Integrante da roda).

Com base na distinção feita com relação ao papel da associação, outro membro do grupo propõe uma modelagem alternativa em que a função dela teria um fim educativo, diferente daquele esperado pela escola:

Ao invés da escola especial de surdos poderia haver centros de encontros para pessoas surdas, de forma complementar à escolarização, onde a Libras pudesse ser ensinada. Porque ali a gente questiona como um surdo está aprendendo na escola, veria se ele aprendeu Libras ou não, isso é a superfície. Então, se o aluno tivesse apoio, uma boa academia e encontros com outros surdos num período diferente do que ele frequenta a escola, na escola ele já não precisaria mais que ter o professor de Libras, porque é um dos requisitos para essa escola de ensino comum, ele entende ou não a Libras [...] pensar em outras alternativas. Eu não vejo as pessoas discutirem isso, na verdade, talvez esse seja um caminho, uma terceira, quarta via diferentes das polarizações que a gente tem vivido. Acho que isso é muito importante. A minha explicação de por que não se faz isso, é porque, na verdade, a configuração que nós vivemos é conivente, a instituição especializada precisa do deficiente. Ela não quer só fazer a educação especial especializada, porque ela recebe dinheiro do Estado para comprar Kombi, pegar na porta, para a família é ótimo, ela quer tudo (Integrante da roda).

Esse desenho complementar entre escola e associação, contudo, não é o caminho historicamente valorado no contexto brasileiro.

No segundo eixo das temáticas emergidas na roda de conversa, centramos nosso olhar nos sujeitos nomeados como aqueles que desafiam o processo de inclusão escolar. Esses sujeitos são reconhecidos pelo grupo de pesquisadores como sendo os estudantes com deficiência mental/intelectual. Além deles, os alunos jovens e adultos com deficiência, pela sua presença em proporções cada vez maiores na modalidade da educação de jovens e adultos (EJA), são tratados como sujeitos desafiadores aos processos escolares inclusivos. Com relação aos sujeitos com deficiência mental/intelectual, uma das integrantes da roda justifica seu interesse por participar da discussão da temática "trajetórias" pautada nesse grupo de pessoas e

na sua crescente invisibilidade ao longo do percurso de escolarização nos níveis de ensino:

Quando eu olhei o tema trajetórias eu falei: é o percurso desse sujeito, e aí fiquei pensando assim: se for com o sujeito da deficiência intelectual ele "some". Se pegar as estatísticas entram um "monte". Na educação infantil, no médio, você ainda vê um pouquinho, quando chega na universidade ele desaparece (Integrante da roda).

Entendemos que a escolarização de sujeitos com deficiência mental/intelectual é uma temática complexa e, como tal, precisa ser analisada sob diferentes pontos de vista. Uma das hipóteses discutidas pelo grupo, com base nas vivências, nos cotidianos e nas estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica, é a ampliação da identificação das pessoas com deficiência mental/intelectual no ensino fundamental, pautada em dificuldades de aprendizagens temporárias e não necessariamente em uma condição que acompanhará o sujeito ao longo da vida e exigirá apoios especializados para superação das barreiras, dadas suas características orgânicas no que diz respeito ao contexto social em que está inserido. Observamos distintos aspectos motivadores desse suposto equívoco na identificação do público-alvo, como a pouca clareza das mudanças terminológicas com relação às deficiências, as leituras normalizantes do currículo e das práticas pedagógicas, entre outros.

Desse modo, a compreensão da necessidade da nomeação do sujeito para que possa ter acesso ao serviço de atendimento educacional especializado, na escola comum, conduz para que o profissional realize essa nomeação. Dentre as tipologias propostas pelo Censo Escolar da Educação Básica, a deficiência mental/intelectual acaba tendo o papel de "guarda-chuva", pois, na prática cotidiana, parece ser ela que responde com mais prontidão às defasagens de aprendizagem demonstradas pelos sujeitos durante o processo de escolarização.

Outro aspecto relevante para a problematização no que concerne ao fracasso escolar dos sujeitos com deficiência mental/intelectual consiste no fato de que esse grupo coloca em xeque as fragilidades históricas da escola ao propor processos escolares padronizadores das diferenças. Ao receber um sujeito com deficiência visual, por exemplo, a escola, com auxílio do atendimento educacional especializado, facilmente reconhece apoios individuais (como o método Braille) para esse sujeito, que podem eliminar ou reduzir as barreiras para sua inclusão escolar. Com relação às pessoas com deficiência mental/intelectual, esses apoios pressupõem arranjos que não são apenas individuais, são da ordem do coletivo, e, portanto, há o desafio para que os modos de aprender ocorram pela via da interação social e da cooperação, movimentando toda a dinâmica escolar na minimização das barreiras impostas pelo contexto.

Pelo que mencionamos, entendemos que a deficiência intelectual/mental é uma temática complexa que merece cautela nas interpretações e análises, pois está pautada na multiplicidade de fatores de um contexto escolar que intensifica a produção da incapacidade desses sujeitos, e não

apenas na natureza orgânica individual. Nesse sentido, o estudo de Carneiro (2008), lembrado por um dos participantes da roda de conversa, continua atual ao afirmar que a deficiência mental é uma “produção social”.

Com relação aos sujeitos com deficiência que se tornam jovens e adultos e ingressam na modalidade EJA, pauta também tratada na roda, citamos a pesquisa de Haas e Gonçalves (2015). Nesse estudo, as pesquisadoras investigam os dados de matrículas dos alunos com deficiência nas classes comuns da EJA, no estado do Rio Grande do Sul, e constataam a ampliação significativa dessas matrículas, acompanhando uma tendência demonstrada também pelas estatísticas educacionais nacionais. Contudo, observam que, no que diz respeito ao Rio Grande do Sul, essas matrículas também se têm ampliado nas classes/escolas especiais, sinalizando que os espaços substitutivos têm concentrado os sujeitos fora da idade de escolarização obrigatória.

Quando a gente olhou para a modalidade EJA, para o jovem e adulto com deficiência, deparamo-nos com uma grande fragilidade da política da implementação da educação especial inclusiva no cenário do Rio Grande do Sul, vendo, na verdade, uma ampliação considerável do sujeito no ensino comum na modalidade EJA, mas, ao mesmo tempo, uma progressão bem mais disparada nas classes especiais de EJA, esses espaços substitutivos ainda mantidos pelas instituições especializadas. Com essa modalidade em si, e essa faixa etária, a gente se questiona até que ponto o ensino comum também não está fortalecendo essa relação da manutenção do especializado para essa faixa etária. Como nós, escola comum, estamos nos colocando no debate para a construção de processos pedagógicos para esses sujeitos? (Integrante da roda).

Na escolarização de jovens e adultos com deficiência, Haas (2015) aponta como uma das hipóteses para a fragilidade da escola comum a necessidade de ampliar o investimento nos apoios pedagógicos especializados para esses sujeitos, alertando que o atendimento educacional especializado ainda não é uma realidade para esse público.

A legislação citada, ao sustentar a sala de recursos multifuncionais como espaço pedagógico prioritário para o atendimento, no turno inverso ao da escolarização, dá ênfase a essa configuração, mas não a nomeia como a única possível. Contudo, o acompanhamento das movimentações dos sistemas públicos escolares sugere que a leitura enrijecedora do texto legal, na proposição de uma única configuração ao atendimento educacional especializado, vem prevalecendo, sendo recorrente a alegação de que o aluno da EJA com deficiência não tem tempo para frequentar a sala de recursos multifuncionais.

Ao considerarmos os desafios da EJA, seria necessário investir em uma reflexão acerca da diferenciação dos tempos pedagógicos da EJA em relação aos do ensino regular, de modo que se possam criar alternativas para a oferta do atendimento educacional especializado, para além da sala de recursos multifuncionais. Cabe às gestões escolares repensar esse atendimento para atender às especificidades desse público, ao invés de insistir no discurso de que o público não está adequado à proposta do atendimento educacional especializado. (Haas, 2015, p. 352).

Compreender a trajetória do estudante jovem e adulto com deficiência é um desafio que vai além de um recorte geracional, requer analisar o percurso escolar em todas as faixas etárias, entendendo o papel da escola como “instituição que faz do futuro seu princípio” (Meirieu, 2005, p. 35).

Com relação ao terceiro eixo dos debates do grupo na roda de conversa, nomeado como “trajetórias de interpretação da política de educação especial nos cotidianos”, os aspectos mais discutidos referem-se ao papel dos diferentes atores na implementação de uma política pública. Foi lembrada a função dos conselhos municipais de educação, por meio de uma pesquisa realizada por Fernandes e Pantaleão (2015). Os autores destacam que esses órgãos têm papel de grande relevância no processo de definição de políticas públicas, por serem normatizadores e propositivos das políticas educacionais do sistema municipal.

Também foi destacada a necessidade de fiscalização da rede privada para que esta se adapte ao cenário político de obrigatoriedade da inclusão escolar, mediante o seguinte relato, que aponta para a conquista do direito do estudante com deficiência pela via judicial:

Lá em Santa Maria está ocorrendo um movimento bem forte das escolas particulares [...] a gente tem uma promotora na cidade que abraçou essa causa, então ela obrigou as escolas a oferecerem esse atendimento educacional especializado. Ela deu prazo, acho que no início desse ano letivo, para que todas as escolas tenham esse atendimento, não podendo negar matrícula. Claro que ela determinou número de alunos por turmas, está fazendo um trabalho bem forte de inclusão na rede privada. (Integrante da roda).

A diversidade de contextos representados na roda de conversa das regiões Sul e Sudeste do País permitiu cartografar dinâmicas bastante peculiares. Tais dinâmicas auxiliam a sustentar a premissa de que a implementação de uma política é um processo de tradução e interpretação, que toma sentido em cada microcontexto com a participação social de todos os atores (Muller; Surel, 2002). Nessa lógica, uma das participantes da roda, nomeando-se como pesquisadora e professora do atendimento educacional especializado e concordando com a descrição de que a política é movimento, sinaliza como tarefa dos atores/praticantes de uma política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva reconhecer as condições emergentes que despontam em cada contexto social como favorecedoras e propícias para a produção de novos movimentos inventivos que possam confrontar com as práticas já instituídas:

Talvez, olhar para essa perspectiva que está em movimento nos nossos espaços, e, aquilo que a gente encontra enquanto dificuldade nas várias questões que emergem nos diferentes contextos, ajuda-nos a produzir outras alternativas de trabalho. [...] Dentro da escola, eu preciso provocar movimento e não apenas pontuar o que está instituído [...], na verdade eu preciso acolher essas professoras [da sala regular], eu preciso que elas compreendam qual é o meu papel [como professora do AEE], mas não vai ser pregando o que é instituído, mas provocando movimentos. (Integrante da roda).

A fala da professora/pesquisadora é assumida neste estudo como uma “síntese”, pois reconhecer no contexto em foco as condições emergentes para o planejamento gradual de uma ação, identificando o momento propício para dar um passo adiante e o necessário para reavaliar uma proposição, faz parte da natureza e da construção de uma política dessa envergadura, cujo desenho proposto aponta para uma configuração coletiva e colaborativa entre os profissionais do ensino comum e os do especializado.

Com o olhar sistêmico para os processos, a tomada de consciência a respeito da necessidade do refinamento de uma posição, como proposta de um coletivo, pode significar reconhecer que existem etapas anteriores a serem construídas pelo grupo, para além daquilo que a política normativa estabelece como “instituído”. A clareza do objetivo da política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva como a promoção de acesso, participação e democratização do conhecimento para todos, do modo como está previsto na Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil. MEC, 2009), passa a ser o norteador do caminho singular a ser trilhado pelo cotidiano escolar, à luz das premissas gerais e organizadoras das ações da política de educação especial.

Registros finais

Ao longo do texto, dedicamo-nos à análise de eixos que nomeamos como desafios emergentes para a área da educação especial abrangendo as trajetórias dos estudantes com deficiência. Considerando que esses aspectos foram produzidos com base na interpretação e na sistematização da documentação oral proveniente de uma ação de pesquisa e formação, envolvendo um coletivo de pesquisadores e profissionais da educação básica e do ensino superior, e de referenciais teóricos relacionados à produção acadêmica contemporânea, entendemos que essas análises sistematizam os movimentos da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva e auxiliam a compreender o passado no tempo presente, bem como planejar o futuro da política como ação de autogestão nos cotidianos escolares.

A prática da roda e da aposta no diálogo, ao mesmo tempo que atua como possibilidade de identificação e documentação da trajetória institucional da educação especial, auxilia os sujeitos, como atores ativos da política, a construir reflexões que passam a compor suas narrativas e intervenções nos distintos contextos institucionais em que atuam, seja pela experiência nomeada pelo outro, pela busca em compreender o argumento antagônico ao seu e/ou pelo reconhecimento de desafios similares nos contextos dos participantes.

Desse modo, o estudo aponta como desafio da política da educação especial na perspectiva da educação inclusiva promover a inclusão escolar como uma ação de autogestão dos cotidianos que requer o planejamento e o esforço persistente ao longo do tempo na construção das trajetórias escolares dos estudantes com deficiência, conciliando a necessidade

de propor uma configuração coletiva capaz de acolher o aluno em sua individualidade e integralidade, independentemente de sua faixa etária ou tipologia de deficiência. É necessário pensar que, assim como a política brasileira de educação especial na perspectiva da educação inclusiva já soma mais de uma década de ações, os estudantes público-alvo da educação especial também são jovens e adultos avançando na escolarização e que precisam de apoio adequado, planejado do ponto de vista de uma ação pedagógica individualizada e simultaneamente coletiva.

Este estudo, ao dar visibilidade a uma ação de pesquisa e formação, pretende contribuir para a reflexão da formulação da política como um movimento “vivo” e participativo, em que todos os sujeitos, nos diferentes lugares que ocupam, são atores desse processo.

A pesquisa e a formação continuada devem ser tratadas como possibilidades abertas para a construção e a invenção de novas alternativas, que passam a agregar a roda, provocando a dinâmica contínua e dialética entre o instituído e o instituinte. Nossa compreensão é que vivemos um tempo no cenário brasileiro de que as premissas políticas gerais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva estão em sintonia com a função social da escola como espaço de democratização do conhecimento para todos, o que tem grandes implicações no plano das demandas associadas à pesquisa que pode contribuir para a formação continuada, a gestão, a mobilização e o engajamento dos grupos, como intersubjetividades partícipes dos processos escolares inclusivos.

Portanto, compreendemos que essa iniciativa de pesquisa e formação teve como propósito central fazer da “roda” um dispositivo para o diálogo e para a metarreflexão, articulando pesquisadores e profissionais em atuação em diferentes regiões do País. Trata-se de uma dinâmica que envolve cada participante como um agente político, com potência para cartografar, tensionar e avaliar a implementação da política de educação especial. Essa potência é destacada por meio da identificação de eixos, como os que buscamos debater ao longo do texto, que merecem um contínuo investimento político-pedagógico para a qualificação dos processos escolares inclusivos, sugerindo, assim, novas rotas ou trilhas de aprendizagem para a própria política em curso.

Referências bibliográficas

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras

providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

CARNEIRO, M. S. C. *Adultos com síndrome de Down: a deficiência mental como produção social*. Campinas: Papirus, 2008.

FERNANDES, M. A.; PANTALEÃO, E. S. Constituição da política de educação especial no município de São Mateus-ES pela via das produções do Conselho Municipal de Educação. In: COLOQUIO EDUCAÇÃO ESPECIAL E PESQUISA: HISTÓRIA, POLÍTICA, FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, 2., 2015, Sorocaba. *Anais...* Sorocaba: UFSCar, 2015.

GIL, C. A. *Métodos e técnicas da pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

HAAS, C. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas. *Educação*, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 347-360, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/9038/pdf>>. Acesso em: 14 set. 2015.

HAAS, C.; GONÇALVES, T. L. Jovens e adultos com deficiência e o acesso à EJA: quais perguntas tornam-se relevantes a partir da análise dos indicadores sociais do estado do Rio Grande do Sul? In: COLOQUIO EDUCAÇÃO ESPECIAL E PESQUISA: HISTÓRIA, POLÍTICA, FORMAÇÃO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, 2., 2015, Sorocaba. *Anais...* Sorocaba: UFSCar, 2015.

MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MULLER, P.; SUREL, Y. *A análise das políticas públicas*. Pelotas: Educat, 2002.

ORLANDO, R. M.; CAIADO, K. R. M. Professores universitários com deficiência: trajetória escolar e conquista profissional. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 811-830, jul./set. 2014. Disponível

em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/45620>>. Acesso em: 20 set. 2015.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SIEMS-MARCONDES, M. E. R.; CAIADO, K. R. M. Educação especial: da filantropia ao direito à escola. In: CAIADO, K. R. M. (Org.). *Trajetórias escolares de estudantes com deficiência*. São Carlos: Ed. UFSCar, 2013. p. 35-64.

SILVA JÚNIOR, E. M. *Alunos de escolas especiais: trajetórias na rede municipal de ensino de Porto Alegre*. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

WARSCHAUER, C. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

Recebido em 13 de dezembro de 2015.

Aprovado em 30 de maio de 2016.

Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior*

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski^{I, II}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/269030614>

Resumo

Aborda a avaliação de estudantes com deficiência no contexto da educação superior na perspectiva da educação inclusiva e evidencia as inquietações docentes diante desse desafio. Parte da concepção da avaliação como um processo multifacetado e destaca alguns de seus aspectos, como a aprendizagem discente. O texto está inspirado em um excerto da tese de doutorado da autora, cujo objetivo foi tensionar a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior e compreender os efeitos desse processo na docência universitária. O material empírico, gerado por meio de entrevistas narrativas realizadas com professores que atuam junto a estudantes com deficiência em diferentes cursos de graduação, em duas universidades de Santa Catarina, foi examinado sob a perspectiva da análise do discurso, amparada em referenciais foucaultianos. O estudo aponta que a presença de estudantes com deficiência na docência universitária potencializa os conflitos inerentes à prática avaliativa da aprendizagem, caracterizada, predominantemente, como classificatória e seletiva, enquanto os movimentos da inclusão produzem subjetividades solidárias. No encontro com estudantes com deficiência, os professores descobrem a pluralidade

* O texto, originalmente, está publicado em uma das edições da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Porém, foi reestruturado para esta versão.

^I Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), Chapecó, Santa Catarina, Brasil. *E-mail*: <taniazpz@unochapeco.edu.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-5257-7747>>.

^{II} Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

da inclusão, passando a compreendê-la como um desafio que provoca desassossegos, mas também a desconstrução de olhares padronizados e a compreensão de que, para ensinar e avaliar, é preciso aprender com a diferença.

Palavras-chave: inclusão na educação superior; estudantes com deficiência; docência universitária.

Abstract

Learning assessment of disabled undergraduate students

This article approaches the disabled undergraduate students' assessment in the perspective of inclusive education and highlights the concerns of professors faced by these challenges. It starts with the conception of assessment as a multifaceted process, bringing up some of its aspects such as student learning. The text is based on an excerpt of my doctorate thesis, which aimed at discussing the inclusion of disabled students in undergraduation and to understand the effects of this process in college teaching. Empirical data – produced by means of narrative interviews with professors working with disabled students in different undergraduate courses of two universities of Santa Catarina – was examined under the perspective of discourse analysis, supported by Foucauldian references. The study shows that the presence of disabled students in college enhances the conflicts inherent to the learning assessment, predominantly characterized as qualifying and selective, while inclusion movements produce solidary subjectivities. In contact with disabled students, professors discover the plurality of inclusion, and understand it as an unrest that brings up challenges, as well as the deconstruction of standardized views and the understanding that, in order to teach and evaluate students, it is necessary to learn from the differences.

Keywords: undergraduate inclusion; disabled students; college teaching.

Introdução

Os estudos empreendidos acerca da temática da avaliação, longe de estarem esgotados, abrem novas perspectivas, considerando os movimentos vivenciados nos cenários do ensino e da aprendizagem e as dúvidas e vulnerabilidades que acompanham a prática avaliativa.

Os desafios da docência universitária são intensos e potencializados diante das demandas criadas pela inclusão de estudantes com deficiência,

somadas à frágil identidade profissional, aspectos salientados por Isaia e Bolzan (2009). As autoras afirmam que os professores normalmente assumem a docência a partir do conhecimento específico de suas áreas de formação ou atuação, "centrando-se mais em suas especialidades, desconsiderando a função docente que está claramente vinculada ao compromisso formativo da educação superior" (Isaia; Bolzan, 2009, p. 168).

Ao exercer a docência com "o diferente", abre-se uma possibilidade para que profissionais de distintas áreas do conhecimento, atuantes na educação superior, descubram que, mesmo que dominem o conteúdo específico e acumulem títulos acadêmicos, isso não basta, pois a docência é outra profissão, é o encontro com o novo, com o imprevisível.

Dentre as atribuições docentes está a de avaliar os estudantes. Luckesi (2011) alerta para equívocos nas práticas pedagógicas avaliativas, que predominantemente se constituem mais de provas e exames e classificações em termos de aprovação/reprovação, de categorização e de seleção do que propriamente de avaliação. Luckesi (2011, p. 2015) define a avaliação da aprendizagem

[...] como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. [...] A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão.

Este texto está ancorado em um excerto de tese de doutorado em educação que aborda os efeitos da presença de estudantes com deficiência – incluídos na educação superior – na docência universitária. O estudo evidencia o cenário de expansão da educação superior brasileira nos últimos anos e, vinculado a esse fato, o aumento do ingresso de estudantes com deficiência nesse nível de ensino.

Para a pesquisa que resultou na tese, foram entrevistados dez professores atuantes com alunos com deficiência em diferentes cursos de graduação, em duas universidades de Santa Catarina, identificadas como A (pública federal) e B (comunitária). A tese desenvolvida é de que a presença de estudantes com deficiência produz efeitos na docência universitária, implicando a forma de ser docente, ou seja, as práticas pedagógicas e a maneira de conceber a docência.

O material empírico gerado por meio de entrevistas narrativas foi examinado sob a perspectiva da análise do discurso, amparada em referenciais foucaultianos, nos quais a análise não tem como escopo trabalhar com a língua como um sistema abstrato, mas com seu papel na produção de sentidos ou efeitos. "Trata-se de analisar porque aquilo é dito, daquela forma, em determinado tempo e contexto, interrogando sobre as 'condições de existência' do discurso" (Sales, 2012, p. 125).

Ao examinarmos discursos, devemos estar atentos, pois estes podem "[...] admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo,

escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta” (Foucault, 2005, p. 96).

Um dos agrupamentos temáticos analisados na tese de doutorado discute a avaliação de estudantes com deficiência na educação superior e foi ponto de partida para a elaboração deste texto, redimensionado para esta versão. Em consonância com a perspectiva foucaultiana, não há a pretensão de tecer juízos de valor ou apontar o caminho verdadeiro, mas de evidenciar os efeitos de verdade criados pelos discursos da inclusão, o que resulta em subjetivação docente.

Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior

A expansão do número de instituições, cursos e vagas no Brasil, nos últimos anos, contribuiu para o aumento das matrículas na educação superior de estudantes com deficiência. De acordo com o Censo da Educação Superior 2013 (Brasil. Inep, 2015), observa-se um crescimento significativo de 590,78% no número de estudantes com deficiência matriculados na educação superior em dez anos: em 2003 eram 5.078, em 2011 eram 23.250 e em 2013, 29.034.

No entanto, esses números, comparados ao total de estudantes matriculados no ensino superior – 7,3 milhões –, representam um percentual baixo, de apenas 0,41% do total de matrículas, especialmente se tomarmos como parâmetro o número de pessoas com deficiência no Brasil, que, conforme o Censo Demográfico 2010, é de 45.606.048. Esses registros divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que o número de pessoas que declararam ter pelo menos uma das deficiências investigadas corresponde a 23,9% da população brasileira (IBGE, 2012).

Vale destacar que, conforme define o Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, art. 1º, pessoas com deficiência

[...] são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2009).

Nessa perspectiva, o foco da deficiência não é o sujeito, individualmente. Há uma interdependência com o contexto mais amplo. É nesse cenário que a acessibilidade para estudantes com deficiência na educação superior ganha destaque, pois, em muitas situações, é condição para a aprendizagem. A acessibilidade é compreendida como

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias [...]. (Brasil, 2015, art. 2º).

A presença de estudantes com deficiência cria novas demandas nas universidades, como: o cuidado para não penalizá-los pela falta de adequação institucional; a superação de concepções padronizadoras de desenvolvimento e aprendizagem; o fortalecimento do princípio do reconhecimento da diferença; a superação de barreiras arquitetônicas, atitudinais e de comunicação, entre outras.

Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência: perspectivas docentes

O Quadro 1 sintetiza informações relativas aos docentes que participaram do estudo por meio de entrevistas narrativas. As informações que seguem visam situar o leitor acerca do contexto das materialidades empíricas. Trata-se de professores com caminhadas na docência entre dois anos e meio e 25 anos, com formação acadêmica em diferentes áreas do conhecimento e atuantes em vários cursos de graduação. Embora cada participante da pesquisa seja identificado como “docente”, seguido do número que representa a ordem sequencial crescente do nosso encontro, foram entrevistados professores de ambos os sexos. Optei por generalizar, sem diferenciação de gênero em cada intervenção, para simplificar a escrita. A definição dos participantes ocorreu junto aos setores institucionais que registram a presença de estudantes com deficiência nas duas universidades. Cinco docentes estavam vinculados à universidade pública federal (identificada como instituição de educação superior – IES – A) e cinco à universidade comunitária (identificada como IES B), definidos mediante convite, seguindo a ordem sequencial das indicações institucionais.

O Quadro 1 indica o conjunto dos dez participantes do estudo original. Porém, ao longo deste texto são apresentados fragmentos das narrativas de sete docentes, representativas das manifestações gerais, especificamente no que se refere à avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior, ilustrando, dessa forma, o recorte proposto.

Apresentados os sujeitos da pesquisa, ressalto minha percepção de que a avaliação é um tema polêmico, e falar da avaliação na educação especial é ainda mais desafiador. A escola moderna funcionou (e funciona) como uma eficaz estratégia de disciplinamento e controle, ideia salientada por Foucault, especialmente na obra *Vigiar e punir*. Embora as tendências atuais sejam para estruturar os ambientes de aprendizagem e as metodologias de forma que a colaboração, a resolução de problemas, o trabalho em redes e o protagonismo estudantil ganhem espaço, ainda são muito presentes as tecnologias individualizantes, que segundo Gallo (2004) nos parecem naturais, mas são recentes. Ao transpor essa ideia para o contexto escolar, percebe-se que um recurso simples e eficaz para disciplinar e exercer o poder controlador está na disposição das classes em filas.

Quadro 1 – Relação e Informações dos Participantes das Entrevistas Narrativas

(continua)

Entrevistados	IES	Área administrativa de vinculação profissional universitária dos entrevistados	Formação profissional do entrevistado	Tempo de atuação na docência superior	Cursos/períodos frequentados por estudantes com deficiência nos quais atua	Tipos de deficiência dos estudantes atendidos
Docente 1	A	Professor; coordenador de pós-graduação <i>stricto sensu</i> ; ex-coordenador de curso de graduação; ex-vice-reitor de graduação	Graduação em pedagogia; especialização <i>lato sensu</i> em educação especial; mestrado e doutorado em educação	18 anos	Pedagogia (2º e 3º períodos); filosofia (5º período)	Surdez; cegueira; "limitação cognitiva séria sem diagnóstico"
Docente 2	B	Professor	Graduação em jornalismo; mestrado em comunicação midiática	3 anos	Jornalismo (1º e 2º períodos)	Cegueira
Docente 3	B	Professor; vice-diretor de área administrativa; ex-coordenador de curso de graduação	Graduação em serviço social e direito; mestrado em administração	20 anos	Serviço social (4º a 8º períodos); <i>design</i> – ênfase visual (5º período)	Deficiência auditiva; problemas neurológicos (disfunção na fala); deficiência mental; distúrbio psíquico; surdez
Docente 4	B	Professor; coordenador de curso de graduação	Graduação em desenho industrial; mestrado em educação	9 anos	<i>Design</i> – ênfase visual (1º a 4º períodos)	Surdez; deficiência auditiva; deficiência física (atrofia dos membros superiores); baixa visão
Docente 5	B	Professor	Graduação em letras; mestrado e doutorado em aquisição da linguagem	3 anos	Letras – Libras (1º período)	Surdez
Docente 6	B	Professor; coordenador de núcleo de inovação tecnológica	Graduação em ciência da computação – processamento de dados	25 anos	Ciência da computação (1º e 2º períodos); sistemas de informação (1º período)	Cegueira; surdez

Quadro 1 – Relação e Informações dos Participantes das Entrevistas Narrativas

Entrevistados	IES	Área administrativa de vinculação profissional universitária dos entrevistados	Formação profissional do entrevistado	Tempo de atuação na docência superior	Cursos/períodos frequentados por estudantes com deficiência nos quais atua	Tipos de deficiência dos estudantes atendidos
Docente 7	A	Professor	Graduação em psicologia; especialização em fundamentos da psicoterapia analítica; mestrado e doutorado em educação	2,5 anos	Administração (2ª fase)	Surdez
Docente 8	A	Professor	Graduação em direito; especialização <i>latu sensu</i> em educação ambiental; mestrado em integração latino-americana	11 anos	Administração (3ª e 4ª fases)	Surdez
Docente 9	A	Professor; coordenador de curso de graduação	Graduação em administração; especialização <i>latu sensu</i> em desenvolvimento gerencial; <i>marketing</i> ; docência no ensino superior; mestrado em administração – área de concentração em gestão estratégica	22 anos	Administração (atuou com os mesmos estudantes da 1ª à 7ª fases)	Surdez
Docente 10	A	Professor; assessor da reitoria	Graduação em administração; mestrado em administração; doutorado em engenharia e administração do conhecimento	6 anos	Administração (atuou com os mesmos estudantes em vários períodos)	Surdez

Fonte: Elaborado pela autora.

Essa disposição permite que todos os alunos sejam vigiados e controlados constantemente por um único professor. Tais tecnologias atingem os indivíduos em seus próprios corpos e comportamentos, constituindo-se numa verdadeira "anatomia política", que individualiza a relação de poder. Essas estratégias de dominação, através da delimitação de espaços e da disciplina corporal, diferem quase nada em sua aplicação, seja nos exércitos, seja nas escolas. (Gallo, 2004, p. 92).

Segundo Gallo, para que a educação pudesse cientificizar-se com a pedagogia, era necessário mais do que controlar os alunos,

[...] também era necessário poder quantificá-los em seu processo de aprendizagem, para ordená-los através da *máthêsis* e da *taxinomia*. Uma das táticas instrumentais mais eficazes foi fornecida exatamente através da tecnologia do exame (Gallo, 2004, p. 92).

Para Foucault (2007, p. 102), "[...] *máthêsis* é a ciência das igualdades, portanto, das atribuições e dos juízos; é a ciência da verdade; já a *taxinomia* trata das identidades e das diferenças; é a ciência das articulações e das classes; é o saber dos seres".

Foucault descreve as tecnologias de disciplinamento, vigilância, normalização e controle, utilizadas pelas instituições modernas, especialmente no século 18, que resultam, dentre outras manifestações, na quantificação dos estudantes, o que vivenciamos também nos dias atuais.

E pelo jogo dessa quantificação, dessa circulação dos adiantamentos e das dívidas, graças aos cálculos permanentes das notas a mais ou a menos, os aparelhos disciplinares hierarquizam, numa relação mútua, os "bons" e os "maus" indivíduos (Foucault, 1999, p. 151).

O autor prossegue afirmando que as classificações têm um duplo papel: "[...] marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar" (Foucault, 1999, p. 151).

Assim, o exame se constitui em uma estratégia de controle e vigilância, de acesso à intimidade do estudante, tanto no aspecto pedagógico quanto no aspecto político.

[...] este instrumento declarado de poder, acaba por constituir-se na tecnologia mesma da transmissão do saber, pois é através do exame que o processo de ensino-aprendizagem é verificado, controlado, planejado e re-planejado etc. (Gallo, 2004, p. 93).

Nesse sentido,

O nascimento da pedagogia como "ciência da educação" deveu-se, pois, ao advento da tecnologia dos exames, tornando possível a metrificação, a quantificação da aprendizagem, colocando sua organização no âmbito da prévia organização estratégica. O professor, assim, além de ser aquele que tem o poder de transmitir conhecimentos, dado seu saber acumulado, é também aquele que tem o poder de cobrar dos alunos o conhecimento que lhes foi transmitido, tornando o seu poder muito mais "visível", muito mais palpável, e menos abstrato, pois sua é também a mão que pune, através do castigo físico ou simplesmente através da nota e das complicações na vida acadêmica, no caso de o aluno não ser bem sucedido no exame. (Gallo, 2004, p. 94).

Gallo questiona se Foucault teria algo a nos dizer sobre a escola enquanto perspectiva de futuro e acena positivamente acerca desse seu questionamento, expectativa da qual compartilho. Afirmo que,

Se a escola tem sido, assim como o exército, um dispositivo disciplinador, ela é também um espaço social onde se exercem contrapoderes. Ele mostra-nos que na relação pedagógica o aluno não é um mero paciente, mas é também um agente de poder, o que deve levar-nos a repensar todo o "estrategismo pedagógico" do qual algumas vezes somos vítimas, outras vezes somos sujeitos. (Gallo, 2004, p. 94).

A centralidade da condução da aula já foi papel inquestionável do professor, na lógica de que este ensinava e o aluno aprendia. Os estudos relativos aos processos de aprendizagem, somados aos efeitos da inclusão de pessoas com deficiência nos espaços equivocadamente concebidos como homogêneos, contribuíram para tornar mais explícita a singularidade humana e produzir deslocamentos no conceito de aula, incluindo a avaliação da aprendizagem e o poder que essa prática delega ao professor.

Em discussões sobre práticas avaliativas, como gestora universitária, acompanhei depoimentos referentes a atitudes de docentes que, no primeiro encontro com a turma, já sinalizavam para uma minoria exitosa e uma maioria incapaz de se apropriar de conhecimentos considerados mais relevantes do que outros. Particpei de um diálogo com professores de disciplinas nas quais, em determinado período, os percentuais de reprovação foram de 60% a 80%. O intuito do encontro foi ouvir os docentes desses componentes e, na sequência, dialogar também com os estudantes sobre os resultados constatados e, juntos, pensarmos possibilidades de favorecer a aprendizagem. Observei o discurso da naturalização da reprovação proveniente de um significativo número de professores do campo das ciências exatas. A reprovação, na percepção daquele grupo, acontece porque a educação básica está falida; porque as famílias não definem limites na educação dos filhos e isso repercute na universidade; porque os estudantes "de hoje" não têm interesse nenhum, são adeptos às futilidades e facilidades da vida; porque os estudantes trabalham o dia todo e, cansados, não têm motivação para estudar; porque os estudantes não estão "maduros" etc. Ao finalizarmos a conversa, a sensação é de que nada há por fazer para esse percentual de alunos, que representa a maioria nas turmas das disciplinas em questão. Um dos professores presentes empolgou-se ao relatar suas vivências e dizer que as pessoas aprendem pelo amor (quando atendem ao alerta docente de que precisam dedicar-se a esses componentes difíceis, cujo êxito é para poucos) ou pela dor da reprovação.

Entendo que essa fala está impregnada pelo poder disciplinar que direciona seu foco para a punição. Esse mesmo poder que castiga, controla e pune também recompensa os que obedecem, os que incorporam o princípio do mérito individual. Contudo, constatei que professores que se expressam da forma descrita acerca da educação mudam seu discurso ao referirem-se a estudantes com deficiência, tornando-se mais amenos e solidários. O que a deficiência desperta nesses docentes?

Faço essas considerações com o intuito de salientar os resultados da pesquisa que fundamentam este texto, pois o contato com o estudante com deficiência é uma possibilidade de muitos professores universitários reavaliarem suas práticas. Alguns, sensibilizados pela deficiência, ficam em conflito diante de um mecanismo de poder docente (a avaliação ou o exame) e a fragilidade que atribuem às pessoas com deficiência. O poder docente se torna difuso e diluído. É o que deixa transparecer o Docente 2, o qual relata ter encontrado muitas dificuldades em relação à avaliação de um estudante cego.

[...] não posso avaliar ele da mesma maneira e é complicado. Porque ao mesmo tempo que eu não posso dar um tratamento privilegiado, exclusivo, eu tenho que incluir ele. [...] Uma das maiores dificuldades foi a avaliação, realmente. [...] eu aplico provas, algumas provas teóricas que são importantes porque a gente também trabalha com conceitos além de práticas. No caso desses alunos eu fiz sempre provas orais, expliquei as questões, mas, mesmo assim, acho que talvez não seja a melhor avaliação, mas também eu desconheço a melhor maneira de avaliar. (Docente 2).

Em diálogo com o Docente 4, questionei se já vivenciou dificuldades em relação à avaliação da aprendizagem dos estudantes em pauta, a exemplo de uma aluna de fotografia que não consegue segurar a câmera em razão da limitação motora. Indaguei se ela foi avaliada de outro jeito, se ele precisou mediar de forma a facilitar a avaliação ou se conseguiu manter os critérios aplicados à turma e verificar a existência ou não das habilidades esperadas.

O que eu não pude exigir, obviamente, foi a pessoa fazer sozinha o exercício da foto. Agora, o domínio da teoria e do controle do aparelho o aluno tinha, mas ele não tinha era o domínio do corpo dele com esse potencial. Então, fui rigorosa igual. O que eu posso dizer é que no caso desses quatro alunos que eu tive, um quase cego, uma aluna com paralisia, duas surdas, a verdade é que esses alunos são mais dedicados e apresentam resultados, no geral, melhores do que os outros. É o que eu posso relatar. Então, se eu for rigoroso não serão eles os prejudicados (risos), né, porque outros são os que reprovaram. (Docente 4).

Compreendo que a cultura da competição está tão arraigada nas subjetividades contemporâneas que, quando se quer evidenciar as possibilidades de pessoas com deficiência, são salientadas as lacunas de quem é considerado "normal". "A excelência para todos é um mito, a não ser que se entenda a excelência no sentido kantiano da educação: o de levar cada indivíduo a realizar a máxima perfeição que a sua natureza comporta [...]" (Estrela, 2010, p. 24). Comparar o desempenho de estudantes com e sem deficiência, destacando aspectos lacunares destes e aspectos positivos daqueles, parece amenizar a angústia docente no momento de avaliar e definir a trajetória do estudante no curso, ideia ilustrada na narrativa que segue.

[...] eu nívelo por baixo, eu não nívelo por cima, e mesmo nivelando por baixo você entra em conflito com o aluno, tem problema com o aluno. Eu não passo a mão na cabeça de aluno, mas eu dou oportunidade. Tu não entregou? Então tá, tu vais ficar sem nota, mas tem mais outro exercício

adiante, a gente vai levando e vai avaliando, no final das contas vê que o A (referência ao estudante com deficiência) fez todos os exercícios e te procurou e os outros não. Mas tu vê que, pela dificuldade que ele tem, muitas vezes ele está nivelado ali, ou ele está um pouco acima dos outros, do que muitos dos outros. (Docente 6).

Alguns entrevistados, a exemplo do Docente 3, relatam que fazem várias tentativas para favorecer a aprendizagem dos estudantes com deficiência ou, pelo menos, evitar a reprovação deles. Trata-se de um princípio pedagógico de promover a aprendizagem? Essa postura é aplicada também aos demais discentes ou os que possuem deficiência recebem um tratamento distinto? O Docente 3 informa em duas passagens da sua narrativa:

[...] ele vai reprovando, reprovando, reprovando, mas de alguma forma, em algum momento ele vai passar, ele vai se formar.

[...]

Inclusive a nossa paciência, dos professores, de todos aqui, já estava no limite. A gente já estava assim: [...] vamos passar porque deu, a nossa parte a gente já fez, e já fez demais. (Docente 3).

Não foram os critérios pedagógicos que definiram a aprovação, mas um “não saber o que fazer” diante de um estudante que não se apropria do conhecimento esperado para a turma. Reprovar outros alunos, os “indisciplinados”, parece não ser tão difícil, mas quando o estudante é concebido como frágil, deficiente, o professor entra em conflito e, muitas vezes, opta por um caminho que considera mais fácil: aprovar.

Compreendo que há um vácuo criado entre a inclusão e o papel da universidade, que tem gerado dúvidas por parte dos professores e, muitas vezes, resultado na escolha por caminhos mais fáceis: aprovar e transferir para outros a dura tarefa de informar que, em uma sociedade competitiva e excludente, a inclusão é um grande desafio. A avaliação da aprendizagem é potencializadora desses conflitos, sendo predominantemente classificatória e seletiva, enquanto a inclusão produz subjetividades com vistas à solidariedade e ao ocupar-se com o outro.

A insegurança perante o ato de avaliar é relatada pelo Docente 7:

Eu não me sentia segura para avaliar se ela tinha entendido. Eu fazia a correção com ajuda do intérprete. Sentava com ele, reservava uma, duas horas e pedia: lê para mim o que ela quer dizer, o que está escrito aqui, traduz para mim, e aí eu fazia isso rotineiramente com todas as avaliações. [...] A avaliação no trabalho grupal é complicadíssima, porque atribuir uma nota pelo material escrito, pela produção escrita é para todos, mas existe uma apresentação oral, né? (Docente 7).

O professor prossegue expondo as dificuldades de inserção de duas estudantes surdas nos grupos de trabalho. Relata o cuidado no sentido de manter as estudantes no mesmo grupo, de forma que o intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) estivesse concomitantemente com ambas. Acrescenta que buscava inseri-las com alunos que se destacavam na turma, para que pudessem incluí-las no processo. Declara a intencionalidade de

avaliar com rigor, de não entender a avaliação como facilitação. Porém, afirma direcionar as questões da prova para que o estudante “explique com suas palavras”, o que me mobiliza a questionar como atribuir uma nota “com rigor” a questões com o comando descrito. O que é ser rigoroso, nesse contexto? Quais os critérios para avaliar? Para Luckesi, o ato de avaliar significa

[...] investigar a qualidade da realidade e nela intervir, se necessário. Para isso, é preciso conhecê-la através de sua melhor descritiva. Isso implica coleta de dados, que exige instrumentos elaborados segundo as regras da metodologia científica. (Luckesi, 2011, p. 233).

Mesmo concordando com o autor acerca dos critérios necessários à avaliação da aprendizagem estudantil, saliento os efeitos de verdade criados pelos discursos da inclusão (presentes na mídia, nas normativas legais etc.), cuja ambivalência merece ser tensionada, e que reverberam na subjetivação docente diante do estudante com deficiência.

Ainda em relação ao tema avaliação da aprendizagem, o Docente 10 relatou tentativas para envolver duas estudantes surdas nas aulas e na avaliação:

[...] o fato de elas estarem na turma me motivou a começar a trabalhar com os mapas mentais, porque para mim foi uma alternativa ao texto, para que elas não tivessem que produzir textos. Eu adaptei a turma a elas e não elas à turma. [...] mas quando me deparei com o primeiro texto delas, que foi um *paper* que elas escreveram de cinco páginas, aí que eu me dei conta que talvez a leitura delas não fosse tão fluente como eu imaginava. Que elas escrevem com uma estrutura completamente diferente. (Docente 10).

A narrativa descreve o sofrimento docente diante do desejo de incluir quando há dúvidas do que seja fazer isso, em uma sociedade que quer resultados e exclui quem não os obtém da forma esperada, mas fala em escola e inclusão para todos. Parece instalar-se a suspeita de ineficiência do trabalho do professor.

Prossegue expondo:

No primeiro semestre, o que aconteceu: a avaliação delas não foi tão positiva, e aí eu entro em desespero quando vejo que elas não vão conseguir nota para aprovar. Aí surge aquela situação de: “será que sou eu que estou sendo crítica demais?” Mas ao mesmo tempo você tem que ser justo, porque a avaliação tem que ser a mesma, afinal, é exigência, a delas vai ter que ser a mesma. Então, a proposta não é passar a mão na cabeça, é de que elas têm as mesmas condições. (Docente 10).

O docente narra que conversou com as duas estudantes surdas e elas mesmas admitiram que “estavam devendo” na disciplina, ou seja, apresentavam lacunas no conhecimento, o que os três concluíram tratar-se de “falta de base”. Conjuntamente, decidiram pela reprovação.

Assim, a reprovação ficou legitimada. A culpa não é do professor (que relatava esse sentimento ao constatar que não sabia se comunicar com as

estudantes surdas por desconhecer a língua de sinais) ou das estudantes, mas da "falta de base", termo que circula amplamente nos discursos de professores universitários. Nessa relação, a culpa e o poder ficam difusos, abstratos. Existem culpados nessa relação?

Ao mesmo tempo que revela a sensação de impotência diante de alguns desafios da inclusão, o Docente 1 relata questionar-se acerca do papel da universidade quando o estudante apresenta limitações ou mesmo impossibilidades para desenvolver o perfil de egresso previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação no qual está matriculado:

[...] a gente vê que há uma deficiência mental, o sujeito está na universidade, mas não dá conta da elaboração de um parágrafo e vai reprovando e reprovando, às vezes avança e reprova, e mais reprova que avança. Ele enxerga, ele escuta, e nós não conseguimos chegar nesse sujeito. (Docente 1).

Saliento a afirmação de Foucault de que a existência de tecnologias de poder, dentre elas a disciplina, permite controlar as condutas. O professor controla a conduta do estudante, mas o professor também é controlado por esferas mais amplas. O poder "[...] não é detido por alguns e despossuído por outros e nem atua somente como uma força que diz 'não'; ao contrário, produz saber, gera discursos e práticas, constitui formas de subjetivação" (Eizirik, 2005, p. 82).

Possa, Naujorks e Rios (2012) nos provocam a pensar sobre a educação especial como uma invenção possibilitada graças ao arranjo de saberes médicos, psicológicos e pedagógicos. Para as autoras, a área de estudo e de atuação nominada educação especial, surgida no final do século 19 e início do século 20:

É a possibilidade de estabelecer uma verdade para conhecer sobre aquele que não era normal, que destoava do conjunto, aquele que se apresentava como enigma a ser "desvelado" e, por fim, curado ou (re)habilitado à vida humana. (Possa; Naujorks; Rios, 2012, p. 471).

Ao fazer referência à avaliação no campo da educação especial, destacam:

O olhar, o exame, a observação, o monitoramento e a experimentação são práticas não discursivas que produzem os discursos de diagnóstico e avaliação, elas têm uma mesma referência, pois têm o poder de estabelecer uma verdade, de inventar uma verdade sobre o sujeito da deficiência e uma forma de atuação do professor da educação especial.

Tornando o indivíduo visível, fragilizado e susceptível a uma circunstância, a uma necessidade educacional, social e cultural, produz-se um sujeito pedagógico, com vista a igualá-lo e normalizá-lo. (Possa; Naujorks; Rios, 2012, p. 477).

Beyer (2013), ao escrever sobre inclusão e avaliação, destaca diferentes concepções, conectadas a uma antropologia da pessoa com deficiência, vinculadas a distintos paradigmas, entre eles: a) clínico-médico; a deficiência

é concebida como uma situação individualizada e o trabalho educacional é definido por orientação terapêutica; b) sistêmico: a deficiência do estudante é avaliada com base nas demandas impostas pelo currículo – “assim, aos alunos cujo insucesso na aprendizagem signifique a impossibilidade na progressão na escola regular, outras alternativas serão oferecidas” (Beyer, 2013, p. 92), a exemplo de escolas especiais; c) sociológico: a deficiência é definida como processo de atribuição social, no qual o olhar do indivíduo é deslocado para o grupo social, ou seja, a reação social produz o agravamento ou amenização da deficiência; e d) crítico-materialista: a deficiência é compreendida como resultado da incapacidade produtiva do indivíduo.

Uma pesquisa sobre alunos com distintas demandas de acessibilidade no ensino superior em dez universidades no estado do Rio Grande do Sul foi publicada por Thoma em 2006, objetivando mapear acadêmicos em situação de inclusão, analisar e problematizar as representações e os discursos sobre os sujeitos incluídos. Thoma identificou diferentes categorias de discursos: clínico-patológicos, pedagógicos, psicológicos, linguísticos, religiosos, estatísticos e jurídicos. Concluiu que as instituições e os docentes necessitam, além de uma postura de aceitação das diferenças, de conhecimentos técnicos para saber trabalhar com estudantes que possuem necessidades educacionais especiais “[...] decorrentes de problemas de aprendizagem, de deficiências mentais, físicas ou sensoriais, de altas habilidades, de síndromes, condutas típicas e outras” (Thoma, 2006, p. 16). Afirmou, também, que as reformas legais não têm sido suficientes para garantir a acessibilidade aos bens e serviços disponíveis na sociedade, pois as representações sociais sobre a deficiência continuam cristalizadas, enfocando aquilo que falta às pessoas deficientes, na lógica da negação do direito de ser diferente.

Somadas aos desafios mencionados pelos pesquisadores, destacados neste texto, no que se refere à inclusão, à acessibilidade, à aprendizagem e à avaliação da aprendizagem, saliento que, nos circuitos universitários, as diferentes facetas da avaliação têm se constituído em uma engrenagem poderosa. Os estudantes são avaliados para ingressar na educação superior (embora essa avaliação esteja facilitada no contexto de disponibilidade de vagas em muitas instituições e cursos); são avaliados também para prosseguir nas diferentes etapas de cada componente curricular e de cada semestre; são avaliados pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), cujo conceito assume o *status* de vitrine do curso; os professores são avaliados; os cursos são avaliados; as instituições são avaliadas e os resultados frequentemente usados como fatores de ranqueamento em contextos de mercadorização da educação. A avaliação funciona como um dispositivo pedagógico que regula, classifica e nomeia e como uma prática que opera por meio de mecanismos de poder e disciplinamento, ou seja, necessária para colocar em funcionamento a escola e suas práticas pedagógicas. Mas, a avaliação pode, também, representar um diagnóstico que sinaliza possibilidades de intervir nas lacunas da aprendizagem, de olhar para os cursos, para a universidade e seus currículos, de rever conceitos e

caminhos a trilhar com o intuito de promover a educação inclusiva. Avaliar é necessário.

Considerações finais

Ao fazer esses tensionamentos sobre a avaliação de estudantes com deficiência na educação superior ou sobre as avaliações externas, não quero negar a importância que atribuo à avaliação que ajuda a olhar “para dentro”, a reescrever e executar projetos de forma mais profícua, a olhar para o alcance e fecundidade das ações no campo da educação. Procurei ressaltar a avaliação a partir da experiência da diferença, quando as relações de poder e saber, presentes nas práticas avaliativas, são ressignificadas. A diferença produz efeitos na docência e na estrutura pesada, fixa da escola, provocando fissuras que mobilizam a revisitar a história da universidade com novos olhares, que nos auxiliam a perguntar como, por que e para que avaliamos.

Ao tensionar a avaliação de estudantes com deficiência está implicado o tensionamento do próprio processo de inclusão, porém,

[...] tensionar a inclusão em suas múltiplas facetas não significa defender o retorno à forma como pessoas com deficiência foram predominantemente tratadas até um passado recente: mortas, segregadas, excluídas da sociedade e da vida, visualizadas pelo prisma do exótico, do estranho ou da invisibilidade. Tampouco significa que devemos esperar que algum “iluminado” diga como se faz a *verdadeira inclusão*, mas provoca a pensar que os caminhos da inclusão e da docência são desenhados no caminhar, no encontro com o novo, com sujeitos diferentes e que exercem a profissão a partir de distintas perspectivas. (Pieczkowski, 2014, p. 189).

Em que pesem os desafios a serem enfrentados no processo de inclusão, comemoro a expansão do acesso de pessoas com deficiência à educação superior e a ocupação dos seus espaços nesse cenário. As pessoas com deficiência existiram e existem. Saíram dos muros dos hospícios, dos mosteiros, da *Nave dos Loucos* (Narrenschiff), mencionada por Foucault. Fico provocada a saber como acontece a inserção desses egressos em uma sociedade que é pouco generosa, que, como afirma Gadelha (2009, p. 81), busca indivíduos “proativos, inovadores, inventivos, flexíveis, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc.”. Considero relevante o desenvolvimento de pesquisas que acompanhem esses estudantes graduados, o seu desempenho no exercício profissional e o seu reconhecimento social.

Alguns docentes entrevistados identificam uma inclusão ambivalente, com fragilidades e até impossibilidades. A ambivalência da inclusão se manifesta no fato de a escola inclusiva sinalizar para princípios como temporalidade distinta, solidariedade, respeito à diferença, porém, organizar-se predominantemente com base em princípios da modernidade sólida, com tempos e espaços fixos para todos. Ao mesmo tempo que o apelo do Estado é para instituições e professores inclusivos, as universidades

são avaliadas por indicadores padronizados, com foco nos resultados. Na conjuntura atual, a avaliação e a regulação assumem grande prestígio, e as instituições são comparadas e estimuladas a competir entre si na busca por melhores colocações. Qual o lugar, nesse cenário, das pessoas com deficiência intelectual, por exemplo, que também estão frequentando cursos superiores, com acentuadas lacunas em habilidades básicas como leitura, escrita, cálculo, interpretação etc.? Não é o caso de problematizar os próprios currículos dos cursos superiores se desejamos incluir todos os estudantes?

Para Veiga-Neto e Lopes (2011, p. 129-130),

O uso alargado da palavra inclusão, além de banalizar o conceito e o sentido ético que pode ser dado a ela, também reduz o princípio universal das condições de igualdade “para todos” a uma simples introdução “de todos” num mesmo espaço físico.

Os autores chamam atenção para práticas de incluir para excluir, o que resulta em uma inclusão excludente.

Este artigo não teve como intuito apresentar modelos, técnicas ou instrumentos de avaliação. Mas, essencialmente, destacar os conflitos docentes diante de concepções predominantes de avaliação, como mensuração e classificação, e o apelo ao acolhimento fomentado pelos movimentos da educação inclusiva.

O estudo instiga reflexões acerca da inclusão, da democratização da educação superior e do conhecimento, do encontro com “o outro” e dos efeitos desse encontro no jeito de ser docente e conceber a docência. Esse encontro parece despertar no professor a consciência de que ele também possui fragilidades, que muitas vezes precisa aprender antes de ensinar, e, dessa forma, relativiza seu poder de aprovação/reprovação ou de classificação dos estudantes. Lara *et al.* (2010, p. 5) salientam que

O vínculo que se estabelece entre o aluno e seu professor incide na própria construção subjetiva de ambos, mas também no que se refere à trama que se estabelece entre as questões da ordem da subjetividade e da objetividade nos processos de aprender e de ensinar.

Concordo com Anastasiou (2004) quando afirma que a profissão docente, por trabalhar com a mudança e a construção, é marcada por imprevisibilidade, singularidade, incerteza, novidade, dilema, conflito e instabilidade. Em razão disso, Isaia e Bolzan (2009, p. 165) evidenciam que

[...] formação e desenvolvimento profissional entrelaçam-se em um intrincado processo, a partir do qual a professoralidade vai se construindo pouco a pouco. O saber-saber e o saber-fazer da profissão não são dados *a priori*, mas arduamente conquistados ao longo da carreira docente.

Reconhecer a diferença, o “outro” como sujeito pleno, ajuda-nos a ser professores melhores e a avaliar nossas práticas ao mesmo tempo que avaliamos nossos estudantes.

Referências bibliográficas

AMARAL, L. A. *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: Corde, 1994.

ANASTASIOU, L. G. C. Docência no ensino superior e profissionalização. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPESUL), 4., 2004, Curitiba. *Anais*. . . Curitiba: PUCPR, 2004. 1 CD-ROM.

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Seção 1, p. 3. Disponível em: <http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/DEC%206.949-2009?OpenDocument>. Acesso em: fev. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 19 jul. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Sinopses estatísticas da educação superior – graduação: censo da educação superior de 2013*. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 24 out. 2015.

EIZIRIK, M. F. *Michel Foucault: um pensador do presente*. 2. ed. rev. ampl. Ijuí: Unijuí, 2005.

ESTRELA, M. T. Ética e pedagogia no ensino superior. In: LEITE, C. (Org.). *Sentidos da pedagogia no ensino superior*. Porto: CIIE/Livpsic, 2010. p. 11-28. (Coleção Ciências da Educação, 7)

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Tópicos).

GADELHA, S. S. Governamentalidade neoliberal e teoria do capital humano e empreendedorismo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 171-186, maio/ago. 2009.

GALLO, S. Repensar a educação: Foucault. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 79-97, jan./jun. 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2014.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Orgs.). *Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior*. Santa Maria: UFSM, 2009. p. 163-176.

LARA, A. T. S. et al. Inclusão de alunos com deficiências: uma discussão com professores da PUCRS. In: FREITAS, A. L. S. et al. (Orgs.). *Capacitação docente: um movimento que se faz compromisso*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. p. 47-60. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/capacitacaodocente.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2013.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. *Inclusão de estudantes com deficiência na educação superior: efeitos na docência universitária*. 2014. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

POSSA, L. B.; NAUJORKS, M. I.; RIOS, G. M. S. Matizes do discurso sobre avaliação na formação de professores da educação especial. *Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 465-489, set./dez. 2012.

SALES, S. R. Etnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. In: MEYER, D. E; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 111-132.

THOMA, A. S. A inclusão no ensino superior: “– ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma

política especial...". In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais*. . . Caxambu: Anped, out. 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2552--Int.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2011.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Verve*, São Paulo, n. 20, p. 121-135, 2011.

Recebido em 25 de agosto de 2015.

Solicitação de correções em 22 de janeiro de 2016.

Aprovado em 24 de agosto de 2016.

Processos de escolarização de jovens rurais de Governador Valadares-MG: entre sonhos e frustrações

Maria Zenaide Alves^{I,II}
Juarez Tarcísio Dayrell^{III,IV}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/286435911>

Resumo

Apresenta resultados de uma pesquisa etnográfica que analisou a condição juvenil e os projetos de vida de jovens estudantes do ensino médio, moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares, Minas Gerais. O objetivo é discutir alguns aspectos dos processos de escolarização desses jovens. A análise fundamenta-se em estudos contemporâneos da sociologia da juventude e da educação. Constatou-se que ter acesso ao ensino médio foi um grande feito para essa geração, com histórico familiar de baixa escolaridade; no entanto, o sonho de ir além esbarra em frustrações como condições precárias de estudos; falta de sentido do currículo, desarticulado da realidade em que os alunos vivem; e falta de identidade desse nível de ensino.

Palavras-chave: juventude rural; escolarização; ensino médio.

^I Universidade Federal de Goiás (UFG), Catalão, Goiás, Brasil. *E-mail*: <zenpiaui@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-3830-3819>>.

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

^{III} Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. *E-mail*: <juareztd@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-7080-5662>>.

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

Abstract

Rural youth and schooling in Governador Valadares-MG: dreams and frustrations

This paper presents some results of an ethnographic study that analyzed the youth situation and life projects of a group of high school students. The purpose is to discuss some aspects of the educational process of these students, which live in a rural municipality of the micro region of Governador Valadares, Minas Gerais state. The analysis is based on contemporary studies of youth sociology and education. The research evidenced that reaching high school was a great achievement for this generation, with a family history of low educational level. However, the dream to go beyond come across frustrations such as poor learning conditions in rural areas, meaninglessness of the curriculum, which is inconsistent with the reality in which they live, and lack of identity of the high school.

Keywords: rural youth; education; high school.

Introdução

Desinteresse. Descaso. Desrespeito. Desmotivação. Apatia. Distanciamento... Esses são alguns dos termos que vêm sendo utilizados para definir os modos contemporâneos que marcam a relação dos jovens com a escola. Muitas vezes, esses termos são empregados sem qualquer problematização a respeito das causas que levam a essa oposição dos jovens à cultura escolar, que Henry Giroux (*apud* Leite; André, 1986) chamaria de comportamento de resistência. Ademais, pouco se tem problematizado a relação da juventude com a escola em diferentes contextos educacionais e territoriais, o que nos obriga a questionar as generalizações e a relativizar as análises, por exemplo, quando se trata da relação dos jovens do meio rural (ou de pequenas cidades do interior do País) com a escola, situação ainda pouco estudada. Quem são esses jovens que vivem fora dos grandes centros? Como se relacionam com a escola? Que dificuldades enfrentam no processo de escolarização? Que fatores influenciam suas expectativas de longevidade escolar?

De acordo com Spósito (2009), entre as ausências percebidas nos focos das pesquisas sobre a juventude brasileira neste início de século estão os jovens que vivem fora dos grandes centros urbanos. O livro *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social* (1999-2006), coordenado por Spósito (2009), revelou que as produções acadêmicas nos programas de pós-graduação sobre a juventude brasileira tratam, em sua maioria, da juventude urbana/metropolitana, constando que apenas 4% se ocupam dos jovens do meio rural ou de pequenos municípios do interior do País e 0,5%, dos jovens indígenas. Nesse sentido, este artigo apresenta resultados da investigação que teve

o intento de contribuir com a superação dessa lacuna, discutindo alguns aspectos do processo de escolarização de um grupo de jovens estudantes do ensino médio moradores de um município rural da microrregião mineira de Governador Valadares, território marcado pelo fenômeno denominado por Schiller, Basch e Blanc (1994) de transnacionalismo.

O estudo foi conduzido por meio de uma etnografia, utilizando como principais instrumentos de coleta de dados a observação participante, com presença dos pesquisadores em campo durante oito meses consecutivos, questionários e entrevistas (em grupo e individuais). Dada a complexidade de uma pesquisa etnográfica realizada no contexto de um município, embora pequeno, não é possível afirmar que conseguimos abarcar toda a juventude local, que, segundo o Censo de 2010 (IBGE, 2010), representava, naquele ano, quase um terço da população do município.

Também seria desonesto não reconhecer a importância de outros moradores dessa comunidade, além dos jovens, que nos ajudaram direta ou indiretamente a desvelar os meandros dessa juventude. Nesse sentido, é possível afirmar que os informantes desta investigação não são apenas os jovens: diversas vozes contribuíram para a análise da juventude nesse contexto. Por questões éticas, tais vozes não são identificadas, mas estão presentes nas notas do caderno de campo. Assim, definimos pelo menos quatro níveis de informantes, de acordo com o contato estabelecido durante a pesquisa de campo.

Em um nível mais amplo, estão os que chamamos de informantes gerais, ou seja, todos os habitantes do município com os quais tivemos contato. Em outro nível, estão os jovens estudantes matriculados no ensino médio nos anos letivos de 2010 e 2011, que constituíram a amostra inicial de informantes secundários. A esse grupo foi aplicado um questionário socioeconômico com o objetivo de traçar um perfil e, ao mesmo tempo, indagar sobre a disponibilidade em colaborar com a pesquisa. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, exigência do Conselho de Ética, foi assinado por esse grupo, tanto pelos maiores de idade como pelos menores e seus pais.

Com um nível de contribuição maior estão os jovens que, entre os primeiros, concordaram em seguir participando da pesquisa, constituindo o grupo de informantes primários. As informações por eles fornecidas, em conversas informais na escola ou durante as observações em diversas situações da vida cotidiana, são mencionadas e identificadas na pesquisa, tendo suas identidades preservadas.

Desse último grupo, surgiram aqueles que contribuíram de forma mais direta, pontual e cotidiana com esta investigação, compondo o estrato a que chamamos de consultores. Esse grupo se originou de forma espontânea. Alguns se identificaram com os pesquisadores logo nos primeiros dias na escola e se aproximaram, oferecendo-se para participar da pesquisa; outros conhecemos fora da escola, por meio da família que nos acolheu na cidade, e se mostraram interessados em colaborar; outros ainda foram aproximando-se aos poucos, espreitando sobre os objetivos da pesquisa, questionando-nos sobre o que exatamente queríamos deles, e acabaram

tornando-se consultores de grande importância. Boa parte da inserção nos diferentes contextos na cidade ocorreu por intermédio de alguém desse grupo.

Além de longas conversas informais acerca dos mais diferentes assuntos, em momentos e contextos distintos, esses jovens também participaram das entrevistas coletivas e alguns concederam entrevistas individuais quando foi necessário o aprofundamento de um tema. Os consultores nos inseriram em suas famílias, hospedaram-nos em suas casas quando necessário, orientaram-nos sobre elementos importantes da cultura local, introduziram-nos de modo efetivo à vida da comunidade e às suas próprias vivências. Por vezes, tornaram-nos confidentes de questões que lhes afetavam subjetivamente, fazendo-nos compreender que éramos parte daquela comunidade e das suas vidas em alguma medida, consequência da pesquisa etnográfica à qual alerta William Foot Whyte (2005, p. 283): “a vida pessoal estará inextricavelmente associada à pesquisa” – a vida pessoal tanto dos pesquisados como dos pesquisadores, completamos.

O *locus* da pesquisa foi o município de São Geraldo da Piedade (SGP), formado pela sede e por 13 distritos rurais, que ocupa uma área de 153 km² e tem, de acordo com o Censo de 2010, uma população de 4.389 habitantes, dos quais 1.054 vivem na sede e 3.335 no meio rural. Localiza-se a cerca de 70 km de Governador Valadares, com metade do acesso feito por uma estrada de terra. O contato inicial com os jovens ocorreu na única escola a ofertar o ensino médio, localizada na sede, mas que atende, em sua maioria, moradores da zona rural (79% dos estudantes). Alguns professores também são residentes da zona rural e outros são de cidades vizinhas, que se dividem no trabalho em duas ou três escolas em diferentes municípios, em dois ou três turnos, e cortam a região pilotando suas motos, principal meio de transporte local.

Os jovens de quem falamos

A categoria utilizada para identificar os sujeitos desta investigação foi juventude e o fizemos, de antemão, de forma arbitrária, para cumprir as exigências do rigor metodológico. Ao chegar a campo, indagamos se eles também se identificavam como jovens e o que isso significava para eles. “Ser jovem é... não dá pra explicar. A gente não explica o que é ser jovem, o que é ser velho e o que é ser criança. A gente só vive, convive, e pra mim é isso” (Bárbara, 16 anos).

As respostas variavam, mas, de um modo geral, evidenciavam a dificuldade em definir a juventude, corroborando a ideia de que “é difícil precisar quantas e quais são as fases da vida e quais são os processos que as caracterizam” (Camarano; Mello; Kanso, 2006, p. 35). O fato é que os jovens, embora tivessem dificuldade em explicar o que é ser jovem, arriscavam apontar atribuições de quem não é mais criança, como “ter responsabilidade pelos seus atos”, “poder fazer escolhas”, “ter consciência do que está fazendo”, “poder se divertir”. Os diferentes significados para

o termo levaram-nos a perceber aspectos do que Pais (1990) identificou como os “paradoxos da juventude”, que dizem respeito tanto aos diferentes sentidos que a sociedade concede à juventude como àqueles atribuídos pelos próprios jovens, alguns até contrários aos que lhes são conferidos. Assim, é importante destacar que trabalhamos com uma noção de juventude marcada pela diversidade, por vários modos de ser jovem, evidenciadas no próprio contexto de um pequeno município rural, como esse pesquisado.

A juventude é aqui definida considerando-se não apenas o critério etário, mas também os inúmeros aspectos, materiais e simbólicos, que evidenciam as regularidades e as singularidades desse grupo social na contemporaneidade. No caso analisado, a categoria condição juvenil foi escolhida, e o ponto que imprime certa singularidade aos jovens pesquisados em relação a outros grupos de jovens contemporâneos é o fato de viverem em um município rural marcado pela cultura da migração (Massey, *et al.*, 1993). Esse histórico das migrações fez com que alguns desses jovens vivessem boa parte das suas vidas longe dos pais (um ou ambos) ou de membros importantes da família.

Por fim, os sujeitos investigados são identificados aqui como jovens rurais, categoria de difícil delimitação. Haja vista a própria imprecisão de rural, hoje, a categoria juventude rural pode parecer fluida, imprecisa (Carneiro, 2005, p. 244). Os próprios jovens se reconheciam como tal, seja por vergonha de ser “da roça”, seja por não terem claro o que é ser rural, talvez até para nos lembrar de que, como defende Carneiro (2005, p. 247), é difícil apresentarmos “um tipo ideal do jovem rural hoje”. O que podemos dizer é que não estamos falando de jovens assentados, nem de pequenos agricultores, nem de trabalhadores rurais, categorias que muitos estudos utilizam. Estamos falando de jovens moradores de um município rural.

O município onde a pesquisa foi desenvolvida é caracterizado como rural com base no referencial teórico-conceitual de José Eli da Veiga (2003): cidades muito pequenas, com baixa densidade demográfica e baixo índice de pressão antrópica. Os jovens não participam de movimentos sociais. Uns são pequenos agricultores, outros desenvolvem atividades remuneradas diversas e alguns se dedicam a ajudar na propriedade rural da família e, as meninas, nas tarefas domésticas. Nenhum deles se dedicava apenas aos estudos à época da pesquisa.

Além dos critérios técnicos utilizados na definição de município rural, os modos de vida nessa cidade são, majoritariamente, identificados como rurais (Sorokin; Zimmerman; Galpin, 1981). Em que pesem as peculiaridades já mencionadas, influência das migrações que, em alguma medida, têm provocado mudanças nesses modos de vida, a essência das relações sociais, as ocupações, os valores e crenças, a divisão do trabalho, a estratificação social, os tipos de moradia e as relações de vizinhança são aspectos que fazem com que a comunidade, por vezes, mais se assemelhe a uma grande família do que a uma cidade. Uma jovem resume bem a diferença entre viver no campo e na cidade:

Cidade pequena parece que todo mundo é pai e mãe da gente, né? Tá todo mundo ali, em cima, e, tipo assim, qualquer coisa que você faz você já é o alvo das atenções, né? [...] Porque as pessoas não te conhecem e não têm uma ideia formada sobre você. Porque só porque você mora em São Geraldo todo mundo tem uma ideia formada sobre a gente. As vezes até antes de eu nascer já tinham uma ideia: "Ah, é filha do fulano", já tinham uma ideia que eu tinha que ser... daquele estilo de vida, entendeu? Então, aqui [em Governador Valadares] não. Aqui eu não sou filha do fulano, entendeu? (Victória, 16 anos. Entrevista. Governador Valadares, Minas Gerais. 08 de abril de 2011).

Os jovens e a escola

A escola onde estudavam os jovens desta investigação foi fundada em 1960 e oferecia apenas o ensino fundamental até 1995, quando passou a ofertar o ensino de segundo grau na modalidade magistério. Funciona em um prédio bem conservado, com boas instalações e mobiliário novo. Conta com dez salas de aulas, uma biblioteca e uma sala de informática equipada com 17 computadores com acesso à internet, dos quais apenas 13 estavam em perfeito estado de funcionamento. Para práticas de esportes, possui uma pequena quadra coberta (de mais ou menos 50 m²) e um pátio coberto um pouco maior, com um palco ao fundo. Apesar da boa estrutura física, a escola apresentava carência de professores. Alguns eram designados, outros efetivados e apenas três do quadro efetivo, o que criava nos docentes certo sentimento de instabilidade e, nos discentes, uma sensação de descaso, pois não entendiam, por exemplo, por que não tinham professor de Sociologia, disciplina que julgavam muito importante. Sendo a única escola de ensino médio do município, era frequentada por todos os que desejassem cursar esse nível, moradores da sede e da zona rural. No ano letivo em que iniciamos a pesquisa, 2010, estavam matriculados 306 estudantes no ensino médio.

Ao longo do estudo, ficou evidente que a dificuldade pode ser o melhor descritor da vida escolar da maioria desses jovens. Dificuldade de acesso, de permanência, de convivência na escola e com a cultura escolar, de conciliação entre a vida familiar, o trabalho e a vida escolar. Para aqueles que moravam na zona rural, o acesso à escola era o principal desafio.

A dificuldade é demais. Sair de madrugada e voltar tarde. Igual os meninos do Bate-Bate, eles acorda três horas. Sai de lá três e quarenta. Chega aqui [na comunidade do Vinhático] quatro e meia, quatro e cinquenta. Pega o ônibus cinco horas e vai lá pro São Geraldo. Sai de lá onze e meia e chega na casa deles duas e meia, três horas da tarde. (Moradora da cidade. Anotações do Caderno de Campo - São Geraldo da Piedade, Minas Gerais. 03/11/10)

O ônibus escolar municipal era o meio de acesso mais utilizado pela maioria dos estudantes (72,3%). Em alguns casos, eles e suas famílias ainda precisavam providenciar o transporte de sua casa até alguma parte do percurso, de moto, bicicleta ou mesmo a pé, já que a saída dos ônibus acontecia em algumas comunidades rurais, com paradas apenas em pontos

na estrada de outras. Em perguntas fechadas no questionário inicial, a maioria dos respondentes afirmou que levava de uma a duas horas no trajeto de casa até a escola, mas havia casos de jovens que gastavam mais de duas horas, como evidencia o depoimento anterior. Esses longos percursos obrigavam alguns estudantes a dedicarem oito horas diárias à escolarização, contabilizando tempo de percurso e permanência na escola, inviabilizando-lhes dedicarem-se a alguma atividade produtiva ou mesmo aos estudos fora do tempo escolar ou ajudarem os pais em casa.

Outro elemento que dificultava o acesso, no caso dos que moravam fora da sede, era o comprometimento da mobilidade no período das chuvas. Mesmo de moto, transporte mais comum na região, o tráfego era impossível, se esta não fosse adequada, com potência e pneus apropriados para pilotar na lama. Quando o questionário foi aplicado, no final de outubro de 2010, dos 306 matriculados no ensino médio, apenas 195 estavam frequentes. Esse quadro de baixa frequência nos meses finais do ano letivo se repetia todos os anos, segundo a direção da escola.

Além da dificuldade de acesso, a permanência na escola também era outra questão a ser enfrentada, nesse caso, por todos, moradores da roça ou da sede. Tal dificuldade parecia se acirrar à medida que os sujeitos iam progredindo nos estudos, de acordo com relatos de pais e professores e com outras evidências empíricas. No ano da aplicação dos questionários, a escola tinha quatro turmas de 1º ano, três de 2º e duas de 3º, sendo as de 3º ano as menores.

Pais e professores diziam não entender por que, à medida que iam crescendo, os jovens iam desinteressando-se pela escola. Levantamos a hipótese de que tal fenômeno tem relação com a falta de identidade que caracteriza esse nível de ensino. Em inúmeras ocasiões, durante a pesquisa de campo, os jovens se queixaram de que não sabiam o que estavam fazendo ainda na escola, não viam sentido no que estavam aprendendo e ficavam em dúvida se queriam continuar na escola ou sair para tentar arranjar um trabalho. Nesses casos, a opção de permanecer nela parecia pesar mais em virtude de certa "visão redentora" da escola como o caminho para uma vida melhor. Além disso, para alguns, a escola era uma alternativa ao trabalho pesado da roça e à falta de espaços de lazer e sociabilidade na cidade ou mesmo a possibilidade de satisfazer o desejo de estar com os colegas e ter um espaço que fosse deles, embora muitas vezes precisassem dar a esse espaço outros sentidos, como nos disse um jovem:

Na escola, eu gosto de tudo, menos de estudar. Eu gosto de ir, bagunçar, ficar no meio da galera, conversar, mas na hora do estudo já me dá sono, me dá raiva, me dá tudo. Eu só fico olhando pro relógio. Acho que é por isso que eu não aprendo, porque quando eu não tô cochilando eu tô olhando pro relógio... mas, tá indo. (Antonio, 19 anos. Entrevista. São Geraldo da Piedade, Minas Gerais. 20 de maio de 2011).

Isso evidencia que esses jovens também "criam sentidos e motivações diferenciadas para estar na escola", como mostra Leão (2011, p. 102). Essa instabilidade de sentimentos converge para produzir trajetórias truncadas,

marcadas por infrequência, evasão ou desestímulo para prosseguir nos estudos.

Vencido o desafio de chegar à escola, permanecer também pode ser definido com o mesmo descritor, dificuldade, embora distinta para os alunos da sede e os da zona rural. A convivência entre os dois grupos dentro da escola era visivelmente marcada por uma cisão cuja principal característica era o sentimento de tratamento desigual dispensado aos da zona rural, tanto pela escola como pelos colegas. Importa ressaltar que, embora tenhamos optado por definir na investigação todos os sujeitos como jovens rurais, essa categoria não era reconhecida plenamente por todos. Os da sede só se sentiam “da roça” quando iam a Governador Valadares ou outra cidade grande, onde se reconheciam como diferentes dos “da cidade”. Paradoxalmente, referiam-se ao município como sendo uma roça:

São Geraldo é uma cidade no meio da roça, por isso que aqui tem tantos bichos, mosquitos, grilos, cigarras, tarúíras... tem até cobra aqui, boba. E porque nossa cidade é assim, meio roça, meio cidade. (Moradora da cidade. Anotações do caderno de campo. São Geraldo da Piedade, Minas Gerais 13/10/10).

Aqui na roça, o povo gosta demais de “festa na roça pra lá de bão”, esse negócio assim. A gente curte reunir a família, entendeu? Assar carne, cantar, tocar violão... sei lá... qualquer coisa assim. É típico da roça fazer isso, sabe? (Thalia, 17 anos. Entrevista. São Geraldo da Piedade, Minas Gerais, 09/11/10).

Sem entrar no debate dessa identidade ambígua, o fato é que as dificuldades para frequentar e permanecer na escola eram mais marcantes para os jovens moradores da zona rural, pelas razões já expostas, mas os da sede também as enfrentavam. As dificuldades de acesso no período das chuvas acabavam provocando a reprovação e, com isso, a falta de estímulo à permanência, visto que os estudantes sabiam que no ano seguinte o quadro se repetiria – nesse caso, os da zona rural eram, sem dúvida, os grandes prejudicados. A escola tentava minimizar os efeitos orientando os professores a acelerarem o programa de ensino de modo que, no período das chuvas (a partir de meados de outubro), os alunos da zona rural não ficassem sem os conteúdos do último bimestre. Quanto às faltas, a escola afirmava que abria mão de registrar a presença para não reprovar os que conseguissem média nas notas.

Dentro da escola, a situação dos jovens da zona rural também se mostrava mais emblemática, nesse caso, sobretudo para os da comunidade rural do Vinhático, uma das mais pobres do município e com grande número de jovens negros, situação que levava alguns moradores a aventarem a possibilidade de que naquela região havia comunidades remanescentes de quilombos, o que não foi constatado na pesquisa de campo. O fato é que esse grupo denunciava o que diziam ser discriminação contra o povo do Vinhático:

Deixa eu só te falar um negócio. Na nossa escola é danado pra ter isso. A gente chega lá, o nosso grupinho do Vinhático, e ouve: “Nossa! Vamo sair

daqui. Se a polícia chegar aqui, nós tamo no meio do povo do Vinhático. Vamo sai daqui”. (Thainá, 17 anos. Entrevista. São Geraldo da Piedade, Minas Gerais, 02 de abril de 2011).

No dia em que essa entrevista foi gravada, os jovens apontaram os nomes de pelo menos quatro colegas do grupo que optaram por mudar de escola por não se sentirem à vontade nessa instituição, considerada a melhor da região, frequentada pela elite política e econômica do local.¹ Tal mudança, é importante ressaltar, também pode ter acontecido em virtude de a escola ter alterado o turno de atividade no ano anterior à pesquisa. O ensino médio, que sempre funcionou à noite, passou a ser ofertado somente no turno da manhã, o que pode ter contribuído para que esse grupo optasse pela mudança, já que a outra escola continuou funcionando à noite. Essa observação, contudo, não tem a intenção de minimizar ou invalidar os depoimentos, apenas de contextualizar.

Outro aspecto que influenciava na permanência na escola era a condição de jovem rural, e esse, sem dúvida, afetava todos. Um exemplo é o currículo, pensado para realidades urbanas e muitas vezes com pouca ou nenhuma adaptação aos anseios dos jovens e aos modos de vida rural característicos daqueles municípios. Os saberes dos jovens, o conhecimento de mundo, as formas de produção econômica e cultural do meio familiar, as singularidades do contexto em que viviam, o histórico do município, a distância dos grandes centros urbanos, as condições de vida, enfim, nenhum desses aspectos era considerado no currículo escolar. As vivências no território e os saberes acumulados eram ignorados pela escola.

Os tempos eram os mesmos das escolas urbanas. Os horários de entrada e saída e da merenda, por exemplo, eram iguais aos de todas as escolas da rede estadual de ensino, no meio da manhã, desconsiderando que alguns estudantes estavam acordados desde as 3h e que saíam de casa sem fazer nenhuma refeição. A condição de trabalhador, comum a quase todos, nem sempre era levada em conta.

“Eu não sei o que eu sou. Uma hora eu sou estudante, outra hora eu sou trabalhador. É difícil ter que mudar de vida o tempo todo durante o dia”. Relata que levanta às 3h da manhã, trabalha tirando leite, depois pega a moto do pai, já que não dá tempo para ir no ônibus escolar, vai pra escola – às vezes chega atrasado, mas a escola o deixa entrar – chega em casa por volta do meio dia, almoça e retoma à rotina do trabalho na propriedade da família. Nem sempre consegue parar o trabalho no meio da tarde para estudar. (Estudante. Anotações do Caderno de Campo. São Geraldo da Piedade, Minas Gerais. 27/04/11)

Nesse sentido, fica evidente que opera naquele contexto a falácia da igualdade em um sistema de ensino que insiste em tratar da mesma maneira jovens rurais cuja condição juvenil difere totalmente daquela dos que vivem nos centros urbanos. A escola desconsidera as peculiaridades da condição juvenil naquele contexto, olhando os jovens apenas como alunos, esquecendo-se de outros aspectos dessa condição, como o trabalho, a falta de opções de lazer ou as dificuldades para frequentar a escola.

¹ Essa era a única escola do município a ofertar o ensino médio, mas havia na região outra escola, pertencente ao município de Governador Valadares, que também oferecia esse nível de ensino.

Outra questão importante, comum à maioria dos alunos, para pensar a dimensão da permanência na escola, independentemente do local de moradia, diz respeito à relação da família com a instituição escolar, marcada pelo distanciamento dos pais – não apenas o geográfico, ocasionado pela migração ou pela difícil mobilidade na zona rural. Os dados quantitativos e a convivência com algumas famílias permitem perceber que a escola não faz parte do mundo delas por outros motivos.

O primeiro é a pouca escolaridade dos progenitores: 11,8% dos pais nunca estudaram ou frequentaram a escola apenas o tempo suficiente para aprender a assinar o nome e 64,1% sabiam ler e escrever ou frequentaram o ensino primário. As taxas de escolaridade das mães eram um pouco melhores: 51,3% delas frequentaram a primeira etapa do ensino fundamental e 7,2% concluíram o ensino superior.

A falta de domínio da cultura escolar refletia na forma como os pais participavam da vida estudantil dos filhos. Alguns se limitavam a ir à escola no dia de receber o boletim; outros apenas chamavam a atenção (em alguns casos aplicando castigos físicos e surras) quando recebiam uma reclamação sobre o filho; outros, ainda, procuravam estimular a frequência à escola (por vezes, com ameaças do tipo: “ou a escola ou o cabo da enxada”). Esse recurso às ameaças parecia, de fato, significativo. Para muitos jovens, sobretudo os moradores e trabalhadores do campo, a escola era vista como um momento de fuga do trabalho pesado. Por esse motivo, muitos a viam como a detentora de uma credencial para uma vida melhor, capaz de livrá-los, no presente e no futuro, da dureza do dia a dia, do trabalho cansativo na roça ou no curral. Quando a mãe utiliza a ameaça de trabalho pesado para obrigar o filho a ir à escola – e o faz por não ter outro argumento para persuadi-lo –, está usando o único artifício de que é capaz de lançar mão para colaborar com os apelos da escola à participação e ao “incentivo” da família na vida escolar dos filhos, como relata uma mãe:

Ele tem preguiça de levantar cedo para ir para a escola, mas ele já sabe que se não for para escola também não vai ficar dormindo, vai levantar e ir direto capinar o quintal. Ele sabe que se ficar em casa não vai ter moleza, vai ficar o dia inteiro capinando, então ele vai pra escola, nem que seja com preguiça, porque se eu acordar e ele tiver em casa, vai direto pro cabo da enxada. (Mãe de um jovem. Anotações do Caderno de campo. São Geraldo da Piedade, Minas Gerais. 27/05/11).

Alguns pais que não iam às reuniões nos explicavam que preferiam não ir à escola porque “não sabiam falar direito”, ou seja, não dominavam a língua padrão falada na escola. Nesse sentido, não se pode afirmar que esses pais evidenciavam características da “demissão parental” (Diogo, 2010). Eles não se eximiam das suas reponsabilidades com relação à vida escolar dos filhos, mas agiam da forma que sabiam, o que significava ficar ausente, distante da escola, por considerar que nada tinham a oferecer, contribuindo, contudo, da maneira como podiam.

Portanto, sendo a relação família-escola uma relação entre culturas, como esses pais poderiam se sentir à vontade em um ambiente cuja cultura eles não dominavam? “É a relação entre uma cultura urbana, letrada,

teoricista e abstractisante, de classe média, adultocêntrica, lusa e católica (no caso português) e a cultura ou culturas locais” (Silva, 2003, p. 356). Ou seja, se esses pais desconhecem a cultura escolar, como podem dialogar com essa instituição? Ouvimos diversos depoimentos de mães que se sentiam envergonhadas e, por isso, preferiam nem ir à escola. Quando iam e ouviam reclamações dos filhos, muitas vezes recorriam aos castigos físicos e às surras para “botar o filho na linha”, atitude que deixava a escola receosa, por saber que alguns pais podiam complicar ainda mais a vida escolar dos filhos com suas formas próprias de “estímulo” aos estudos.

Uma das principais características desse grupo de jovens é o fato de que boa parte está crescendo ou passou um tempo da infância longe de membros do núcleo familiar (em alguns casos os pais), disperso pelas migrações, aspecto que também tem impactos na vida escolar. São comuns nessa região “famílias transnacionais multilocais” (Schiller; Basch; Blanc, 1992), com membros vivendo em locais distintos, mas mantendo vínculos constantes. Para essas famílias, a participação na vida escolar dos filhos acontecia, quase sempre, por meio do suporte material e de estímulos ancorados na promessa da reunificação familiar, seja no Brasil, com o retorno dos pais, seja no exterior, com a ida dos filhos. Durante a pesquisa de campo, acompanhamos o caso de uma jovem, estudante do 2º ano, cujos pais emigraram e ela ficou no Brasil vivendo com a irmã mais velha. Ela repetia sempre o desejo de reencontrar a “mãezinha”, como se referia à sua mãe, que emigrou para os Estados Unidos quando ela tinha dez anos – o que acabou acontecendo. Outros, no entanto, não tiveram a mesma possibilidade. Casos como o do Antônio e da Ana Paula, que se separaram dos pais ainda na infância, passaram anos planejando-se para a reunificação familiar e chegaram a desistir da escola para se dedicarem ao projeto de emigrar, o que nunca se concretizou. Ambos tiveram históricos de escolarização truncados, marcados por reprovações e repetências, ela concluindo o ensino médio aos 21 anos e ele, aos 20 anos de idade. Os pais, entretanto, nunca deixaram de estimulá-los, segundo relataram, tampouco de enviar dos Estados Unidos todo o material de que necessitavam para auxiliá-los nos estudos, como *notebooks*.

Apesar das dificuldades enfrentadas para o acesso e a permanência na escola, esses jovens acreditavam nos estudos e evidenciavam uma forte crença na escola como o caminho para uma vida melhor ou, como diziam, “para ser alguém na vida”. Dos pais e mães era comum ouvir que eles não estudaram, mas que faziam questão de “estudar os filhos”. A despeito da pouca escolaridade dos pais, a escola tinha importância central para essa geração. O desafio de chegar ao ensino médio, que parecia uma conquista difícil nas gerações anteriores, era algo feito a duras penas para a maioria absoluta desse grupo, que precisava enfrentar estradas de terra, lama, chuva, madrugadas de viagem para chegar à escola na cidade. Mas o faziam, para orgulho das famílias, pois ter um filho “formado”, como são chamados aqueles que concluem o ensino médio na cidade, era uma vitória para muitas delas.

Essa realidade expressa as mudanças pelas quais veio passando o ensino médio no Brasil a partir dos anos 1990, período apontado como um divisor de águas para esse nível de ensino (Carmo; Correa, 2014), sendo repensado, ressignificado (Arroyo, 2014) nas práticas escolares, mas também no perfil dos estudantes, na expansão do número de vagas, no currículo e no reconhecimento pela sociedade brasileira e pelo poder público, visto que passou a integrar o projeto de escolarização básica do País.

Apesar desse quadro, que evidencia esse movimento de iniciativas que buscam reinventar o ensino médio, outras questões ainda configuram desafios, como a falta de identidade e a demanda por expansão, universalização e democratização (Krawczyk, 2014). A identidade, segundo Castells (2003), é a fonte de significado e experiência de um indivíduo ou grupo, construída em contextos determinados por relações de poder. Assim, a identidade está aqui sendo pensada na perspectiva de um sentido para esse nível de ensino, sentido dentro da própria organização da educação brasileira (o ensino médio seria o fim de uma etapa ou um degrau para outra?), bem como para os sujeitos agentes desse nível (docentes, discentes, gestores e promotores de políticas educacionais). Portanto, quando falamos da identidade do ensino médio, referimo-nos aos elementos que o constituem, como os currículos, os sujeitos, as instituições, os objetivos e finalidades, e ao modo como esses elementos se articulam para dar sentido à sua existência.

A universalização, prevista no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), ainda carece da definição de mecanismos para se efetivar, uma vez que devem ser enfrentadas questões como estrutura física para acolher cerca de 3,5 milhões de estudantes que precisam ser atendidos pelo sistema de ensino com a extensão da obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos (Andrade, 2010). Ademais, a expansão deverá apurar o olhar para a questão das desigualdades territoriais (norte/sul e rural/urbano), marcadores importantes das desigualdades de acesso a esse nível de ensino. Os jovens brasileiros em idade regular matriculados no ensino médio no período de realização da pesquisa eram, em sua maioria, moradores da região Sudeste (60,5%) e das zonas urbanas metropolitanas (57,3%). Os jovens do campo representavam 35,7% desse total (Brasil. Ipea, 2010).

Não obstante todas as dificuldades enfrentadas para o acesso e a permanência na escola, para esses jovens o sonho de uma vida melhor passa, necessariamente, pela escolarização. Em alguns casos, no entanto, esse sonho esbarra nas poucas possibilidades oferecidas pela escola pública, na própria condição de classe e ainda nas dificuldades de viver no meio rural. Em inúmeras situações, presenciamos jovens de famílias pobres e pouco escolarizadas dizendo que estudavam porque queriam ser médicos, o que, em tese, está no seu campo de possibilidades. Todavia, morando em territórios rurais que os distanciam da escola durante longos períodos do ano e estudando em uma escola pública que não lhes oferece as condições necessárias para passar em um vestibular de Medicina de uma universidade pública ou de conquistar notas suficientes para conseguir uma bolsa de estudos em instituições privadas, o campo de possibilidades se reduz significativamente e os sonhos, provavelmente, serão frustrados.

Quando indagados sobre a importância da escola para os seus projetos de vida, eles a reconhecem; no entanto, queixam-se da falta de sintonia entre o que esperam e o que recebem da escola. Essa foi uma das primeiras frustrações detectadas no questionário inicial da pesquisa, evidenciada, sobretudo, pela falta de diálogo entre os jovens e seus professores em relação aos seus planos. Somente 0,5% dizia falar sobre seus projetos com professores, sendo apontados como preferência para tratar desse assunto a família (58,5%) e os amigos (18,5%).

Os alunos demandam que a escola aborde questões que os desafiem na vida, como saber conversar e portar-se em situações distintas do cotidiano. Certa vez, uma jovem nos relatou que a escola deveria ensiná-los "a entrar e sair". Naquele momento, não entendemos muito bem, mas seguimos conversando e ela explicou que, para vencer na vida, a pessoa precisa saber "se virar" em diferentes contextos. Isso para ela é saber entrar e sair, ou seja, saber como se comportar. Ela alegava que os pais, por serem da roça, desconheciam muita coisa importante que ela sabe que irá precisar na vida fora dali. Era isso que ela esperava da escola, além de aprender a ler e a escrever, como fez questão de frisar, em uma clara alusão ao desejo de uma formação que não seja apenas técnica.

Além da formação para a vida, outra expectativa dos alunos era com relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ao vestibular e a outros meios de continuidade dos estudos; entretanto, também não encontramos evidências de que se sentiam contemplados nessa questão. Parecia não haver muita sintonia entre os anseios dos jovens e as propostas da escola. Esse aspecto corrobora a tão propalada falta de identidade do ensino médio, visto que, do ponto de vista daqueles jovens, a escola não estava formando para a vida nem para a continuidade nos estudos. Em consulta ao site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), constatamos que, em 2009, dos 57 alunos concluintes do 3º ano do ensino médio na escola pesquisada, apenas nove se inscreveram para o Enem, enquanto que, em 2010, esse número subiu para 24, uma participação de 48% do total de concluintes do ensino médio naquele ano. Em 2011, foram 48 inscritos. Esse número pode não representar exatamente os concluintes dos respectivos anos, já que, para fazer a prova do Enem, qualquer ex-aluno de anos anteriores pode se inscrever a qualquer momento, mas é significativo o aumento a cada ano, aspecto que mereceria uma análise para verificar as razões. Por ora, arriscamo-nos a levantar algumas hipóteses.

No início de 2011, quando retornamos das férias, percebemos nas duas turmas de 3º ano certas expectativas relativas ao Enem, provavelmente embaladas pelos resultados do ano anterior, quando alguns entraram na universidade, no instituto federal ou em uma faculdade privada com bolsa obtida mediante o Programa Universidade para Todos (Prouni). Pelo menos cinco estudantes ingressaram na Universidade do Vale do Rio Doce (Univale); um jovem morador do Vinhático entrou na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para fazer graduação em Matemática pela Universidade Aberta do Brasil (UAB); e uma jovem, também do Vinhático, conseguiu nota no Enem suficiente para ter bolsa integral do Prouni e,

em 2011, começou o curso de Enfermagem em Ipatinga. Esses episódios certamente influenciaram o grupo.

Outra hipótese para o aumento das expectativas em relação à continuidade dos estudos pode ser a nossa presença. Durante nossa estada na escola, alguns jovens nos procuravam para saber mais sobre a vida acadêmica, o que, para muitos professores, era uma novidade, pois, segundo nos informaram, os estudantes nunca demonstraram tal interesse. No início de 2011, uma das manifestações do envolvimento e da preocupação deles com os exames do final de ano veio em forma de um pedido, feito pelos próprios estudantes nos primeiros dias do ano letivo, para que fôssemos às salas de 3º ano explicar sobre as diferentes possibilidades de entrada no ensino superior. Eles aproveitaram para tirar dúvidas sobre alguns cursos e profissões de que ouviam falar, mas não sabiam exatamente do que se tratava. Apesar do interesse, era evidente a pouca expectativa não só da escola, mas dos próprios alunos em relação à entrada em universidades públicas. Alguns demonstravam até desconhecimento do que seria a diferença entre uma instituição privada e uma pública, como mostra este diálogo:

Pesquisadores: Aí você sempre pensou em uma faculdade privada?

Entrevistada: Como assim? Não entendi...

Pesquisadores: Você nunca pensou, por exemplo, numa universidade federal?

Entrevistada: Ah, não! Eu tenho mente para isso não, minha filha! (risos).

Pesquisadores: Como assim?

Entrevistada: Eu não sou... eu não... não consigo... e acho que a pessoa tem que ser bem inteligente, tem que ser muito esforçada. Eu não consigo, eu não sou tão inteligente. (Entrevista. Governador Valadares, Minas Gerais, 08 de abril de 2011).

Considerações finais

Apesar das dificuldades enfrentadas para o acesso e a permanência na escola e das frustrações com que os jovens se defrontavam ao longo do período de escolarização, muitos deles viam a escola como a detentora de uma credencial para uma vida melhor, capaz de livrá-los, no presente e no futuro, do trabalho cansativo e da dureza do dia a dia na roça ou no curral. A escola, por sua vez, limitava-se a desenvolver um currículo cujos saberes em quase nada se aproximavam dos desejos, das demandas e da própria realidade que esses jovens vivenciavam fora dos seus muros.

Mesmo com os entraves, é fato que essa geração tem se permitido sonhar, o que não foi possível a seus pais, embora, por vezes, os sonhos esbarrem em frustrações às quais o sistema de ensino ainda não tem dado respostas efetivas. Nesse sonho, a família ocupa lugar central, seja por meio dos rearranjos familiares e estímulos à distância, para as famílias multilocais, seja por meio das estratégias das famílias não escolarizadas para auxiliar na educação dos filhos. A família, aqui entendida como categoria

nativa, é o grande suporte para os jovens no projeto de uma vida melhor e não mede esforços para “estudar os filhos”, por acreditar ser esse o meio para chegar a esse fim.

O estudo corrobora a necessidade e a urgência de discutir os rumos do ensino médio, pensando a identidade desse nível de ensino, o currículo e o diálogo com os próprios jovens. Ademais, é inadiável repensar a homogeneização dos sistemas educacionais que tendem a tratar a todos como iguais, desconsiderando, como adverte Boaventura de Sousa Santos (2003), que o discurso da igualdade não deve se pautar na inferiorização nem na descaracterização dos sujeitos educandos, o que parece estar acontecendo nessa e em outras escolas localizadas em contextos rurais.

Referências bibliográficas

- ALVES, M. Z. Crescendo “longe demais das capitais”: um olhar sobre a juventude de um município rural mineiro. In: LEÃO, G; ANTUNES-ROCHA, M. I. *Juventudes no campo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- ALVES, M. Z.; DAYRELL, J.. Ser alguém na vida: um estudo sobre jovens do meio rural e seus projetos de vida. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 2, abr./jun. 2015.
- ANDRADE, D. O. O Ensino Médio diante da obrigatoriedade ampliada: que lições podemos tirar de experiências observadas? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 228, maio/ago. 2010.
- ARROYO, M. Repensar o Ensino Médio. Por quê? In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. *Juventude e Ensino Médio: diálogo, sujeitos e currículo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 53-73.
- BASCH, L.; SCHILLER, N. G.; BALNC, C. S. *Nations unbound: transnational projects, postcolonial predicaments and deterritorialized nation-states*. New York: Routledge, 1994.
- BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). *Migração interna no Brasil*. Brasília, DF: Ipea, 2010. (Comunicados do Ipea, 61). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/comunicado/100817_comunicadoipea61.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2012.
- 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*, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, Edição Extra, p. 1.
- CAMARANO, A. A.; MELLO, J. L.; KANSO, S. Do nascimento à morte: principais transições. In: CAMARANO, A. A. (Org.). *Transição para a vida adulta ou vida adulta em transição?*. Rio de Janeiro: Ipea, 2006.

CARMO, H. C. do; CORREA, L. O Ensino médio no Brasil: desafios e perspectivas. In: CORREA, L.; ALVES, M. Z.; LINHARES, C. *Cadernos temáticos: juventude brasileira e Ensino Médio*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.

CARNEIRO, M. J. Juventude rural: projetos e valores. In: ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. M. *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 37-73.

CASTELLS, M. *O poder da identidade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, v. 2).

DIOGO, A. M. Do envolvimento dos pais ao sucesso escolar dos filhos: mitos, críticas e evidências. *Sociologia da Educação*, Rio de Janeiro, n. 1, 2010. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/rev_sociologia_edu.php?strSecao=input0>. Acesso em: 2 maio 2013.

ERIKSON, E. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo demográfico 2010. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=312770>>. Acesso em: 2 maio 2013.

KRAWCZYK, N. *O Ensino médio no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Em questão, 6).

KRAWCZYK, N. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio: revisitando ideias e desalentos que os professores expressam: será que as coisas são mesmo assim? ou é possível vê-las por outro ângulo?. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. *Juventude e ensino médio: diálogo, sujeitos e currículo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 75-98.

LEÃO, G. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola. In: DAYRELL, J.; MOREIRA, M. I. C.; STENGEL, M. *JUBRA: juventudes contemporâneas, um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011.

LEITE, S. B.; ANDRÉ, M. E. D. A. A aprendizagem da subordinação e da resistência no cotidiano escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 3, n. 6, p. 39-52. jan./jun. 1986.

MASSEY, D. S.; ARANGO, J.; HUGO, G.; KOUAOUCCI, A., PELLEGRINO, A.; TAYLOR, J. E. Theories of International Migration: a review and appraisal. *Population and Development Review*, New York, v. 19, n. 3, p. 431-466, sep. 1993.

OLIVEIRA, R. C. de. *O trabalho do antropólogo*. Brasília: Paralelo Quinze; São Paulo: Ed. Unesp, 1998.

PAIS, J. M. *A construção sociológica da juventude: alguns contributos. Análise Social*, Lisboa, v. 25, p. 105-106, p. 139-165, 1990.

SILVA, P. *Escola-família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder*. Porto: Afrontamento, 2003.

SANTOS, B. de S. NUNES, J. A. (Org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. (Reinventar a emancipação social: para novos manifestos, v. 3).

SCHILLER, N. G.; BASCH, L.; BLANC, C. S. *Towards a transnational perspective on migration: race, class, ethnicity and nationalism reconsidered*. New York: The New York Academy of Sciences, 1992.

SOROKIN, P. A.; ZIMMERMAN, C. C.; GALPIN, C. J. Diferenças fundamentais entre o mundo rural e o urbano. In: MARTINS, J. de S. (Org.). *Introdução crítica à sociologia rural*. São Paulo: Hucitec, 1981. p. 198-224.

SÓSPITO, M. P. (Coord.). *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. (Coleção Edvcere, v. 1).

SÓSPITO, M. P. A pesquisa sobre jovens na pós-graduação: um balanço da produção discente em Educação, Serviço Social e Ciências Sociais (1999-2006). In: SÓSPITO, M. P. (Coord.). *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. (Coleção Edvcere, v. 1). p. 17-56.

VEIGA J. E. *Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*. Campinas: Autores Associados, 2003.

WANDERLEY, M. de N. B. Jovens rurais de pequenos municípios de Pernambuco: que sonhos para o futuro. In: CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. (Orgs.). *Juventude rural em perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007. p. 21-33.

WHYTE, W. F. *Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

Recebido em 16 de novembro de 2015.

Solicitação de correções em 30 de maio de 2016.

Aprovado em 26 de agosto de 2016.

Mapa conceitual, um gênero textual escolar: uma proposta de retextualização de textos didáticos de história

Elton Mitio Yoshimoto^{I, II}

Graziele Maria Freire Yoshimoto^{III, IV}

Givan José Ferreira da Silva^{V, VI}

Marilu Martens Oliveira^{VII, VIII}

^I Secretaria de Educação do Estado do Paraná, Cambé, Paraná, Brasil. *E-mail*: <eltonmitio@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0001-9174-3974>>.

^{II} Mestrando em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Londrina, Paraná, Brasil.

^{III} Escola Profissional e Social do Menor de Londrina, Londrina Paraná, Brasil. *E-mail*: <grazimfreire@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0002-7897-3545>>.

^{IV} Mestranda em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Londrina, Paraná, Brasil.

^V Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Londrina, Paraná, Brasil. *E-mail*: <givanferreira@uol.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-4104-9313>>.

^{VI} Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil.

^{VII} Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Londrina, Paraná, Brasil. *E-mail*: <yumartens@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-8918-2001>>.

^{VIII} Doutora pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), Assis, São Paulo, Brasil.

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/288136311>

Resumo

Apresenta-se um relato de experiência de uma prática de retextualização de textos didáticos de história mediante a produção de mapas conceituais. O estudo é desenvolvido com alunos do 6º ano do ensino fundamental II, em escola estadual localizada no município de Cambé-Paraná, e investiga se novos conhecimentos foram construídos por eles em virtude da produção desses mapas. Os resultados indicam que os alunos, ao retextualizarem textos, estabeleceram novas relações e ressignificaram os conteúdos estudados, se comparados aos seus conhecimentos prévios sobre o tema. Observa-se que a prática colaborativa e dialógica foi fundamental para a construção de novos conhecimentos com base na relação que estabeleceram nos diagramas produzidos. Espera-se com esse relato contribuir para os

debates que envolvem a produção do mapa conceitual enquanto uma possibilidade de retextualização e como um gênero textual escolar produtivo no desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: mapa conceitual; gênero textual; retextualização; aprendizagem significativa; ensino de história.

Abstract

Conceptual map, an academic textual genre: a proposal for retextualization of didactic texts on History

We present here an experience report on a retextualization practice of didactic texts on History based on production of conceptual maps. This research was carried out with students of the 6th grade of the elementary school II, at the state school located in the city of Cambé (Paraná state). In the study, we investigated whether new knowledge was built by students as from the production of such conceptual maps. Results indicate that by retextualizing didactic texts, students established new relationships and gave a new meaning to the contents studied, compared to their previous knowledge about the subject. We also observed that the collaborative and dialogical practice was essential to the construction of new knowledge for the relationship they established in the diagrams produced. We expect to contribute to the debates involving the production of conceptual map as a possibility of retextualization and as an important academic genre to develop a meaningful learning.

Keywords: conceptual map; textual genre; retextualization; meaningful learning; History teaching.

Introdução

Aqueles que são considerados não leitores leem,
mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar
define como uma leitura legítima.

(Roger Chartier)

Se entendermos o texto como um acontecimento linguístico das ideias do autor, interpretadas pelo leitor com base em seus conhecimentos, podemos perceber que a terminologia abarca não apenas um conjunto de palavras ou frases, mas também imagens, sons e expressões corporais. São, portanto, manifestações verbais e não verbais da linguagem, que produzem

sentido em meio à expressão de determinada ideia e possibilitam o fazer comunicacional.

Para além da estrutura e da forma, o texto pode ser entendido de modo abrangente como produto das relações entre aquele que escreve e aquele que lê, elaborado e compreendido considerando o contexto em que está imerso. Por isso, observamos a importância de pesquisas em torno do conceito de gênero textual, uma prática sócio-histórica que põe em funcionamento o texto.

Neste trabalho, propomos a elaboração de retextualizações de textos didáticos de história mediante o uso do mapa conceitual – entendido aqui como um gênero textual escolar – em virtude da necessidade de verificação da promoção de uma aprendizagem significativa. Para tanto, consideramos a retextualização uma prática de reescrita por meio da tradução de determinado gênero textual para outro.

Toda atividade de retextualização implica uma interpretação prévia nada desprezível em suas consequências. Há nessa atividade uma espécie de tradução “endolíngua”, que, como em toda a tradução, tem uma complexidade muito grande. (Marcuschi, 2001, p. 70).

Estiveram envolvidos nesta pesquisa 19 estudantes do 6º ano do ensino fundamental II de uma escola estadual localizada no município de Cambé-Paraná. A escolha dessa turma foi motivada pelo desejo de aplicação da proposta junto a alunos que acompanhávamos como professores regentes. Essa aplicação aconteceu em meio ao retorno às aulas nas escolas estaduais, que haviam paralisado suas atividades devido à greve geral de professores e funcionários, ocorrida entre os meses de abril e junho de 2015. Os mapas conceituais foram, então, construídos com os alunos nesse contexto de retorno às aulas como estratégia de retomada de conteúdos.

Assim, procuramos investigar se o que foi trabalhado em momento anterior à paralisação foi significativo para os alunos e se puderam agregar novos conhecimentos com a produção de mapas conceituais. Para tanto, foram efetuadas leituras de narrativas históricas presentes no livro didático, de modo a revisar os conteúdos e planejar sua retextualização.

Essa forma de trabalhar determinados conceitos históricos exigiu a utilização da Teoria da aprendizagem significativa (Novak; Gowin, 1996; Alegro, 2008), da Teoria dos gêneros textuais (Marcuschi, 2002) e da abordagem processual de produção de textos (Santos, 2001), levando em conta sua vertente sociointeracionista. Para entendermos os pressupostos desses procedimentos, procuramos expor, na seção seguinte, o mapa conceitual como um gênero textual escolar.

Mapa conceitual, um gênero textual escolar

Segundo Robert Darnton (1992, p. 234), historiador e jornalista norte-americano, a leitura é um processo profundo, produto do “[...] esforço do

homem para encontrar significado no mundo que o cerca e no interior de si mesmo". Partindo desse pressuposto, se entendermos de que modo a leitura de determinado texto é feita, é possível desvendarmos quais as visões de realidade de seu leitor. Mas, afinal, o que é texto? De que forma pode se apresentar? Como tais definições podem contribuir para a prática da leitura na escola? Esses questionamentos nos moveram a buscar em estudos da linguagem os caminhos para propor atividades que promovam a leitura e a produção de mapas conceituais em aulas de história.

Santos (2001) afirma que o texto, se percebido de forma ampla, pode ser entendido como qualquer manifestação linguística humana geradora de sentidos (poemas, músicas, pinturas, filmes, esculturas etc.). Por outro lado, de maneira mais estrita, o texto é qualquer produção linguística oral ou escrita, independentemente de sua extensão, que forma um todo significativo, levando em conta a coerência e a coesão.

O autor defende que, enquanto a definição ampla de texto permite desmitificá-lo como apenas uma criação verbal, considerando também suas manifestações não verbais, a conceituação estrita limita-o, restringindo suas potencialidades comunicativas. Assim, o texto pode se apresentar de forma oral, escrita, pictórica ou gestual e "deve harmonizar e entrelaçar os componentes [...] de sorte que o leitor perceba uma unidade de sentido [...]" (Santos, 2001, p. 42).

Dessa maneira, partimos do pressuposto de que o texto é uma construção intersubjetiva, que envolve não somente a participação ativa e a capacidade criativa do autor, mas também percepções, expectativas, objetivos, ações, opiniões, gostos, entre outros aspectos, do leitor. Com base em uma concepção interacional da língua, Koch (2012, p. 34) defende que

[...] tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais.

Diferentemente de concepções tradicionais, tal visão tem foco na interação entre sujeitos, que utilizam a linguagem como meio de ação entre as pessoas, valorizando-a como uma construção social.

Nesse sentido, novos elementos passam a ser considerados em meio à produção textual que não apenas o uso correto da norma padrão escrita, mas também seu contexto de produção e recepção, os objetivos do autor e do leitor, entre outros. O texto, antes entendido como expressão escrita ou oral da língua, passa a apresentar-se de formas diversas. Essas diferentes manifestações da linguagem são conhecidas como gêneros textuais.

Marcuschi (2002, p. 19), ao abordar definição e funcionalidade dos gêneros textuais, conceitua-os como práticas sócio-históricas:

[...] são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo [...] contribuem para ordenar e

estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia [...] Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Assim, com o surgimento de diferentes necessidades comunicacionais, outros gêneros são criados. Por isso, sua variedade na atualidade é muito maior do que nas antigas sociedades ágrafas, principalmente pela intensidade no emprego das novas tecnologias (Marcuschi, 2002, p. 20).

Outra questão que devemos levar em conta em meio a esses debates é o conceito de domínio discursivo: esfera, ambiente ou meio social onde os gêneros textuais são produzidos. Santos (2014, p. 14) declara que “[...] cada domínio discursivo produz e faz circular na sociedade um conjunto de, aproximadamente, 200 distintos gêneros textuais que lhe é peculiar”.

A escola é compreendida como domínio discursivo, por isso uma série de gêneros diferentes pode ser listada, como aqueles expostos pelas Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (Paraná. Secretaria de Estado da Educação, 2008b): ata, cartaz, debate regrado, diálogo/discussão argumentativa, exposição oral, júri simulado, mapa, palestra, relato histórico, relatório, relato de experiências científicas, resenha, resumo, seminário, texto argumentativo, texto de opinião, verbete de enciclopédias.

Entre esses gêneros textuais escolares, podemos incluir os mapas conceituais – representações esquemáticas da aplicação da Teoria da aprendizagem significativa –, idealizados por Joseph Donald Novak. Essa forma de organizar e hierarquizar os conhecimentos foi desenvolvida nos anos 1970 por um grupo de pesquisa coordenado por David Ausubel, em meio aos debates da psicologia da aprendizagem sobre o deslocamento do foco no comportamento observável para os processos cognitivos (Alegro, 2008).

Alegro (2008) destaca que três ideias básicas de Ausubel são fundamentais para a elaboração de mapas conceituais: o desenvolvimento de novas aprendizagens como construções com base em conhecimentos prévios do sujeito; a organização hierárquica da estrutura cognitiva, sendo que os conceitos mais gerais, mais inclusivos, são aqueles que ocupam os níveis mais elevados na hierarquia, enquanto os mais específicos, mais ou menos inclusivos, são relacionados aos mais gerais; e a aprendizagem significativa mediante a relação entre conceitos e proposições, esta se torna mais explícita, mais precisa e mais integrada com a ocorrência daquela.

Os mapas conceituais, para Alegro (2008, p. 49-50), são “[...] diagramas que explicitam conceitos de uma fonte de conhecimentos hierarquicamente organizados e as relações entre esses conceitos, cuja estrutura deve estar de acordo com a própria estrutura da fonte”. Portanto, esse mapa consiste na conexão de palavras, que expressam determinadas concepções, por meio de verbos ou frases de ligação, formando proposições que representam a estrutura cognitiva do sujeito. A Figura 1 apresenta de que forma os conceitos são relacionados em meio a esses diagramas.

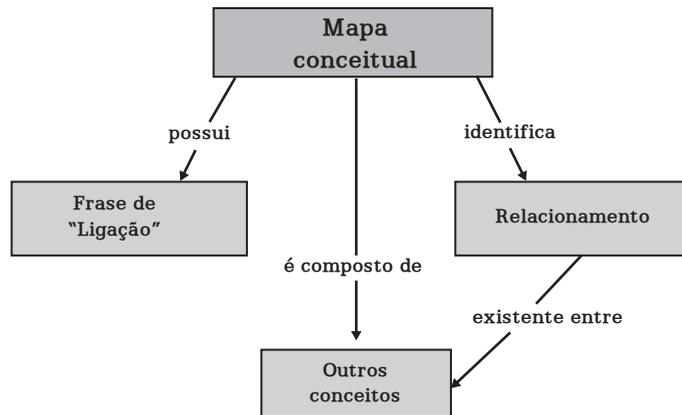


Figura 1 – Mapa Conceitual

Fonte: Universidade Católica de Brasília, [2015].

Assim, podemos afirmar que os mapas conceituais são gêneros de texto que circulam em domínios escolares e acadêmicos, principalmente por formarem uma unidade de significação e estarem imersos em debates que envolvem a construção do conhecimento.

Os mapas conceituais têm por objetivo representar relações significativas entre conceitos na forma de proposições. Uma proposição consiste em dois ou mais termos conceituais ligados por palavras de modo a formar uma unidade semântica expressando os conceitos dos significados que a compõem. (Novak; Gowin, 1996, p. 31).

Além disso, eles são caracterizados por serem flexíveis – não têm uma única forma de construção, mas admitem uma variedade de organização, podendo ser utilizados em qualquer nível de ensino, seja para definir ideias sobre um conteúdo estudado, seja para facilitar a transposição de determinado conhecimento científico em conteúdo curricular. Esses diagramas permitem refletir a organização conceitual de uma disciplina e estabelecer estratégias de estudo, que podem ser utilizadas como instrumento de avaliação, e beneficiam a produção de esquemas que resumem o que foi aprendido, promovendo o exercício da memória e da retenção de informação.

A flexibilidade e a variedade nas formas de uso possibilitaram que empregássemos essa técnica como estratégia de retomada de conteúdos da disciplina de história por meio da retextualização de textos presentes no livro didático. Essa prática foi trabalhada junto a alunos do 6º ano do ensino fundamental II e é detalhada na próxima seção.

Leitura e retextualização de textos didáticos de história mediante o uso de mapas conceituais

Entre as preocupações da história enquanto disciplina curricular, a problemática da construção da consciência histórica está entre as mais importantes. Assim,

se nós pudermos considerar a educação histórica como um processo intencional e organizado de formação de identidade que rememora o passado para poder entender o presente e antecipar o futuro, então a didática da história não pode ser posta de lado como sendo alheia ao que diz respeito aos historiadores profissionais. (Rüsen, 2006, p. 15).

Analogamente, a historiadora portuguesa Isabel Barca (2007), ao trabalhar com conceitos de identidade e consciência histórica junto a estudantes portugueses, assevera que a história não se deve restringir à reprodução de informações, mas motivar os alunos a produzir e interpretar narrativas históricas.

Neste trabalho, propomos a elaboração de retextualizações de textos presentes no livro didático dos alunos participantes da pesquisa, utilizando mapas conceituais para criar novas narrativas históricas preocupadas não apenas em reproduzir as informações, mas ressignificá-las. Aplicamos a prática em uma turma de 6º ano do ensino fundamental II, composta por 19 alunos, com idades entre 12 e 13 anos, de uma escola estadual localizada na periferia do município de Cambé-Paraná, em bairro próximo ao centro da cidade. Os alunos frequentadores dessa escola pertencem, em sua maioria, à classe socioeconômica média baixa.

Ministramos seis aulas, logo após o término da greve geral de professores e funcionários de escolas estaduais do Paraná, ocorrida entre os meses de abril e junho de 2015. Conforme expusemos, os mapas conceituais foram construídos junto aos alunos nesse contexto de retorno às aulas, como estratégia de retomada de conteúdos. Nesse sentido, entre nossas principais indagações ao empregarmos essa metodologia, duas especificamente nortearam nossas pesquisas: Os conteúdos previamente trabalhados foram significativos para os alunos? Houve aquisição de novos conhecimentos com a produção dos mapas conceituais?

Para tanto, optamos por usar uma proposta pedagógica de produção textual que privilegiasse uma abordagem processual de ensino, valorizando a autoria do aluno, diferentemente dos modelos preestabelecidos pelo cânone escolar. Dessa forma, a prática foi planejada por etapas interativas, simultâneas e recursivas, com fundamentos em modelo de produção textual defendido por Santos (2001), que elenca oito fases diferentes: compreensão, proposição, planejamento, execução, revisão, remessa, avaliação e circulação.

A compreensão é a etapa em que os alunos analisam e assimilam elementos essenciais do gênero textual a ser trabalhado. Utilizamos duas aulas nas quais debatemos as ideias sobre o mapa conceitual e sua construção. Na primeira, empregamos um roteiro para análise dos traços característicos de gêneros textuais, elencando os elementos principais que o constituem: nome específico, contexto de produção (produtor, leitor previsto, suporte, domínio discursivo, tempo, lugar, evento deflagrador), tema, função, organização básica e linguagem (Santos, 2014).

Com base nos dados coletados no roteiro, explicamos aos estudantes que o mapa conceitual pode ser considerado texto, pois é possível produzir sentidos ao efetuar sua leitura. Além disso, os alunos compreenderam

que são os produtores desse gênero e que ele é destinado a um leitor previsto: a comunidade escolar. Finalizamos a aula expondo aos alunos que passaríamos a utilizar essa forma de produção textual para retomar os conteúdos trabalhados antes da paralisação estadual dos professores.

Na aula seguinte, ainda na etapa de compreensão, esclarecemos como produzir um mapa conceitual e explicamos que todo texto é formado por conceitos que podem ser hierarquizados. Nesse sentido, solicitamos que os alunos lessem o texto “A história e o historiador” de seu livro didático e selecionassem as principais ideias – da mais geral (presente no título do texto) às mais específicas.

O texto usado nessa prática envolveu a conceituação da história e do trabalho do historiador, bem como a apresentação de diferentes visões de mundo sobre as origens do ser humano e seu papel na sociedade. Tal abordagem é importante para que os alunos percebam a existência de distintas formas de conhecimento, seja o aceito pela ciência (evolucionismo), seja o de fé (criacionismo).

Na ocasião da prática, o livro didático de história adotado na escola foi o da coleção do Projeto Araribá, da editora Moderna. Na avaliação realizada pelo Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional do Livro Didático, essa coleção valoriza a formação cidadã, uma vez que há referências sobre “[...] as questões atuais e suas semelhanças e diferenças com o passado, vinculando aspectos históricos à realidade dos alunos e às problemáticas da atualidade [...]” (Brasil. MEC, 2013, p. 104). Esse livro didático foi escolhido pelos professores de história da escola por subsidiar o diálogo entre o docente e os alunos no trabalho com textos relacionados à área, além disso, é um material que apresenta diferentes recursos audiovisuais para serem trabalhados em sala de aula.

Mediamos essa etapa da atividade auxiliando os alunos na seleção dos conceitos, pois o mapa é constituído por palavras ou sentenças curtas. As listagens hierarquizadas dos discentes foram utilizadas para a produção coletiva de um mapa conceitual sobre o tema na lousa, representado na Figura 2.



Figura 2 – Mapa Conceitual Construído Coletivamente

Fonte: Elaboração própria.

Durante a produção desse diagrama, os educandos estabeleceram relações entre os conceitos que não estavam presentes no texto original; portanto, no processo de retextualização, ressignificaram aqueles trabalhados. Ao final da aula, abordamos a segunda etapa do modelo didático utilizado: a proposição.

Na proposição, os estudantes receberam informações necessárias e foram instigados a produzir o gênero textual estudado. Assim, solicitamos que eles efetuassem a leitura dos textos “O criacionismo” e “O evolucionismo”, presentes no livro didático, hierarquizando os principais conceitos, pois iriam produzir seus próprios mapas.

Na terceira aula, foi necessário retomarmos as etapas de compreensão e proposição, pois metade dos alunos havia faltado nas aulas anteriores. O que seria um problema que dificultaria as ações planejadas se tornou uma oportunidade de explorar as potencialidades de uma prática colaborativa. Foram formadas duplas, para a realização da produção textual, utilizando como critério as potencialidades individuais do aluno, criando situações de aprendizagem para que ocorresse a efetiva interação entre todos os participantes da atividade. Nesse sentido, mediamos a formação dos grupos promovendo o diálogo entre estudantes presentes e ausentes nas primeiras aulas, ou seja, as duplas formadas levaram em conta essa prerrogativa. Tal preocupação se justifica, pois

[...] o professor desempenha papel importante na promoção de benefícios do trabalho em grupo entre seus estudantes, tanto servindo como modelo de interação quanto organizando grupos de estudantes que possam tornar o trabalho frutífero. (Damiani, 2008, p. 222).

Desse modo, procuramos incentivar a socialização motivando a convivência e a comunicação, a fim de superar o egocentrismo e de adquirir novas habilidades em meio à produção dos mapas conceituais.

Ao final da aula, elencamos itens necessários à realização da terceira etapa, o planejamento, que envolve a busca e seleção de ideias e a organização por meio do preparo de um roteiro de produção. Nesse contexto, orientamos os alunos a estabelecerem suas ações com base na prática coletiva da aula anterior: identificar os conceitos que constituem o texto e listar e hierarquizar aqueles selecionados. O planejamento oriundo dessa listagem foi importante instrumento para a realização da próxima etapa: a execução.

A quarta aula foi dedicada à execução, quarta etapa da abordagem escolhida, com a elaboração do texto requisitado – porém, ainda não é a produção final, e sim um rascunho que será revisado na próxima etapa. No entanto, antes da produção do rascunho, retomamos o planejamento, pois nem todos os alunos vieram preparados com suas listagens em mãos, o que exigiu a mediação dessa produção em sala. Com as listagens prontas,

iniciamos a execução, realizada a lápis no caderno, possibilitando sua revisão (Figura 3).

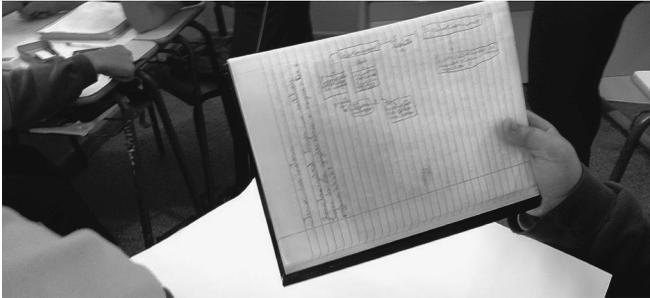


Figura 3 – Rascunho de Mapa Conceitual no Caderno

Fonte: Foto dos autores.

Na quinta aula, foram feitas várias etapas paralelamente. Além da execução, pois os alunos não haviam terminado seus rascunhos, realizamos a quinta etapa: a revisão. Segundo o modelo pedagógico usado, esta pode ser efetuada de três formas diferentes: a) pessoal (reflexão individual sobre o texto); b) por terceiro (mediação do professor); c) coletiva (participação da turma com base em texto de um colega). Nesse momento, optamos por executar as formas a e b de revisão.

Além disso, houve a nossa interferência, enquanto professores coautores, mediando o processo de produção. Isso coincide com a sexta etapa, a remessa, ou seja, o encaminhamento do texto produzido ao leitor preferencial. Por tratar-se de um gênero textual escolar, um dos leitores preferenciais é o próprio professor, que também é responsável pela sétima etapa, a avaliação, realizada após as considerações do leitor preferencial, que devolve o texto ao aluno autor. Portanto, em nossa prática, conjugamos três etapas diferentes.

Com relação à avaliação, destacamos que ela foi feita durante todo o processo de produção textual, prezando por critérios que valorizaram a autoria do aluno, e não apenas suas falhas, levando em conta: a adequação ao gênero textual, a coerência e a coesão, a informatividade, a argumentação, a criatividade, o aproveitamento linguístico, a variedade e a adequação do vocabulário, a clareza, a concisão e o grau de protagonismo.

A revisão permitiu que as equipes de alunos reelaborassem seus mapas conceituais em cartolinas previamente solicitadas (Figura 4).

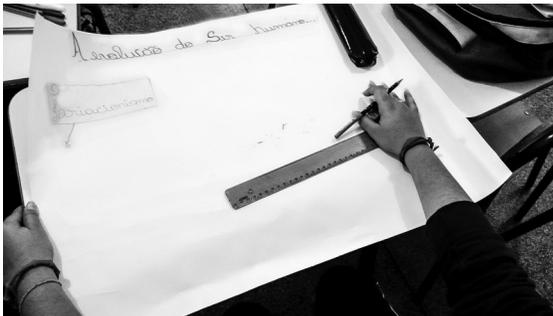


Figura 4 – Reelaboração com Base na Revisão

Fonte: Foto dos autores.

A reelaboração foi realizada na sexta e última aula. Os alunos se empenharam em retextualizar o texto didático, observando a coerência e a coesão, bem como a estrutura própria do mapa conceitual, pois estavam cientes da exposição a que seriam submetidos na oitava etapa: circulação.

Apesar de essa etapa prever a circulação do texto também em espaços extraescolares, os trabalhos produzidos foram socializados apenas na escola, apresentados aos colegas em sala e pendurados em varais no pátio. Não obstante, a prática foi legitimada, pois em nenhum momento foi questionado seu valor enquanto nota, tamanha a motivação dos alunos em produzir para o seu leitor: a comunidade escolar. Além disso, intencionaram publicar fotografias de seus mapas em redes sociais, abrangendo um leitor universalizado.

Ao finalizarmos a aplicação dessa metodologia, constatamos que as aulas anteriores à greve, ministradas de forma expositiva, não permitiram o mesmo grau de protagonismo dos alunos. A produção de mapas conceituais possibilitou a construção de conhecimentos significativos pelos envolvidos no processo, como poderemos observar na análise dos resultados.

Apresentação e análise dos resultados

Ao considerarmos que o mapa conceitual é uma ferramenta de representações de conhecimentos construídos pelos alunos, é exposta nesta seção a análise de alguns diagramas desenvolvidos durante a pesquisa, porque podem ser tomados como exemplos do desempenho conseguido pela turma, consideradas as categorias previamente estabelecidas, como adequação ao gênero textual, informatividade, coerência, coesão, protagonismo, entre outras.

Em suas representações, os alunos demonstraram diferentes concepções reflexivas sobre os conteúdos estudados nos dois textos didáticos enfocados. De maneira ampla, todos os mapas descreveram elementos importantes que os caracterizam como análises sócio-históricas das teorias observadas, pois os educandos compreenderam aspectos básicos ao apresentarem novas narrativas em seus textos.

Ao produzirem os mapas conceituais, os estudantes entenderam o objetivo da atividade – utilizando informações históricas adquiridas mediante suas leituras – e desenvolveram um conhecimento organizado. Isso foi possível porque houve o diálogo e a troca de ideias entre eles, o que permitiu um processo de aprendizado colaborativo. Assim, podemos observar na Figura 5 que os educandos relacionaram as teorias estudadas, respeitando a ordem hierárquica dos conceitos, uma vez que buscavam descrever o que haviam aprendido.

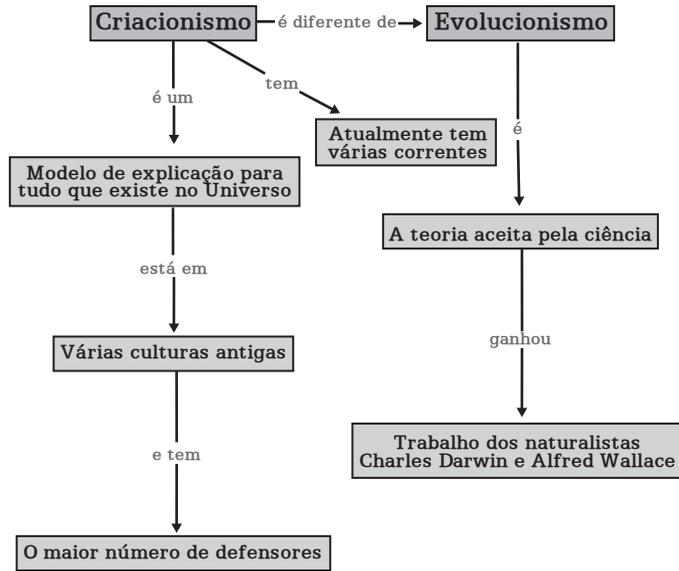


Figura 5 – Mapa Conceitual do Grupo 1

Fonte: Elaboração própria.

No mapa do grupo 1, a hierarquização é percebida por meio das setas; por isso, o “criacionismo” está em posição anterior. Tais setas ganham destaque na exploração desse diagrama, pois, ao interpretá-lo, concluímos que os alunos entenderam que a teoria criacionista é diferente da evolucionista, já que afirmam que uma é aceita pela ciência e a outra é um modelo de explicação para tudo o que existe no universo. Esses elementos são compreendidos quando analisados e complementados com a lista de ideias, hierarquizadas e escritas na cartolina somente por esse grupo de alunos.

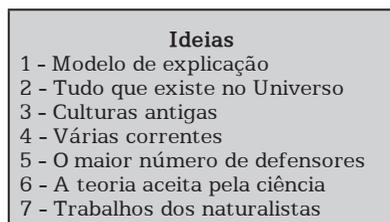


Figura 6 – Lista de Ideias do Grupo 1

Fonte: Elaboração própria.

O mapa conceitual elaborado pelo grupo 1 é um exemplo de que esse gênero textual pode ser desenvolvido nas aulas de história, pois apresenta, além de imagens, uma interpretação de fatos e tempos históricos particulares. A exposição das ideias que fazem parte do mapa é importante instrumento de ligação entre as teorias assimiladas pelos alunos e os novos conhecimentos constituídos, como prevê a Teoria da aprendizagem significativa.

Quando analisamos o mapa conceitual do grupo 2, levantamos uma hipótese de que, para esses alunos, o criacionismo e o evolucionismo estão numa posição de igualdade em relação à hierarquia dos conceitos, pois a linha de ligação não possui setas, não há direcionamento, possibilitando que os conceitos sejam lidos nos dois sentidos.

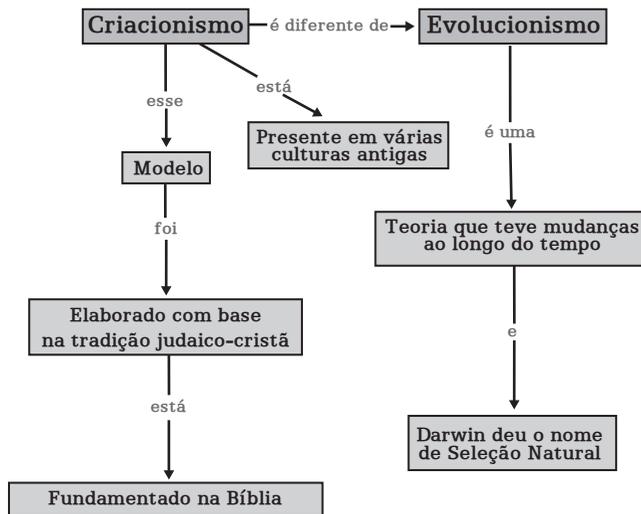


Figura 7 – Mapa Conceitual do Grupo 2

Fonte: Elaboração própria.

A criatividade na produção dos textos marcou as principais características de cada mapa, levando-se em conta a coerência e a coesão das proposições – os alunos foram orientados sobre a necessidade desses elementos. Nesse processo, a autoria dos alunos se tornou importante, colaborando com o papel do professor como mediador.

Com o objetivo de analisar o que os alunos aprenderam em relação à elaboração dos mapas conceituais, realizamos uma entrevista semiestruturada mediante a aplicação de um questionário com perguntas abertas, como instrumento de investigação. Essa entrevista nos possibilitou observar os principais pontos do diálogo estabelecido com os alunos (Tozoni-Reis, 2009, p. 40-41). Nesse contexto, a organização e categorização dos dados ocorreu com base em uma análise geral da aplicação da proposta pedagógica de produção de textos na disciplina de história. Desse modo, a nossa hipótese era de que a utilização do questionário possibilitaria uma reflexão entre a prática realizada por alunos e professores e a teoria estudada durante a pesquisa.

Os alunos responderam individualmente seis perguntas reflexivas, sendo na primeira efetuado questionamento sobre a concepção de mapa conceitual. As respostas demonstraram que ele, entre outros elementos, é um texto:

Eu acho que ele dá ideias, mostra conceitos, é um tipo de texto. (Aluno 1).

Eu entendi que é um texto com frases e palavras de outro texto. (Aluno 5).

O mapa conceitual é um texto que você faz e você pega informações e cria com suas palavras. (Aluno 6).

Eu entendi que o mapa conceitual é que a gente consegue fazer um texto tirando as palavras de outras frases de outros textos. (Aluno 9).

Na segunda pergunta, questionamos se eles acreditavam que a produção do mapa conceitual ajudou a entender melhor o texto lido no livro didático. A maioria dos alunos respondeu positivamente, descrevendo que o mapa ajudou a compreender como os textos são elaborados.

Sim, porque fazendo o mapa conceitual você compreende para que este texto foi feito. (Aluno 6).

Sim, ele ajuda a entender como as frases do texto estão ligadas umas nas outras. (Aluno 7).

Sim, pois o mapa conceitual tem as palavras mais importantes do texto. (Aluno 10).

No questionamento da terceira pergunta, os alunos deveriam explicar o que mais e menos gostaram ao produzir o mapa conceitual, com o objetivo de possibilitar uma autoavaliação do processo de aprendizagem. Nessa pergunta, os educandos apresentaram dois grupos distintos de respostas no que se refere ao que mais gostaram. No primeiro, as respostas estavam relacionadas ao momento de colorir e desenhar os diagramas.

Eu gostei mais na hora de colorir. (Aluno 1).

Eu gostei da parte de desenhar o mapa. (Aluno 5).

Eu gostei de pesquisar e deixar desenhar, pois fica mais interessante. (Aluno 6).

As respostas do segundo grupo apresentaram análise reflexiva sobre o processo de produção textual e foram associadas ao momento em que os alunos se tornaram os autores de um texto específico, elaborado de maneira colaborativa.

Eu gostei na hora que juntou as palavras e tornou um texto. (Aluno 2).

Eu gostei de ter feito esse trabalho na sala porque tem a orientação do professor. (Aluno 8).

Gostei de tudo, principalmente porque fizemos em grupo. (Aluno 9).

Eu gostei de procurar as partes mais importantes do texto. Eu gostei de construir o mapa conceitual em dupla. (Aluno 10).

Em relação ao que não gostaram, as respostas estão vinculadas às dificuldades de leitura, escrita e interpretação de textos. Destacamos que a maioria dos alunos não conhecia a prática de produção de mapas conceituais.

Não gostei na hora de escrever as ideias. (Aluno 1).

Não gostei muito da parte de retirar as palavras e frases do texto. (Aluno 5).

Eu não gostei de procurar as partes mais importantes do texto. (Aluno 10).

A quarta pergunta teve como finalidade estimular a reflexão dos jovens estudantes sobre a realização de trabalhos em grupo, pois consideramos que isso é importante para a concretização da pesquisa, sendo algo fundamental na Teoria da aprendizagem significativa. Nessa pergunta, os alunos também afirmaram que gostam de trabalhos em grupos porque eles permitem a troca de experiência e conhecimentos.

Sim, porque um trabalho em dupla ajuda mais porque uma pessoa ajuda a outra a ter mais ideias. (Aluna 4).

Acredito, porque trabalhando junto vou compartilhando ideias com os colegas. (Aluno 7).

Sim, eu aprendo com as outras pessoas. (Aluno 9).

Na quinta pergunta, questionamos os alunos se eles consideravam o mapa conceitual um texto, para podermos interpretar se houve uma mudança conceitual depois de produzirem os mapas. Essa coleta de informação teve como princípio a análise dos conhecimentos adquiridos após a prática de produção textual, e a maioria dos alunos afirmou que o mapa é um texto que parte de outro texto, além disso, apresentaram-se como autores dessa nova narrativa histórica.

Sim, porque ele é feito tirando palavras mais importantes. (Aluno 1).

Sim, porque você junta as suas ideias e depois forma um novo texto. (Aluno 2).

Sim, porque você pega palavras de um texto e monta outros com as palavras mais importantes. (Aluno 6).

Questionamos os educandos, na sexta pergunta, se ao produzirem o mapa conceitual pensaram no leitor, uma vez que avaliamos ser fundamental essa análise para que o texto fosse algo que representasse a realidade sócio-histórica do ambiente escolar, vivido por eles no cotidiano. Como resposta, relataram que:

Sim, os professores e os amigos da sala. (Aluno 2).

Sim, porque fiquei com um pouco de medo de quem ia ler, se ia entender, o professor e os outros alunos (Aluno 5).

Sim, a escola toda. (Aluno 8).

Pensei em todos, na diretora, professores e alunos. (Aluno 9).

Nesse sentido, procuramos compreender como a produção de mapas conceituais pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da educação básica, especialmente na elaboração de novas narrativas históricas. Por isso, a análise dos mapas produzidos pelos educandos e da aplicação do questionário foi importante para entender as especificidades de teorias da aprendizagem de conhecimentos e de textos.

Considerações finais

Segundo o historiador francês Roger Chartier (1998), a leitura é uma prática que permite apropriação, invenção e produção de significados, a despeito dos sentidos, pelo menos em parte, atribuídos por autor, editor ou comentaristas. Para ele, o leitor é como um “caçador que percorre terras alheias” (Chartier, 1998, p. 77), realizando a leitura sob o filtro de suas ideias, conhecimentos e experiências. Os alunos participantes da pesquisa, ao lerem e retextualizarem os textos expositivos, agiram como caçadores de conceitos, estabelecendo novas relações e ressignificando os conteúdos estudados.

Neste trabalho, as produções de mapas conceituais realizadas pelos educandos foram elementos fundamentais para desenvolver uma análise a respeito da Teoria da aprendizagem significativa. Assim, compreendemos que a aprendizagem significativa ocorre quando há constituição de espaços de diálogo entre os sujeitos envolvidos no desenvolvimento de novos conhecimentos.

Com a produção de mapas conceituais, podemos observar a importância e a necessidade de serem desenvolvidos novos procedimentos de ensino, que considerem a realidade cotidiana vivida pelos alunos. Dessa maneira, para professores, é fundamental a produção de diferentes práticas de ensino no ambiente escolar que permita a troca de conhecimentos de maneira colaborativa.

É necessário considerarmos as especificidades que envolvem a disciplina de história nos próximos estudos sobre a produção de mapas conceituais, dialogando com os documentos que orientam esse ensino na educação básica. Além disso, precisamos destacar a Teoria da aprendizagem significativa (Novak; Gowin, 1996; Alegro, 2008), a Teoria dos gêneros textuais (Marcuschi, 2001; Koch, 2012) e a abordagem processual de produção de textos (Santos, 2001), leituras essenciais para a constituição da prática reportada neste artigo.

Referências bibliográficas

ALEGRO, R. C. *Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio*. 2008. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2008.

BARCA, I. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. *Currículo sem Fronteiras*, Minho, v. 7, n. 1, p. 115-126, 2007. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/barca.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Guia de livros didáticos PNLD 2014: história: ensino fundamental: anos finais*. Brasília: MEC; FNDE, 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador; conversações com Jean Lebrun*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP/IMESP, 1998.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, v. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2013.

DARNTON, R. História da leitura. In: BURKE, P. (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP, 1992. p. 199-236.

KOCH, I. V. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2012.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. *Aprender a aprender*. Lisboa: Plátano Ed. Técnicas, 1996.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares da educação básica: História*. Paraná, 2008a. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf. Acesso em: 02 maio 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares da educação básica: Língua Portuguesa*. Paraná, 2008b. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf. Acesso em: 05 jul. 2015.

RÜSEN, J. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 7-16, jul./dez. 2006. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/558563/mod_resource/content/0/artigo_Rusen_didatica_da_historia.pdf. Acesso em: 15 fev. 2013.

SANTOS, G. J. F. *Produção escolar de textos: parâmetros para um trabalho significativo*. 2001. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2001.

SANTOS, G. J. F. O gênero textual acadêmico unidade didática. In: ANDRADE, M. A. B. S.; ROCHA, Z. F. D. C. (Orgs.). *Proposta didática inovadora: as TIC no ensino de ciências*. Maringá: Massoni, 2014. p. 11-20.

TOZONI-REIS, M. F. C. *Metodologia da pesquisa*. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA. *Teoria da aprendizagem significativa*. [2015]. Disponível em: <http://cae.ucb.br/tas/mc/mc04.html>. Acesso em: 28 set. 2015.

Recebido em 31 de outubro de 2015.

Solicitação de correções em 1º de junho de 2016.

Aprovado em 24 de agosto de 2016.

Educação ambiental crítica para a conservação da biodiversidade da fauna silvestre: uma ação participativa junto ao Projeto Flor da Idade, Flor da Cidade (Itirapina-São Paulo)

Nathália Formenton da Silva^{I, II}

Paulo Henrique Peira Ruffino^{III, IV}

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/276533211>

^I Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <nat_for_sil@yahoo.com.br>; <<http://orcid.org/0000-0003-0941-9396>>.

^{II} Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Conservação da Fauna – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, São Paulo, Brasil.

^{III} Instituto Florestal do Estado de São Paulo, São Paulo, Brasil. *E-mail*: <pfruffino@if.sp.gov.br>; <<http://orcid.org/0000-0001-8264-6670>>.

^{IV} Mestre em Engenharia Civil – Hidráulica e Saneamento pela Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo (EESC/USP), São Carlos, São Paulo, Brasil.

Resumo

Diante das diversas ameaças que vêm comprometendo a biodiversidade, são de suma importância ações de educação ambiental (EA) que sejam voltadas para a conservação. Nesse contexto, a presente pesquisa foi desenvolvida no Projeto Flor da Idade, Flor da Cidade (PFIFC), cujo funcionamento se dá na Estação Experimental Itirapina, interior do estado de São Paulo. A pesquisa baseia-se numa perspectiva de EA crítica e tem como objetivo identificar as concepções dos jovens do projeto socioambiental em relação à conservação da fauna silvestre, de maneira a promover ações ambientais proativas de conservação a partir de práticas educativas e do desenvolvimento de material educativo pelos próprios

participantes. Todos os 29 jovens do projeto tinham entre 13 e 17 anos e, de 2014 a 2015, participaram dos 14 encontros, nos quais diferentes temas foram abordados por meio de apresentações interativas, materiais didáticos dinâmicos, visita à exposição "Bicho: quem te viu, quem te vê" e saídas de campo nas áreas protegidas. Assim, de acordo com a metodologia qualitativa, realizou-se o levantamento das concepções desses jovens sobre o tema mediante um questionário e, considerando a análise dos dados, concluiu-se que a maioria dos jovens compreendeu os conceitos acerca dos temas e mostrou uma maior preocupação com a conservação da fauna, apresentando uma mudança de atitude por meio de produção e divulgação de materiais relativos à preservação da biodiversidade local.

Palavras-chave: conservação da fauna; práticas educativas; projeto socioambiental; educação ambiental crítica.

Abstract

Critical environmental education for wildlife biodiversity conservation: a participative action for environmental social project "Flor da idade, Flor da cidade" (Itirapina-São Paulo)

Given the various threats that endanger biodiversity, it is very important to take actions based on environmental education (EE) aimed at conservation. In this context, this study was developed in the environmental social project "Flor da Idade, Flor da Cidade" (PFIFC) which takes place at the Experimental Station Itirapina, São Paulo state. The research is based on an EE critical perspective and aims to identify the views of young people as to the socio-environmental project in relation to wildlife conservation in order to promote proactive environmental conservation actions based on educational practices and the development of educational materials by participants themselves. The 29 youths of the project were aged 13 to 17 years old, and from 2014 to 2015 participated in 14 meetings in which different issues were addressed with interactive presentations, use of dynamic learning materials, visits to exhibition "Bicho: quem te viu, quem te vê!" and field trips to the protected areas. Thus, according to the qualitative methodology, a survey of the points of views of these young people on the subject was carried out by means of a questionnaire. Considering the data analysis, we concluded that most of them understood the concepts about the issues and showed a greater concern for wildlife conservation. They changed their attitude by producing and disseminating communication material regarding the conservation of local biodiversity.

Key words: wildlife conservation; educational practices; socio-environmental project; critical environmental education.

Introdução

Uma das mais importantes vertentes da educação ambiental (EA) é a crítica, teorizada por Carvalho (2004) e compartilhada por outros autores (Guimarães, 2004; Tozoni-Reis, 2006; Loureiro, 2007), embora com diferentes bases teóricas. É importante ressaltar que a EA busca fundamentação enquanto projeto educativo que pretende transformar a sociedade. Dessa forma, a EA crítica tem suas raízes nos ideais emancipatórios e democráticos do pensamento crítico aplicado à educação. Carvalho (2004) afirma que, no Brasil, esses ideais foram constitutivos da educação popular, cuja principal referência é o educador Paulo Freire.

Ainda segundo Carvalho (2004), o projeto político-pedagógico da EA crítica seria o de contribuir para uma mudança de valores e atitudes, cooperando para a formação de um sujeito ecológico. Assim, a prática educativa é a formação do sujeito humano como ser individual e social, portanto a educação não se reduz a uma prática centrada apenas no indivíduo, tomado como unidade atomizada, tampouco se dirige somente a coletivos abstratos.

Na perspectiva de uma EA crítica, a formação incide sobre as relações indivíduo-sociedade e, neste sentido, indivíduo e coletividade só fazem sentido se pensados em relação. As pessoas se constituem em relação com o mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis juntamente com os outros. Na EA crítica esta tomada de posição de responsabilidade pelo mundo supõe a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente, sem dicotomizar e/ou hierarquizar estas dimensões da ação humana. (Carvalho, 2004, p. 9).

Assim, a EA crítica tem como um dos seus pilares a promoção da compreensão dos problemas socioambientais em suas diferentes dimensões – por exemplo, as históricas, sociais, biológicas, dentre outras –, de maneira a considerar o próprio ambiente como o conjunto das inter-relações que se estabelecem entre os âmbitos natural e social, sendo mediados por saberes tradicionais e culturais, ademais dos conhecimentos científicos (Carvalho, 2004).

Além disso, a EA crítica exige um tratamento ativo e dinâmico, de modo que não seja transmitida simplesmente de um agente educador a um educando, mas sim deve ser apropriada e construída de forma dinâmica, coletiva, cooperativa, contínua, interdisciplinar, democrática e participativa, visto que apenas dessa maneira se contribui para o processo de conscientização dos sujeitos com vistas a uma prática social emancipatória, condição ímpar para a construção de sociedades sustentáveis (Tozoni-Reis, 2006).

No sentido da EA crítica, emancipadora e transformadora, é essencial a promoção de espaços que contribuam para as inter-relações pessoais, a reflexão e o diálogo horizontal, o que permite a formação de cidadãos críticos e atuantes para a transformação do contexto socioambiental no qual nos encontramos. Nesse contexto é que se torna essencial a apresentação

do conceito de espaços e estruturas educadores propostos por Matarezi (2000/2001, 2005, 2006).

Sabemos que nossa educação e formação se processam nos diversos meios e espaços cotidianos, visto que aprendemos durante toda a vida em uma grande diversidade de locais. Dessa maneira, estamos temporal e espacialmente vivendo por meios de interações, interpretando, aprendendo e construindo conhecimentos a partir de inter-relações entre pessoas e ambientes (naturais ou não). Assim, pode-se afirmar que todo espaço tem características e potencialidades educacionais, porém não necessariamente é de fato educador, uma vez que é preciso que haja uma intencionalidade educadora, isto é, que haja um objetivo de propiciar a aprendizagem aos interlocutores (Matarezi, 2005).

Matarezi (2005, p. 170) destaca os objetivos e as intenções pedagógicas intrínsecas dos espaços caracterizados como educadores por "propiciar a vivência, a experimentação concreta e sensível de todos esses princípios e conceitos elencados como chave para uma educação ambiental crítica, popular, emancipatória e transformadora".

Para o autor, o espaço vazio somente se torna significativo de aprendizado se houver qualidade e função das relações criadas entre o ser humano e esse espaço, sendo, portanto, "as mediações, vivências, interpretações, representações, significações, reflexões e ações" (Matarezi, 2005, p. 170) desenvolvidas nesse espaço que permitem atribuir o educador a ele. Matarezi (2005, p. 170) ainda complementa que há dois possíveis movimentos coexistentes: "um que parte de mim e outro que parte dos espaços e estruturas com as quais convivo. Portanto, influencio neste espaço/estrutura e sou influenciado por ele".

Kunieda (2010) exemplifica espaços educadores como viveiros, trilhas, unidades de conservação, zoológicos, museus, salas verdes, áreas verdes urbanas, programas de saneamento e gestão de resíduos, centros de ciências e centros de educação ambiental, os quais apresentam um conjunto de características que são:

Uma estrutura ambiental que pode carregar um potencial educador; espaços coletivos são espaços educadores na medida em que atentem para a sustentabilidade e estimulem a participação; as estruturas aliadas à ação educadora de pessoas visando à sustentabilidade definiram o educador; as estruturas ou espaços sendo educadores são modelos que induzem a ação e reflexão, além de reunir pessoas que visam à sustentabilidade socioambiental e felicidade coletiva, reconhecendo-se aprendizes nesse processo. (Kunieda, 2010, p. 21).

Borges (2011, p. 12) completa que:

Seu potencial educador, portanto, depende diretamente de sua capacidade de responder às necessidades de aprendizagem de cada pessoa, em cada momento histórico e em cada contexto social. Além de oferecer conteúdos apropriados, metodologias significativas e propostas relevantes, que incitem à reflexão crítica e que dialoguem com a realidade de cada um, permitindo atuar em sua transformação.

Unidades de conservação e educação ambiental

A Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000, instituiu o Sistema Nacional de Unidades de Conservação e estabeleceu normas e critérios para criação, implantação e gestão dessas áreas naturais protegidas. Dessa maneira, o art. 2º, inciso I, define que unidade de conservação (UC) é o

[...] espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes, legalmente instituído pelo poder público, com objetivos de conservação e limites definidos, sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção. (Brasil, 2000).

As UCs são criadas com os objetivos principais de manter a diversidade biológica, proteger espécies ameaçadas de extinção ou vulneráveis, proteger paisagens naturais de notável beleza cênica, recuperar ou restaurar ecossistemas degradados, promover o desenvolvimento sustentável, proteger e recuperar os recursos hídricos e os naturais necessários à subsistência de populações tradicionais, promover a educação e a interpretação ambiental e proporcionar incentivos para o desenvolvimento de pesquisas científicas, estudos e monitoramento ambiental (Brasil, 2000).

No entanto, as UCs não somente têm esse viés ambiental, como citado, mas, principalmente nas cidades, também contemplam o social, pois o ambiental não está apenas atrelado ao conjunto de dinâmicas e processos ambientais, como também está intrínseco ao dinamismo social (Spósito, 2003 *apud* Souza, 2011). Dessa maneira, a urbanização, seja em qualquer escala, causa alterações no ambiente das cidades – microclima e atmosfera, relevo, ciclo hidrológico, vegetação e fauna (Guzzo, 2004, *apud* Souza, 2011).

Ante isso,

Fazer com que se alcancem os objetivos de preservação das UCs em espaço rural é uma tarefa complexa e difícil que se multiplica quando essas se localizam em espaço urbano. A começar pela dificuldade de execução dos procedimentos relacionados à proteção, fiscalização e interação com as comunidades de entorno. (Souza, 2011, p. 451).

De acordo com Porfírio *et al.* (2006, p. 1034), as unidades de conservação em espaço urbano sofrem grandes impactos devido à pressão antrópica tanto no seu interior como no seu entorno, visto que “os habitantes de uma cidade não são uma categoria homogênea e, por isso, têm diferentes necessidades e percepções dos espaços verdes urbanos”, o que irá influenciar fortemente na interação desses moradores de entorno com a UC.

Relacionado a isso, muitas UCs situadas no meio urbano são alvos de severas perturbações, como incêndios constantes, capturas de animais silvestres, invasão de espécies de fauna doméstica, destruição do bem público, deposição de resíduos, dentre outras (Souza, 2011). Porém, tais perturbações poderiam ser minimizadas se tivesse havido uma participação efetiva da população quando a UC foi constituída, participação essa ligada ao plano de manejo e sua implementação.

Além disso, a degradação de áreas protegidas está atrelada à forma pela qual ocorre a condução das políticas conservacionistas, em que a relação entre a comunidade e o espaço natural deve ser adaptada aos conceitos já predeterminados, os quais são os maiores responsáveis por tais conflitos. No entanto, estes poderiam ser amenizados se os conceitos fossem adaptados à realidade do local onde se insere uma UC, no caso, a cidade (Cattaneo, 2004).

Dessa maneira, um dos possíveis caminhos para que tais perturbações diminuam ou, até mesmo, acabem é a EA, ou seja, a promoção de ações educativo-ambientais que envolvam a comunidade de entorno dessas UCs em meio urbano. Assim, a EA tem como objetivo em UCs

[...] compartilhar a temática ambiental com todos os segmentos da sociedade, especialmente as comunidades que vivem no entorno das áreas que são protegidas, para que haja uma participação efetiva nas temáticas ligadas à sua conservação. O desafio está, portanto, em reverter o quadro vigente de destruição por meio da educação ambiental, que contribui no processo de envolvimento e participação de comunidades na proteção dessas áreas. (Padua, 2012, p. 204).

A EA oferece grandes oportunidades de enriquecimento de conhecimentos, visto que as informações obtidas por meio de pesquisas ou literaturas oriundas das UCs podem ser difundidas em uma linguagem cotidiana para a população circundante à unidade de conservação. Tal fato é permitido em virtude de a EA estimular o uso dos sentidos de modo a propiciar sensações, emoções e um pensamento crítico, o que faz com que os ganhos cognitivos, somados a valores como orgulho e respeito, ajudem a capacitar os indivíduos a agirem em prol da qualidade de vida humana ou não, levando à conservação ambiental ou, ao menos, à intencionalidade dela (Padua; Tabanez, 1997; Padua, 2012).

Como afirma Leff (2001, p. 256),

[...] deve-se educar para formar um pensamento crítico, criativo e prospectivo, capaz de analisar as complexas relações entre processos naturais e sociais, para atuar no ambiente com uma perspectiva global, mas diferenciada pelas diversas condições naturais e culturais que o definem.

Dessa forma, a educação ambiental desenvolvida nas UCs também deve abranger questões sociais, culturais e políticas que auxiliem na busca de soluções dos atuais problemas ambientais, assim como no entendimento das inter-relações estabelecidas entre as pessoas e destas com o meio ambiente no qual vivem (Toledo; Pelicioni, 2006).

Contextualização da pesquisa

Caracterização do local da pesquisa

As unidades Estação Ecológica e Estação Experimental Itirapina compõem uma das áreas protegidas na categoria de unidade de conservação

de grande relevância para o bioma Cerrado do estado de São Paulo. Elas se localizam na região central do estado, nos municípios de Brotas e Itirapina.

As estações são contíguas, com administração e manejo integrado, apesar de terem objetivos diferentes. A Estação Experimental Itirapina é composta por área de reflorestamento (*Pinus sp.* e *Eucalyptus sp.*) e fragmentos de áreas naturais de cerrado e mata ciliar, totalizando uma área de 3.212 hectares, ocupando 5,85% da área de Itirapina (Delgado *et al.*, 2004), e é classificada como de Uso Sustentável, segundo a classificação do Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza – SNUC (Brasil, 2000). Nessa área, são feitas atividades de resinagem, conservação da biodiversidade e produção florestal (Delgado *et al.*, 2004). Já a Estação Ecológica Itirapina apresenta 2.300 hectares de vegetação natural do domínio Cerrado, principalmente ambientes campestres e savânicos (Gallo; Ruffino, 2010; Giannotti, 1988), assim como fragmentos de Cerrado *sensu stricto*, florestas ribeirinhas (floresta de galeria e paludosa) e cerradão. A Estação Ecológica ocupa 2,07% da área do município de Itirapina e 1,08% da área da cidade de Brotas (Delgado *et al.*, 2004). Essa unidade é classificada como Unidade de Conservação de Proteção Integral, com sua área destinada à conservação da biodiversidade e à realização de pesquisas científicas, segundo o SNUC (Brasil, 2000).

As unidades são gerenciadas pelo Instituto Florestal (IF), órgão ligado à Secretaria do Meio Ambiente do Estado de São Paulo. Além das funções de conservação ambiental e de desenvolvimento de pesquisas, as áreas protegidas gerenciadas pelo IF também têm a função de promover a manutenção do diálogo entre o poder público local e a sociedade civil, por meio de parcerias sociais (Instituto Florestal, 2013).

O Projeto Flor da Idade, Flor da Cidade (PFIFC), criado em 1998, é oriundo da parceria social entre a Estação Experimental, a prefeitura municipal e a Associação Promocional da Paróquia, de Itirapina. O principal objetivo do projeto é proporcionar atividades educativas, como educação ambiental, desenvolvimento de atividades artísticas, esportivas e de lazer, inclusão digital e atividades preparatórias para o mercado de trabalho.

Dentre os objetivos gerais do projeto, destaca-se: promoção dos direitos sociais – de forma a melhorar a saúde mental, emocional e social, estabelecer e fortalecer os vínculos interpessoais e intrafamiliares e capacitar os jovens para atuarem com e na comunidade com consciência ambiental para a cidadania e o trabalho (Instituto Florestal, 2013).

O projeto atende jovens entre 13 e 17 anos, de baixa renda e em situação de risco social, e exige que estejam frequentando a escola em horário oposto ao do projeto (Instituto Florestal, 2013). Há alguns anos, o PFIFC oferecia atividades de artesanato, as quais traziam mais as meninas para participar, entretanto, com o desaparecimento dessas atividades, a procura passou a ser, em sua maioria, de meninos. No período em que estão no PFIFC, eles desenvolvem, principalmente, atividades de esporte – o futebol – e de cultivo e manejo de espécies de plantas nativas, ornamentais e exóticas. Boa parte do que eles plantam é vendida posteriormente em eventos e/ou feriados nacionais, como o Dia de Finados.

Vale ressaltar que o plantio de espécies nativas se dá no entorno da sede do PFIFC e, assim, cada um dos jovens contribui diretamente para a preservação da fauna silvestre regional, visto que em alguns anos essas plantas serão alimento de diversos animais desse ambiente.

Nesse contexto, escolhemos trabalhar com os jovens desse projeto por serem da comunidade situada no entorno dessa UC, o que faz com que conheçam a realidade dela – mitos, verdades, animais, plantas e diversos ambientes existentes nessa área –, ou seja, esses jovens têm grande conhecimento cultural que pode ser explorado e aprofundado a fim de contribuir para a conservação da biodiversidade, de modo que entendam a problemática da perda e conservação da fauna silvestre da região.

Justificativa e problemas de pesquisa

A notória expansão urbana em muitas cidades no Brasil e no mundo nos últimos séculos levou ao isolamento de fragmentos de áreas naturais, o que resultou na criação de UCs inclusive nas áreas urbanas. Mesmo com a proximidade das populações e o fato de essas áreas naturais propiciarem condições especiais para o contato com a natureza, as contradições inerentes aos centros urbanos refletem-se na relação que essas comunidades estabelecem com tais áreas naturais (Cerati; Lazarini, 2009).

No entanto, a simples delimitação de áreas não contempla a proteção necessária, portanto, algumas ações mais adequadas para a efetiva preservação das UCs são despertar a consciência crítica dos grupos sociais que vivem no entorno dessas áreas e estimular a participação da comunidade na proteção dos recursos naturais (Cerati; Lazarini, 2009). Tal consciência crítica é despertada por meio da educação ambiental, cujo desafio é promover a mudança de valores, posturas e atitudes, de modo a integrar ações a aspectos ecológicos, políticos, culturais e éticos (Cerati; Lazarini, 2009).

Com base nessas reflexões, a presente pesquisa foi norteadada mediante a problematização da temática, considerando as seguintes questões:

– Quais as concepções dos jovens participantes do Projeto Flor da Idade, Flor da Cidade em relação aos conceitos abordados, como biodiversidade, perda de fauna silvestre, conservação de fauna silvestre, unidades de conservação, dentre outros?

– Qual a importância do desenvolvimento de materiais de divulgação e/ou didáticos pelos próprios participantes da pesquisa?

Objetivos

Objetivo geral

Promover ações pedagógicas proativas de conservação da fauna silvestre a partir das concepções dos jovens do Projeto Flor da Idade, Flor da Cidade.

Objetivos específicos

- Analisar as concepções dos jovens em relação aos temas de biodiversidade, unidades de conservação e conservação da fauna silvestre.
- Elaborar materiais de comunicação de forma participativa sobre a temática da conservação local.

Metodologia

A metodologia que mais se adapta aos objetivos aqui propostos é a abordagem qualitativa, visto que esta garante uma aproximação entre os participantes do estudo e a pesquisadora, o que dá maior importância ao processo de desenvolvimento da pesquisa, não apenas ao seu produto final (Ludke; André, 1986). Além disso, iremos abordar a metodologia e os resultados a partir de uma perspectiva de EA crítica (Carvalho, 2004).

O presente trabalho foi realizado durante 14 encontros, uma vez por semana, no período da manhã e da tarde, com duas turmas distintas e duração de aproximadamente uma hora e dez minutos por período. Em cada encontro, o tema escolhido foi abordado de maneira prática, lúdica, participativa e dialogada, a fim de fazer com que os jovens fossem os atores principais desse projeto. Assim, para a elaboração das atividades, foram propostos cronograma e sequência didática para cada encontro.

A pesquisa envolveu como público participante 32 jovens do Projeto Flor da Idade, Flor da Cidade, divididos em duas turmas: a turma A, no período da manhã, contou com 21; e a turma B, no período da tarde, com 11 jovens.

Os jovens atendidos pelo projeto são do sexo masculino, e as atividades desenvolvidas por monitores especializados atendem o desenvolvimento tanto físico, por exemplo, o futebol e a capoeira, quanto de habilidades manuais de plantio e cultivo de mudas de árvores, flores e hortaliças.

Vale ressaltar que o projeto não conta com atividades ou palestras de EA ou relacionadas ao meio ambiente voltadas às problemáticas ambientais ou à conservação da fauna silvestre (comentário pessoal do coordenador do PFIFC, engenheiro agrônomo Diógenes Simões de Oliveira).

É importante deixar claro que, devido ao fato de a pesquisa ter se desenvolvido de julho de 2014 a julho de 2015 e neste período haver férias no começo do ano, muitos jovens saíram do projeto e outros entraram, o que causou uma mudança no número de participantes. Assim, a partir de março de 2015, o projeto contava no primeiro semestre com 17 jovens na turma A e 12 na turma B, totalizando 29.

Resultados e discussões

A aplicação dos questionários aos jovens ocorreu durante o penúltimo encontro e teve como objetivo levantar as concepções dos participantes

após o término da ação educativa sobre biodiversidade, importância das áreas de conservação, problemas relacionados à perda de fauna silvestre, motivos pelos quais os animais são atropelados, medidas mitigatórias para a conservação da fauna silvestre, entre outros pontos.

O questionário foi aplicado integralmente em ambas as turmas e era composto por 12 perguntas abertas. Para cada questão, foram criadas categorias com base na frequência das respostas dadas pelos participantes.

Na pergunta "O que você acha que é biodiversidade?", as categorias criadas foram "seres vivos diferentes", "várias vidas" e "variedade de animais". Os Gráficos 1 e 2 apresentam as frequências das respostas.

Questão 1: O que você acha que é biodiversidade?

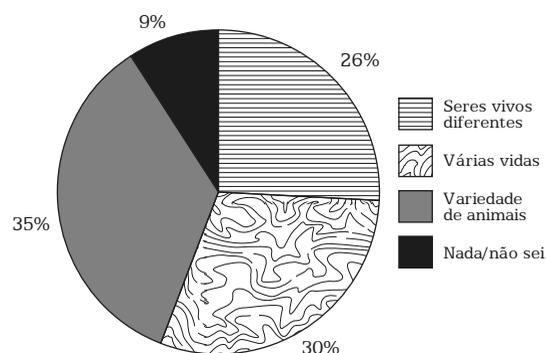


Gráfico 1 – Frequência de Respostas sobre Biodiversidade

Fonte: Elaboração própria.

Questão 2: Qual a importância de preservar a biodiversidade?

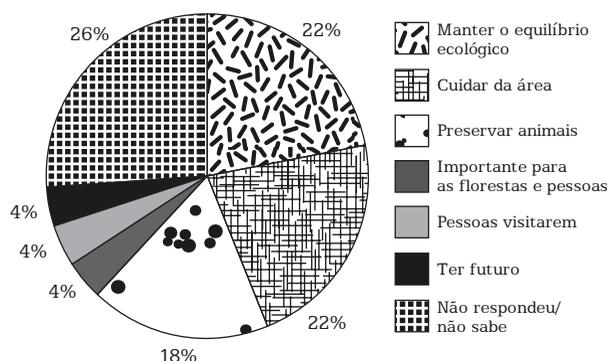


Gráfico 2 – Frequência das Respostas sobre Importância da Preservação da Biodiversidade

Fonte: Elaboração própria.

Podemos observar que em todas as categorias a variedade de vidas apareceu, ou seja, os jovens apontaram que a biodiversidade se define como seres vivos diferentes, variedade de animais, o que demonstra que apenas um dos conceitos de biodiversidade foi apresentado nas respostas, sendo ele o de biodiversidade de espécies – resultados semelhantes aos encontrados em pesquisas que analisaram as concepções sobre biodiversidade (Martins, 2013; Angelo, 2014).

A biodiversidade de espécies, para Lévêque (1999), é a totalidade de espécies presentes em um determinado ambiente, ou seja, desde bactérias e protistas até reinos de plantas e animais. A concepção dos jovens sobre biodiversidade se enquadra nesse conceito; contudo, os demais conceitos não foram contemplados – a diversidade genética e a ecológica (Lévêque, 1999). É interessante perceber que os jovens não incluíram a presença humana como parte constituinte da biodiversidade, ou seja, a diversidade inclusiva (Thiemann, 2013).

Já na questão "Qual a importância de preservar a biodiversidade?", as categorias resultantes contrapõem um pouco a concepção de biodiversidade que esses jovens têm (Gráfico 2).

Nessa questão, podemos observar que há um grande número de categorias que indica o ecossistema, a natureza e as florestas, o que mostra que, mesmo que os participantes tenham definido biodiversidade pelo conceito de espécies, eles relacionaram muito a conservação da biodiversidade com a importância de preservar ambientes naturais, como florestas e áreas naturais. Além disso, atribuíram outras relevâncias à sua conservação, por exemplo, equilíbrio ecológico e visitação de pessoas, sendo, portanto, um lugar de lazer.

Na pergunta "Qual a importância das áreas de conservação?", a grande maioria (35%) dos jovens respondeu que tais áreas são importantes para a conservação dos animais, ou seja, mantendo as áreas naturais também se preservam os animais dessa região.

Questão 3: Qual a importância das áreas de conservação?

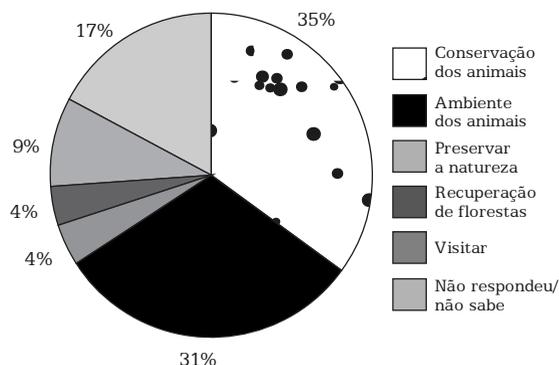


Gráfico 3 – Importância das Áreas de Conservação

Fonte: Elaboração própria.

Questão 4: Quais os problemas que existem com os animais silvestres?

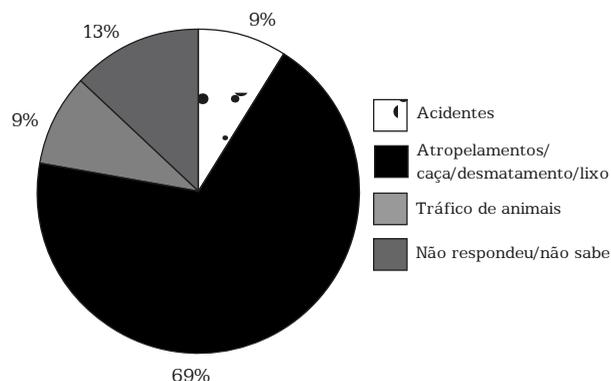


Gráfico 4 – Problemas que Envolvem a Fauna Silvestre

Fonte: Elaboração própria.

Com isso, questionamos "Quais os problemas que existem com os animais silvestres?" e obtivemos uma alta frequência de respostas apontando para atropelamento/caça/lixo/desmatamento (Gráfico 4). De fato, o atropelamento é uma das principais causas da perda da fauna silvestre em todo o Brasil, pois, de acordo com dados do Centro Brasileiro de Estudos em Ecologia de Estradas (CBEE), morrem 1,3 milhão de animais por dia em todo o País. A maioria dos animais mortos nas estradas é de pequenos vertebrados, seguidos por vertebrados de porte médio e, em menor porcentagem, vertebrados de grande porte (CBEE, 2015).

Em complemento a essa pergunta, indagamos "Por que você acha que os animais silvestres são atropelados?", a fim de aprofundar e focar nesse item. As respostas dos meninos foram bastante interessantes, sendo que a maioria respondeu que os animais são atropelados porque atravessam a estrada em busca de água e alimento, e apenas um jovem respondeu que

são atropelados porque não há passagens de fauna nas pistas, conforme Gráfico 5.

Questão 5: Por que você acha que os animais silvestres são atropelados?

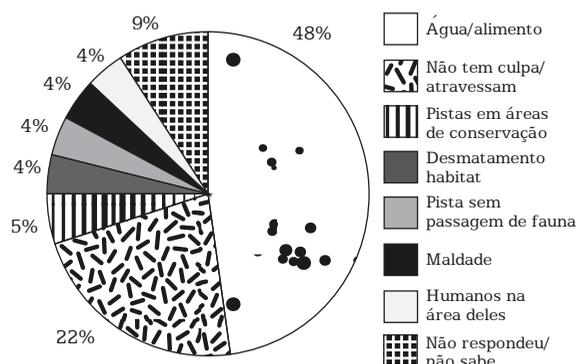


Gráfico 5 – Percepção sobre o Atropelamento de Fauna Silvestre

Fonte: Elaboração própria

Questão 6: Por que você acha importante preservar os animais nas áreas de conservação?

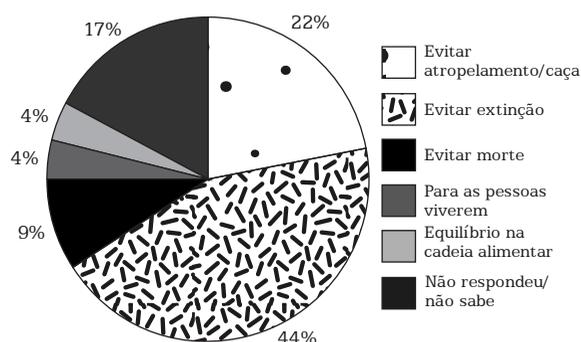


Gráfico 6 – Importância da Preservação da Fauna Silvestre em Áreas de Conservação

Fonte: Elaboração própria.

Ante esse problema de perda de fauna, perguntamos aos meninos: “Por que você acha importante preservar os animais nas áreas de conservação?”, com o intuito de ressaltar a importância dessas áreas e da preservação das espécies de animais. Nessa pergunta, apareceram cinco categorias: “evitar atropelamento/caça”, “evitar extinção”, “evitar mortes”, “para as pessoas viverem” e “equilíbrio na cadeia alimentar”. Como observamos no Gráfico 6, a maioria respondeu que é importante preservar os animais nas áreas de conservação para evitar a extinção, de modo a reduzir o número de atropelamentos e a caça.

A pergunta “Você costuma matar animais silvestres?” foi feita porque, durante os encontros, alguns meninos contavam histórias de que matavam animais silvestres, principalmente sapos, serpentes e passarinhos. A primeira vez que eles falaram sobre isso foi durante a saída de campo com os ornitólogos no entorno da Estação Experimental, em que contaram que matavam passarinhos com um estilingue. Nesse momento, esclarecemos os motivos pelos quais não se pode matar animais silvestres e explicamos a importância de cada animal na natureza. Porém, em outros encontros, eles voltaram a falar sobre casos parecidos. Contudo, percebemos que não são todos os meninos que o fazem (Gráfico 7).

Questão 7: Você costuma matar animais selvagens?

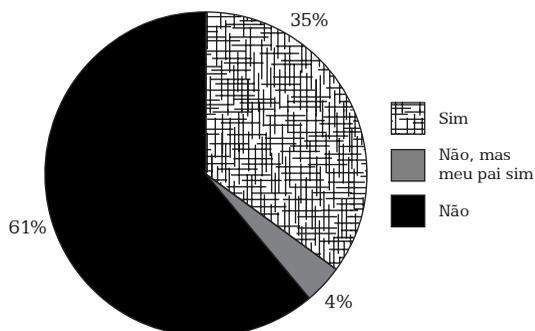


Gráfico 7 – Frequência com que Matam Animais Silvestres

Fonte: Elaboração própria.

Questão 8: O que você acha que pode ser feito para ajudar na conservação dos animais silvestres?

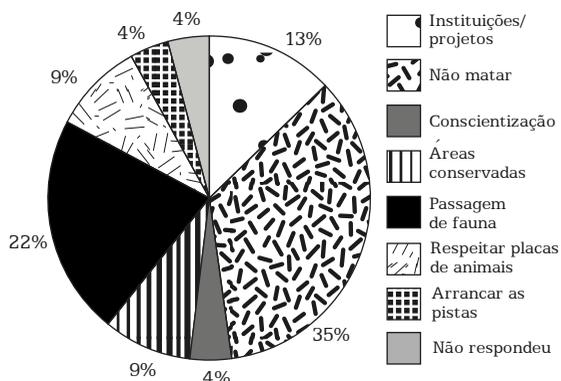


Gráfico 8 – Ações para a Conservação da Fauna Silvestre

Fonte: Elaboração própria.

Com a pergunta “O que você acha que pode ser feito para ajudar na conservação dos animais silvestres?”, pudemos relacionar esta questão com as anteriores e também com a última. A resposta que mais apareceu foi “não matar”, o que parece indicar que os jovens compreenderam que a morte dos animais é uma das causas da perda de fauna e que eles mesmos contribuem para isso, além dos demais problemas com a fauna silvestre (Gráfico 8).

Outro ponto interessante a ser ressaltado foram as respostas sobre a passagem de fauna, pois percebemos que os jovens parecem entender a importância desse recurso, que contribui muito para que os animais transitem de um lado ao outro das estradas – porém, esse recurso não impede o atropelamento, apenas diminui a quantidade deles, pois, ainda que haja passagem de fauna, muitas vezes faltam as telas ao redor da estrada para guiar os animais até a passagem.

A última pergunta “O que você aprendeu com esse projeto que desenvolvemos?” objetivou identificar qual aspecto da ação educativa os jovens mais gostaram e/ou aprenderam/fixaram. Com base nas respostas, as categorias criadas foram “cuidar dos animais”, “coisas legais”, “preservar a fauna e flora”, “não matar”, “preservar os animais e sua área”, “preservar animais e sua biodiversidade” e “sobre atropelamento de animais” (Gráfico 9).

Questão 9: O que você aprendeu com esse projeto que desenvolvemos?

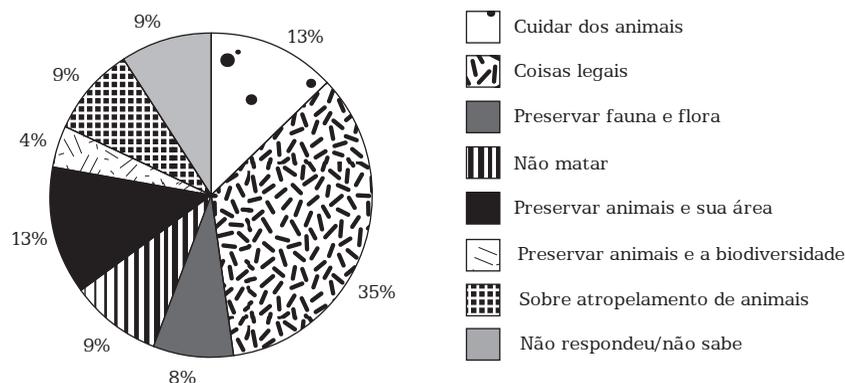


Gráfico 9 – Autoavaliação sobre o Aprendizado

Fonte: Elaboração própria.

Apesar de a categoria “coisas legais” ser muito genérica, ela é a que aparece em maior porcentagem (35% das respostas). O surgimento da categoria “não matar” está relacionado com duas questões anteriores que discutimos e mostra que os jovens podem ter compreendido que não se deve matar animais silvestres. Já as categorias “preservar animais e sua área” e “preservar animais e a biodiversidade” diferem um pouco, em virtude de, na primeira, os meninos apontarem para a conservação dos animais e das áreas onde vivem, não se atentando para o todo, mas apenas para a relação entre animal e sua área de vivência, e não considerando as relações aí existentes. Na segunda categoria, os meninos apontam para a conservação dos animais e da biodiversidade, considerando, assim, o ambiente e suas relações com a fauna.

Análise da participação dos jovens na elaboração de materiais de divulgação

Para o desenvolvimento do material de divulgação, escolhemos a forma dialogada, no sentido do diálogo igualitário (Flecha, 1997) e do de saberes (Oliveira, 2005) – a fim de estimular a comunicação e o respeito aos argumentos de cada indivíduo –, e a forma participativa (Jacobi, 2005), quanto à transformação das relações entre a sociedade e o ambiente, estando tudo interligado no âmbito da educação ambiental, pois,

O principal eixo de atuação da educação ambiental deve buscar, acima de tudo, a solidariedade, a igualdade e o respeito à diferença através de formas democráticas de atuação baseadas em práticas interativas e dialógicas. Isso se consubstancia no objetivo de criar novas atitudes e comportamentos face ao consumo da nossa sociedade e de estimular a mudança de valores individuais e coletivos. (Jacobi, 2005, p. 233-234).

A introdução da ideia da elaboração de um material de divulgação foi conversada com os participantes no momento da visita à exposição *Bicho: quem te viu, quem te vê?*. No encontro subsequente, começamos a falar sobre essa ideia e a explicar sobre as diferentes opções que poderiam ser desenvolvidas, como vídeo, pôster, música, jornal, gibi, dentre outras. A turma da manhã escolheu elaborar um pôster e a turma da tarde escolheu um vídeo.

Os jovens participaram bastante na elaboração dos materiais, porém não sabíamos se o fato de elaborarem um material de divulgação fazia algum sentido para eles. Dessa forma, no questionário aberto colocamos a seguinte questão: "Para você, qual foi a importância de vocês mesmos desenvolverem um material de divulgação?". Foram obtidas diversas categorias de respostas, sendo a de "divulgação" a mais frequente (31%), seguida das categorias "bom", "importante para nós e para os animais", "compartilhar o saber", "aprendizado".

Os exemplos de respostas para cada questão são muito interessantes e valem ser ressaltados – por exemplo, eles disseram que a elaboração do material didático "serve para mostrar para as pessoas que tem que conservar os animais silvestres" e também porque "nós vivemos em um meio ambiente, sabemos da importância dos animais, porém temos que compartilhar esse saber", o que nos mostra que, pelo fato de esses jovens viverem nessa realidade, de conhecerem os bichos e agora terem uma consciência ambiental maior, eles podem ser agentes colaboradores na difusão do conhecimento, sendo que a forma que eles têm de fazê-lo é por meio da elaboração desses materiais didáticos.

Assim, quando pedimos para que os próprios jovens elaborassem um material, queríamos que fosse de forma participativa e dialogada, de modo coerente com as metodologias participativas. No entanto, o conceito de participação não é apenas "o ato ou efeito de participar", mas envolve todo o processo de construção da participação – previsão do contexto da aplicação, natureza do projeto e trajetória do grupo social em questão (Bracagioli, 2007).

Nesse sentido, as ações de caráter participativo podem envolver diferentes concepções: eficiência, essencialista ou emancipatória, sendo que no contexto deste trabalho a participação foi emancipatória, considerando "que as identidades estão em permanente (re)construção, havendo assim um diálogo de saberes e a necessidade de uma pedagogia – própria e criativa – para cada ação participativa e socioambiental desenvolvida" (Bracagioli, 2007, p. 232). Dessa maneira, a emancipação traz o empoderamento, o que cria um ambiente propício de valorização da participação ativa dos atores.

Com isso, com base nas respostas dos questionários e no grupo de discussão, vemos que a concepção emancipatória do caráter participativo foi atendida em virtude de os jovens se apoderarem do conhecimento atrelado à sua realidade social, o que contribuiu muito para que a elaboração do material educativo por eles mesmos fizesse sentido, pois, conforme um dos praticantes: "para desenvolver um material, tem que fazer sentido pra gente primeiro, pra depois fazer sentido para as outras pessoas".

Assim, entendemos que, para eles, a participação na elaboração desse material fez sentido pelo fato de aprenderem mais para compô-lo, por se apropriarem desse conhecimento e também por, posteriormente, conseguirem realizar a divulgação do material entregando o fôlder para as pessoas e divulgando o vídeo na internet.

Considerações finais

Consideramos que os objetivos propostos foram plenamente atingidos, visto que os participantes puderam compreender o conceito de biodiversidade e sua importância, a relevância das UCs e os problemas envolvidos com a perda da fauna silvestre, o que ficou evidente nos questionários e confirmado pela realização do grupo de discussão. O fato de compreender a importância da preservação da fauna silvestre contribuiu para que os participantes tivessem uma transformação de atitudes, como parar de matar os animais, dentre outros aspectos.

A participação dos meninos na elaboração de um material de divulgação foi de extrema importância em virtude de eles se apropriarem dos conhecimentos que queriam transmitir à população, por exemplo, os motivos pelos quais um animal é atropelado no entorno da UC, o que é biodiversidade, qual a importância dos animais na natureza e por que não matá-los e a relevância de conservar as áreas naturais e a fauna que nela habita. Com isso, podemos notar uma transformação individual, por parte dos participantes, uma transformação grupal, no sentido de apoio mútuo, e uma transformação coletiva, no que tange à ação educativa ampliada à população do entorno da UC.

Por fim, o material de divulgação produzido pelos participantes permitiu que eles demonstrassem seus conhecimentos acerca dos temas abordados, suas vivências e experiências, de forma que, ao final de toda a ação educativa, foi possível perceber que os meninos apresentaram uma riqueza significativa de conhecimentos. Com isso, é notória a transformação nas atitudes de cada um deles, uma vez que, até o início da elaboração do material educativo, observamos que os meninos ainda não tinham se apropriado de todos os temas abordados e, ao longo do processo, estes passaram a fazer sentido para eles, principalmente quando eles viram o material educativo pronto. Outrossim, muitos meninos de ambas as turmas disseram: "agora não vou matar mais as cobras, viu Dona!" e "vou prestar atenção na estrada quando meu pai tiver dirigindo", ou seja, a transformação nas atitudes dos meninos pode parecer pequena, entretanto, é de suma importância para a formação de agentes ambientais mais cidadãos e conscientes da problemática ambiental no que se refere à conservação da fauna silvestre.

Referências bibliográficas

- ANGELO, R. B. *Educação ambiental no contexto escolar para a conservação da biodiversidade urbana (São Carlos – SP)*. 2014. Monografia (Graduação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- BRASIL. Lei nº 9.985, de 18 de julho de 2000. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 jul. 2000. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19985.htm>. Acesso em: fev. 2015.
- BORGES, C. O que são espaços educadores sustentáveis? *Espaços Educadores Sustentáveis*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 7, p. 11-16, jun. 2011.
- BRACAGIOLI, A. Metodologias participativas: encontros e desencontros entre a naturalização do ser humano e a humanização da natureza. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente (MMA). *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, 2007. v. 2.
- CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação ambiental. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: MMA, 2004. p. 13-24.
- CATTANEO, D. *Identidade territorial em unidades de conservação: ponto de apoio para uma análise epistemológica da questão ambiental*. 2004. 109 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.
- CENTRO BRASILEIRO DE ESTUDOS EM ECOLOGIA DE ESTRADAS (CBEE). *Atropelômetro*. 2015. Disponível em: <<http://cbee.ufla.br/portal/atropelometro/>>. Acesso em: 28 jun. 2015.
- CENTRO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E CULTURAL (CDCC). *Bicho, quem te viu, quem te vê!* 2015. Disponível em: <<http://www.cdcc.usp.br/novidades/quemteviu.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2015.
- CERATI, T. M.; LAZARINI, R. A. M. A pesquisa-ação em educação ambiental: uma experiência no entorno de uma unidade de conservação urbana. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 15, n. 2, p. 383-392, 2009.
- DELGADO, J. M. et al. *Plano de manejo integrado das unidades de conservação de Itirapina-SP*. São Paulo: Instituto Florestal, 2004.

FLECHA, R. *Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós, 1997.

GALLO, W. S.; RUFFINO, P. H. P. Estudo de potencial pedagógico na Estação Experimental Itirapina para programas de educação ambiental formal. *IF Série Registros*, São Paulo, n. 42, p. 59-66, jul. 2010.

GIANNOTTI, E. *Composição florística e estrutura fitossociologia da vegetação de cerrado e de transição entre cerrado e mata ciliar da Estação Experimental de Itirapina* (SP). 1988. 252 f. Dissertação (Mestrado em Ecologia) – Instituto de Biologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1988.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente (MMA). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: MMA, 2004. p. 25-34.

INSTITUTO FLORESTAL. *Projeto Flor da Idade, Flor da Cidade*. 2013. Disponível em: <<http://iflorestal.sp.gov.br/o-instituto/projetos-socioambientais/flor-da-idade-flor-da-cidade/>>. Acesso em: jan. 2015.

JACOBI, P. Participação. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente (MMA). *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, 2005. p. 229-236.

KUNIEDA, E. *Espaços educadores no contexto do CESCAR (Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e região/SP): do conceito à formação em educação ambiental*. 2010. 145 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

LEFF, E. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Petrópolis: Vozes, 2001.

LÉVÊQUE, C. *A biodiversidade*. Bauru: EDUSC, 1999.

LOUREIRO, F. B. C. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília: MEC/Secad; MMA; Unesco, 2007. p. 65-71.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, C. *Biodiversidade e educação ambiental: concepções e construção participativa de uma proposta educativa: ensino fundamental*

II, São Carlos – SP. 2013. 90 f. Monografia (Graduação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MATAREZI, J. Trilha da vida: re-descobrimo a natureza com os sentidos. *Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 5/6, p. 55-67, 2000/2001.

MATAREZI, J. Estruturas e espaços educadores: quando as estruturas e os espaços se tornam educadores. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras/es ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, 2005. p. 161-173.

MATAREZI, J. Despertando os sentidos da educação ambiental. *Educar*, Curitiba, n. 27, p. 181-199, 2006.

OLIVEIRA, H. T. Transdisciplinaridade. In: BRASIL. Ministério do Meio Ambiente (MMA). *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, 2005. p. 229-236.

PADUA, S. M.; TABANEZ, M. F. Uma abordagem participativa para a conservação de áreas naturais: educação ambiental na Mata Atlântica. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE UNIDADES DE CONSERVAÇÃO, 1., 1997, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Fundação Grupo Boticário, 1997. p. 371-379.

PADUA, S. M. Educação ambiental em unidades de conservação. In: CASES, M. O. (Org.). *Gestão de unidades de conservação: compartilhando uma experiência de capacitação*. Brasília: WWF-Brasil; IPE, 2012. p. 201-212.

PORFÍRIO, T. H. C. et al. Formas de interação de três bairros periféricos com o Parque Municipal das Mangabeiras, Belo Horizonte/MG. *Árvore, Viçosa*, v. 30, n. 6, p. 1033-1038, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-67622006000600019&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 13 jun. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Meio Ambiente; Instituto Florestal. *Exposição itinerante: bicho quem te viu, quem te vê!* São Paulo: Instituto Florestal, 2015.

SOUZA, N. L. Unidades de conservação em áreas urbanas: o caso do Parque Cinturão Verde de Cianorte: módulo Mandhuy. *RA'EGA: Espaço Geográfico em Análise*, Curitiba, v. 23, p. 448-488, 2011.

SPÓSITO, M. E. B. O embate entre as questões ambientais e sociais no urbano. In: CARLOS, A. F. A.; LEMOS, A. I. G. (Orgs.). *Dilemas urbanos: novas abordagens sobre a cidade*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 295-298.

THIEMANN, F. T. C. S. *Biodiversidade como tema para educação ambiental: contextos urbanos, sentidos atribuídos e possibilidades na perspectiva de uma educação ambiental crítica*. 2013. 159 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Centro de Ciências Biológicas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

TOLEDO, R. F.; PELICIONI, M. C. F. A educação ambiental nos parques estaduais paulistas no âmbito das recomendações de Tbilisi. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 57-64, jul./dez. 2006.

TOZONI-REIS, M. F. C. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. *Educar*, Curitiba, n. 27, p. 93-110, 2006.

Recebido em 3 de dezembro de 2015.

Solicitação de correções 18 de maio de 2016.

Aprovado em 24 de agosto de 2016.

Este índice refere-se às matérias do volume 96 (números 245, 246 e 247) da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Divide-se em três partes, de acordo com os diferentes pontos de acesso: Assuntos, Autores e Títulos.

Quanto ao Índice de Assuntos:

- os termos usados para indexação são extraídos do Thesaurus Brasileiro de Educação (Brased);
- cada palavra dos termos compostos abre uma entrada, por exemplo:

Avaliação do ensino superior
ensino superior, Avaliação do
superior, Avaliação do ensino

Quanto ao Índice de Autores:

- arrolados pelo último sobrenome;
- um traço é usado para substituir o nome quando há mais de uma entrada para o mesmo autor.

Quanto ao Índice de Títulos:

- os artigos que iniciam o título não são considerados.

Administração da educação – gestão democrática – legislação municipal do ensino.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Contribuições ao debate sobre gestão democrática da educação: foco em legislações municipais sul-riograndenses. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 490-505, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Alfabetização – linguagem e educação – formação de professores – atualização de professores.

GODOY, Dalva Maria Alves; VIANA, Fernanda Leopoldina. Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores – a experiência do Brasil e de Portugal. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 82-96, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Alfabetização – linguagem escrita – educação lúdica – educação infantil.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 519-533, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Anne-Marie Chartier – entrevista – práticas de leitura e escrita.

FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá; LOPES, Eliane Marta Teixeira; RAHME, Mônica Maria Farid. Professora Dra. Anne-Marie Chartier. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 17-29, jan./abr. 2016. Seção: Entrevistas.

Antropologia histórico-cultural – desenvolvimento humano – transdisciplinaridade.

WULF, Christoph. Antropologia: um desafio para a educação e o desenvolvimento humano. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 241-254, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Aprendizagem – dislexia – docentes.

TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi; DAURUIZ, Silvani; PRUDENCIATTI, Shaday M.; NIQUERITO, Ana Vera. Concepção de professores do ensino fundamental sobre a dislexia do desenvolvimento. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 131-146, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Aprendizagem significativa – retextualização – gênero textual – mapa conceitual – ensino de história.

YOSHIMOTO, Elton Mitio; YOSHIMOTO, Grazielle Maria Freire; SILVA, Givan José Ferreira da; OLIVEIRA, Marilu Martens. Mapa conceitual, um gênero textual escolar: uma proposta de retextualização de textos didáticos de história. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 619-636, set./dez. 2016. Seção: Relatos de Experiência.

Aprendizaje – familia – escuela – participación de los padres.

ACUÑA-COLLADO, Violeta. Familia y escuela: crisis y participación en contextos de vulnerabilidad. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 255-272, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Assessment – educational standards – curriculum.

LAMBERT, Phil. Educational Standards and Australia: a changed landscape. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 463-471, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Atitude da escola – uso do celular – comportamento da juventude – tecnologia educacional.

NAGUMO, Estevon; TELES, Lucio França. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 356-371, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Atualização de professores – formação de professores – linguagem e educação – alfabetização.

GODOY, Dalva Maria Alves; VIANA, Fernanda Leopoldina. Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores – a experiência do Brasil e de Portugal. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 82-96, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Aulas práticas – divulgação científica – ciência e tecnologia.

RODRIGUES, Diego Adaylano Monteiro; LEITE, Raquel Crosara Maia; GALLÃO, Maria Izabel. Divulgação científica sobre práticas de laboratório: análise da inserção ciência, tecnologia e sociedade (CTS) em textos

produzidos por estudantes de Ciências Biológicas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 323-338, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Autobiografia – deficiente da visão – surdo – representação social – identidade.

MÜLLER, Janete Inês; MIANES, Felipe Leão. Narrativas autobiográficas de surdos ou de pessoas com deficiência visual: análise de identidades e de representações. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 387-401, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Base de conhecimento – prática pedagógica – reflexão.

RICHTER, Luciana; SOUZA, Vanessa Martins de; LIMA, Valderéz Marina do Rosário. O uso de imagens como possibilidade de reflexão para licenciandos sobre a prática docente. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 425-441, maio/ago. 2016. Seção: Relatos de experiência.

Ciência e tecnologia – divulgação científica – aulas práticas.

RODRIGUES, Diego Adaylano Monteiro; LEITE, Raquel Crosara Maia; GALLÃO, Maria Izabel. Divulgação científica sobre práticas de laboratório: análise da inserção ciência, tecnologia e sociedade (CTS) em textos produzidos por estudantes de Ciências Biológicas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 323-338, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Cinema – Kleber Mendonça Filho – O som ao redor.

OLIVEIRA, Eugênio Magno Martins de.; MARTINS, Geovana Ramos. Para além dos olhos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 195-212, jan./abr. 2016. Seção: Resenhas.

CNLI – literatura infantil – Inep – Estado Novo.

FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir da Silva; CAROLA, Carlos Renato. O positivismo e a literatura infantil: desmistificando a *doxa* e mitificando a ciência. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 147-162, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Coletividade – educação socialista – processo de formação – experiência pedagógica – intelectual orgânico.

BRETAS, Silvana Aparecida; NOVAES, Karla Gusmão. O conceito de coletividade de Anton Makarenko, em seu *Poema pedagógico*. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 402-423, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Comportamento da juventude – uso do celular — tecnologia educacional – atitude da escola.

NAGUMO, Estevon; TELES, Lucio França. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 356-371, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Comunidade ribeirinha – Semiótica – educação matemática – cultura.

PINHEIRO, Tássia Cristina da Silva; ALVES, Fábio José da Costa; SILVA, Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da. Aprendizagem matemática no contexto educacional ribeirinho: a análise de registros de representação semiótica em atividade de modelagem matemática. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 339-355, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Conservação da fauna – práticas educativas – projeto socioambiental – educação ambiental crítica.

SILVA, Nathália Formenton da; RUFFINO, Paulo Henrique Peira. Educação ambiental crítica para a conservação da biodiversidade da fauna silvestre: uma ação participativa junto ao Projeto Flor da Idade, Flor da Cidade (Itirapina-São Paulo). *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 637-656, set./dez. 2016. Seção: Relatos de Experiência.

Cultura – semiótica – educação matemática – comunidade ribeirinha.

PINHEIRO, Tássia Cristina da Silva; ALVES, Fábio José da Costa; SILVA, Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da. Aprendizagem matemática no contexto educacional ribeirinho: a análise de registros de representação semiótica em atividade de modelagem matemática. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 339-355, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Curriculum – assessment – educational standards.

LAMBERT, Phil. Educational Standards and Australia: a changed landscape. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 463-471, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Curso de pedagogia – instituições de ensino superior – programas de avaliação educacional.

SILVA, Marcela Mara dos Santos; REIHN, Carolina; SOARES, Andressa; SOARES, Tufi Machado. A abordagem da Avaliação Educacional em Larga Escala nos cursos de graduação em Pedagogia. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 46-67, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Deficiente da visão – surdo – representação social – identidade – autobiografia.

MÜLLER, Janete Inês; MIANES, Felipe Leão. Narrativas autobiográficas de surdos ou de pessoas com deficiência visual: análise de identidades e de representações. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 387-401, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Desenvolvimento humano – antropologia histórico-cultural – transdisciplinaridade.

WULF, Christoph. Antropologia: um desafio para a educação e o desenvolvimento humano. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 241-254, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Desenvolvimento profissional – tutoria à distância – formação de professores – escola técnica federal.

CHAQUIME, Luciane Penteado; MILL, Daniel. Dilemas da docência na educação à distância: um estudo sobre o desenvolvimento na perspectiva dos tutores da Rede e-Tec Brasil. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 117-130, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Desenvolvimento profissional do professor – profissão docente – formação de professores.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Direito à educação – privatização – financiamento da educação.

BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena. Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 506-518, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Dislexia – aprendizagem – docentes.

TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi; DAURUIZ, Silvani; PRUDENCIATTI, Shaday M.; NIQUERITO, Ana Vera. Concepção de professores do ensino fundamental sobre a dislexia do desenvolvimento. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 131-146, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Divulgação científica – ciência e tecnologia – aulas práticas.

RODRIGUES, Diego Adaylano Monteiro; LEITE, Raquel Crosara Maia; GALLÃO, Maria Izabel. Divulgação científica sobre práticas de laboratório: análise da inserção ciência, tecnologia e sociedade (CTS) em textos produzidos por estudantes de Ciências Biológicas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 323-338, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Docência – graduandos – Pibid – pedagogia.

YAMIN, Giana Amaral; CAMPOS, Míria Izabel; CATANANTE, Bartolina Ramalho. "Quero ser professora": a construção de sentidos da docência por meio do Pibid. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 31-45, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Docência universitária – estudantes com deficiência – inclusão na educação superior.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 583-601, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Docentes – aprendizagem – dislexia.

TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi; DAURUIZ, Silvani; PRUDENCIATTI, Shaday M.; NIQUERITO, Ana Vera. Concepção de

professores do ensino fundamental sobre a dislexia do desenvolvimento. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 131-146, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Educação ambiental crítica – projeto socioambiental – práticas educativas – conservação da fauna.

SILVA, Nathália Formenton da; RUFFINO, Paulo Henrique Peira. Educação ambiental crítica para a conservação da biodiversidade da fauna silvestre: uma ação participativa junto ao Projeto Flor da Idade, Flor da Cidade (Itirapina-São Paulo). *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 637-656, set./dez. 2016. Seção: Relatos de Experiência.

Educação especial – Instituto Nacional de Educação de Surdos – oralismo – projeto bilíngue.

LOPES, Sonia de Castro; FREITAS, Geise de Moura. A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 372-386, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Educação especial – estudante com deficiência – inclusão escolar.

HAAS, Clarissa; PANTALEÃO, Edson; ORLANDO, Rosimeire Maria; BAPTISTA, Claudio Roberto. Rodas de pesquisa e formação em educação especial: as trajetórias de estudantes com deficiência. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 570-582, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Educação infantil – educação lúdica – linguagem escrita – alfabetização.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 519-533, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Educação lúdica – educação infantil – linguagem escrita – alfabetização.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 519-533, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Educação matemática – semiótica – cultura – comunidade ribeirinha.

PINHEIRO, Tássia Cristina da Silva; ALVES, Fábio José da Costa; SILVA, Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da. Aprendizagem matemática no contexto educacional ribeirinho: a análise de registros de representação semiótica em atividade de modelagem matemática. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 339-355, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Educação socialista – coletividade – processo de formação – experiência pedagógica – intelectual orgânico.

BRETAS, Silvana Aparecida; NOVAES, Karla Gusmão. O conceito de coletividade de Anton Makarenko, em seu *Poema pedagógico*. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 402-423, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Educational standards – assessment – curriculum.

LAMBERT, Phil. Educational Standards and Australia: a changed landscape. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 463-471, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Ensino de geografia – letramento acadêmico – etnografia.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; NEVES-JÚNIOR, Bernardino. Letramento acadêmico em um curso de Geografia: uma perspectiva etnográfica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 68-81, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Ensino de história – aprendizagem significativa – retextualização – gênero textual – mapa conceitual.

YOSHIMOTO, Elton Mitio; YOSHIMOTO, Grazielle Maria Freire; SILVA, Givan José Ferreira da; OLIVEIRA, Marilu Martens. Mapa conceitual, um gênero textual escolar: uma proposta de retextualização de textos didáticos de história. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 619-636, set./dez. 2016. Seção: Relatos de Experiência.

Ensino médio – Escolarização – juventude rural.

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Processos de escolarização de jovens rurais de Governador Valadares-MG: entre sonhos e frustrações. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 602-618, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Entrevista – Anne-Marie Chartier – práticas de leitura e escrita.

FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá; LOPES, Eliane Marta Teixeira; RAHME, Mônica Maria Farid. Professora Dra. Anne-Marie Chartier. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 17-29, jan./abr. 2016. Seção: Entrevistas.

Escola técnica federal – Formação de professores – tutoria à distância – desenvolvimento profissional.

CHAQUIME, Luciane Penteadó; MILL, Daniel. Dilemas da docência na educação à distância: um estudo sobre o desenvolvimento na perspectiva dos tutores da Rede e-Tec Brasil. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 117-130, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Escolarização – juventude rural – ensino médio.

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Processos de escolarização de jovens rurais de Governador Valadares-MG: entre sonhos e frustrações. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 602-618, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Escuela – familia – aprendizaje – participación de los padres.

CUÑA-COLLADO, Violeta. Familia y escuela: crisis y participación en contextos de vulnerabilidad. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 255-272, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Estado Novo – Inep – CNLI – literatura infantil.

FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir da Silva; CAROLA, Carlos Renato. O positivismo e a literatura infantil: desmistificando a *doxa* e mitificando a ciência. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 147-162, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Estudante com deficiência – educação especial – inclusão escolar.

HAAS, Clarissa; PANTALEÃO, Edson; ORLANDO, Rosimeire Maria; BAPTISTA, Claudio Roberto. Rodas de pesquisa e formação em educação especial: as trajetórias de estudantes com deficiência. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 570-582, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Estudantes com deficiência – inclusão na educação superior – docência universitária.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 583-601, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Etnoconhecimento – queimadas – semiárido brasileiro – literatura de cordel.

SOUTO, Patrícia Carneiro; SOUSA, Antonio Amador de; SOUTO, Jacob Silva. Saber acadêmico *versus* saber popular: a literatura de cordel no ensino de práticas agrícolas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 195-212, jan./abr. 2016. Seção: Relatos de Experiência.

Etnografia – ensino de geografia – letramento acadêmico.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; NEVES-JÚNIOR, Bernardino. Letramento acadêmico em um curso de Geografia: uma perspectiva etnográfica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 68-81, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Experiência pedagógica – coletividade – educação socialista – processo de formação – experiência pedagógica.

BRETAS, Silvana Aparecida; NOVAES, Karla Gusmão. O conceito de coletividade de Anton Makarenko, em seu *Poema pedagógico*. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 402-423, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Família – escuela – aprendizaje – participación de los padres.

ACUÑA-COLLADO, Violeta. Família y escuela: crisis y participación en contextos de vulnerabilidad. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 255-272, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Financiamento da educação – direito à educação – privatização.

BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena. Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 506-518, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Formação de professores – linguagem e educação – alfabetização – atualização de professores.

GODOY, Dalva Maria Alves; VIANA, Fernanda Leopoldina. Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores – a experiência do Brasil e de Portugal. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 82-96, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Formação de professores – profissão docente – desenvolvimento profissional do professor.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Formação de professores – tutoria à distância – desenvolvimento profissional – escola técnica federal.

CHAQUIME, Luciane Penteadó; MILL, Daniel. Dilemas da docência na educação à distância: um estudo sobre o desenvolvimento na perspectiva dos tutores da Rede e-Tec Brasil. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 117-130, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Formação docente – mediação em leitura – leitura literária – Pibid.

NEITZEL, Adair de Aguiar; BRIDON, Janete; WEISS, Cláudia Suéli. Mediações em leitura: encontros na sala de aula. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 305-322, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Formação docente continuada – práticas pedagógicas – saúde do professor.

LIMA, Anselmo; ALTHAUS, Dalvane. Formação docente continuada, desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula e promoção da saúde do professor: relações necessárias. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 97-116, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Gênero textual – mapa conceitual – retextualização – aprendizagem significativa – ensino de história.

YOSHIMOTO, Elton Mitio; YOSHIMOTO, Grazielle Maria Freire; SILVA, Givan José Ferreira da; OLIVEIRA, Marilu Martens. Mapa conceitual, um gênero textual escolar: uma proposta de retextualização de textos didáticos de história. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 619-636, set./dez. 2016. Seção: Relatos de Experiência.

Gêneros do discurso – leitura dialógica – projeto político-pedagógico – heteroglossia.

GONÇALVES, Iverton Gessé Ribeiro. A heteroglossia e o projeto político-pedagógico. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 163-178, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Gestão democrática – administração da educação – legislação municipal do ensino.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Contribuições ao debate sobre gestão democrática da educação: foco em legislações municipais sul-rio-grandenses. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 490-505, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Graduandos – Pibid – pedagogia – docência.

YAMIN, Giana Amaral; CAMPOS, Míria Izabel; CATANANTE, Bartolina Ramalho. "Quero ser professora": a construção de sentidos da docência por meio do Pibid. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 31-45, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Heteroglossia – projeto político-pedagógico – leitura dialógica – gêneros do discurso.

GONÇALVES, Iverton Gessé Ribeiro. A heteroglossia e o projeto político-pedagógico. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 163-178, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Ideb – qualidade da educação – política educacional.

GUSMAO, Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes. A política educacional do Acre e os resultados do Ideb. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 472-489, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Identidade – deficiente da visão – surdo – representação social – autobiografia.

MÜLLER, Janete Inês; MIANES, Felipe Leão. Narrativas autobiográficas de surdos ou de pessoas com deficiência visual: análise de identidades e de representações. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 387-401, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Identidades de gênero – professores de línguas – performances discursivas.

OLIVEIRA, Helvio Frank. Indivíduos do sexo masculino no curso de letras: performances discursivas, gênero e profissão docente. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 552-569, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Inclusão escolar – estudante com deficiência – educação especial.

HAAS, Clarissa; PANTALEÃO, Edson; ORLANDO, Rosimeire Maria; BAPTISTA, Claudio Roberto. Rodas de pesquisa e formação em educação especial: as trajetórias de estudantes com deficiência. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 570-582, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Inclusão na educação superior – estudantes com deficiência – docência universitária.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 583-601, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Inep – CNLI – literatura infantil – Estado Novo.

FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir da Silva; CAROLA, Carlos Renato. O positivismo e a literatura infantil: desmistificando a *doxa* e mitificando a ciência. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 147-162, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Instituições de ensino superior – programas de avaliação educacional – curso de pedagogia.

SILVA, Marcela Mara dos Santos; REIHN, Carolina; SOARES, Andressa; SOARES, Tufi Machado. A abordagem da Avaliação Educacional em Larga Escala nos cursos de graduação em Pedagogia. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 46-67, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Instituto Nacional de Educação de Surdos – educação especial – oralismo – projeto bilíngue.

LOPES, Sonia de Castro; FREITAS, Geise de Moura. A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 372-386, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Intelectual orgânico – coletividade – educação socialista – processo de formação – experiência pedagógica.

BRETAS, Silvana Aparecida; NOVAES, Karla Gusmão. O conceito de coletividade de Anton Makarenko, em seu *Poema pedagógico*. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 402-423, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Juventude rural – escolarização – ensino médio.

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Processos de escolarização de jovens rurais de Governador Valadares-MG: entre sonhos e frustrações. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 602-618, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Kleber Mendonça Filho – cinema – O som ao redor.

OLIVEIRA, Eugênio Magno Martins de.; MARTINS, Geovana Ramos. Para além dos olhos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 195-212, jan./abr. 2016. Seção: Resenhas.

Legislação municipal do ensino – administração da educação – gestão democrática.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Contribuições ao debate sobre gestão democrática da educação: foco em legislações municipais sul-rio-grandenses. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 490-505, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Leitura dialógica – Projeto político-pedagógico – heteroglossia – gêneros do discurso.

GONÇALVES, Iverton Gessé Ribeiro. A heteroglossia e o projeto político-pedagógico. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 163-178, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Leitura literária – mediação em leitura – Pibid – formação docente.

NEITZEL, Adair de Aguiar; BRIDON, Janete; WEISS, Cláudia Suéli. Mediações em leitura: encontros na sala de aula. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 305-322, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Letramento acadêmico – ensino de geografia – etnografia.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; NEVES-JUNIOR, Bernardino. Letramento acadêmico em um curso de Geografia: uma perspectiva etnográfica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 68-81, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Linguagem e educação – alfabetização – formação de professores – atualização de professores.

GODOY, Dalva Maria Alves; VIANA, Fernanda Leopoldina. Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores – a experiência do Brasil e de Portugal. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 82-96, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Linguagem escrita – educação lúdica – educação infantil – alfabetização.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 519-533, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Literatura de cordel – semiárido brasileiro – queimadas – etnoconhecimento.

SOUTO, Patrícia Carneiro; SOUSA, Antonio Amador de; SOUTO, Jacob Silva. Saber acadêmico *versus* saber popular: a literatura de cordel no ensino de práticas agrícolas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 195-212, jan./abr. 2016. Seção: Relatos de Experiência.

Literatura infantil – CNLI – Inep – Estado Novo.

FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir da Silva; CAROLA, Carlos Renato. O positivismo e a literatura infantil: desmistificando a *doxa* e mitificando a ciência. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 147-162, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Mapa conceitual – gênero textual – retextualização – aprendizagem significativa – ensino de história.

YOSHIMOTO, Elton Mitio; YOSHIMOTO, Grazielle Maria Freire; SILVA, Givan José Ferreira da; OLIVEIRA, Marilu Martens. Mapa conceitual, um gênero textual escolar: uma proposta de retextualização de textos didáticos de história. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 619-636, set./dez. 2016. Seção: Relatos de Experiência.

Mediação em leitura – leitura literária – Pibid – formação docente.

NEITZEL, Adair de Aguiar; BRIDON, Janete; WEISS, Cláudia Suéli. Mediações em leitura: encontros na sala de aula. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 305-322, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Narrativas de vida – trabalho docente – representações sociais.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; LIMA, Rita Pereira. Narrativas de vida de instrutores da educação profissional como possibilidade de estudos no campo das representações sociais. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 290-304, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

O som ao redor – cinema – Kleber Mendonça Filho.

OLIVEIRA, Eugênio Magno Martins de.; MARTINS, Geovana Ramos. Para além dos olhos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 195-212, jan./abr. 2016. Seção: Resenhas.

Oralismo – educação especial – Instituto Nacional de Educação de Surdos – projeto bilíngue.

LOPES, Sonia de Castro; FREITAS, Geise de Moura. A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 372-386, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Papel do professor – processo educacional – sistema educacional.

MARTINAZZO, Celso José. Ensinar a viver: o sentido do ato de educar em Edgar Morin. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 443-446, maio/ago. 2016. Seção: Resenhas.

Participación de los padres – familia – escuela – aprendizaje.

ACUÑA-COLLADO, Violeta. Familia y escuela: crisis y participación en contextos de vulnerabilidad. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 255-272, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Pedagogia – Pibid – graduandos – docência.

YAMIN, Giana Amaral; CAMPOS, Míria Izabel; CATANANTE, Bartolina Ramalho. "Quero ser professora": a construção de sentidos da docência por meio do Pibid. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 31-45, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Pedagogia – prática docente – prática pedagógica.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Performances discursivas – identidades de gênero – professores de línguas.

OLIVEIRA, Helvio Frank. Indivíduos do sexo masculino no curso de letras: performances discursivas, gênero e profissão docente. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 552-569, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Pibid – mediação em leitura – leitura literária – formação docente.

NEITZEL, Adair de Aguiar; BRIDON, Janete; WEISS, Cláudia Suéli.

Mediações em leitura: encontros na sala de aula. *RBEF*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 305-322, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Pibid – pedagogia – graduandos – docência.

YAMIN, Giana Amaral; CAMPOS, Míria Izabel; CATANANTE, Bartolina Ramalho. "Quero ser professora": a construção de sentidos da docência por meio do Pibid. *RBEF*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 31-45, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Política educacional – qualidade da educação – Ideb.

GUSMÃO, Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes. A política educacional do Acre e os resultados do Ideb. *RBEF*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 472-489, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Prática docente – prática pedagógica – pedagogia.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *RBEF*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Prática pedagógica – base de conhecimento – reflexão.

RICHTER, Luciana; SOUZA, Vanessa Martins de; LIMA, Valderez Marina do Rosário. O uso de imagens como possibilidade de reflexão para licenciandos sobre a prática docente. *RBEF*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 425-441, maio/ago. 2016. Seção: Relatos de experiência.

Prática pedagógica – prática docente – pedagogia.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *RBEF*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Práticas de leitura e escrita – Anne-Marie Chartier – entrevista.

FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá; LOPES, Eliane Marta Teixeira; RAHME, Mônica Maria Farid. Professora Dra. Anne-Marie Chartier. *RBEF*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 17-29, jan./abr. 2016. Seção: Entrevistas.

Práticas educativas – conservação da fauna – projeto socioambiental – educação ambiental crítica.

SILVA, Nathália Formenton da; RUFFINO, Paulo Henrique Peira. Educação ambiental crítica para a conservação da biodiversidade da fauna silvestre: uma ação participativa junto ao Projeto Flor da Idade, Flor da Cidade (Itirapina-São Paulo). *RBEF*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 637-656, set./dez. 2016. Seção: Relatos de Experiência.

Práticas pedagógicas – formação docente continuada – saúde do professor.

LIMA, Anselmo; ALTHAUS, Dalvane. Formação docente continuada, desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula e promoção da

saúde do professor: relações necessárias. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 97-116, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Privatização – direito à educação – financiamento da educação.

BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena. Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 506-518, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Processo de formação – coletividade – educação socialista – intelectual orgânico.

BRETAS, Silvana Aparecida; NOVAES, Karla Gusmão. O conceito de coletividade de Anton Makarenko, em seu *Poema pedagógico*. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 402-423, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Processo educacional – sistema educacional – papel do professor.

MARTINAZZO, Celso José. Ensinar a viver: o sentido do ato de educar em Edgar Morin. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 443-446, maio/ago. 2016. Seção: Resenhas.

Professores de línguas – identidades de gênero – performances discursivas.

OLIVEIRA, Helvio Frank. Indivíduos do sexo masculino no curso de letras: performances discursivas, gênero e profissão docente. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 552-569, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Profissão docente – formação de professores – desenvolvimento profissional do professor.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Programas de avaliação educacional – instituições de ensino superior – curso de pedagogia.

SILVA, Marcela Mara dos Santos; REIHN, Carolina; SOARES, Andressa; SOARES, Tufi Machado. A abordagem da Avaliação Educacional em Larga Escala nos cursos de graduação em Pedagogia. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 46-67, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Projeto bilíngue – educação especial – Instituto Nacional de Educação de Surdos – oralismo.

LOPES, Sonia de Castro; FREITAS, Geise de Moura. A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 372-386, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Projeto político-pedagógico – heteroglossia – leitura dialógica – gêneros do discurso.

GONÇALVES, Iverton Gessé Ribeiro. A heteroglossia e o projeto político-pedagógico. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 163-178, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Projeto socioambiental – práticas educativas – conservação da fauna – educação ambiental crítica.

SILVA, Nathália Formenton da; RUFFINO, Paulo Henrique Peira. Educação ambiental crítica para a conservação da biodiversidade da fauna silvestre: uma ação participativa junto ao Projeto Flor da Idade, Flor da Cidade (Itirapina-São Paulo). *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 637-656, set./dez. 2016. Seção: Relatos de Experiência.

Qualidade da educação – política educacional – Ideb.

GUSMÃO, Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes. A política educacional do Acre e os resultados do Ideb. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 472-489, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Queimadas – etnoconhecimento – semiárido brasileiro – literatura de cordel.

SOUTO, Patrícia Carneiro; SOUSA, Antonio Amador de; SOUTO, Jacob Silva. Saber acadêmico *versus* saber popular: a literatura de cordel no ensino de práticas agrícolas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 195-212, jan./abr. 2016. Seção: Relatos de Experiência.

Reflexão – prática pedagógica – base de conhecimento.

RICHTER, Luciana; SOUZA, Vanessa Martins de; LIMA, Valderez Marina do Rosário. O uso de imagens como possibilidade de reflexão para licenciandos sobre a prática docente. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 425-441, maio/ago. 2016. Seção: Relatos de experiência.

Relações de gênero – rendimento escolar – sociologia da infância.

SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHO, Marília Pinto de. "O que você quer ser quando crescer?": escolarização e gênero entre crianças de camadas populares urbanas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 179-194, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Rendimento escolar – relações de gênero – sociologia da infância.

SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHO, Marília Pinto de. "O que você quer ser quando crescer?": escolarização e gênero entre crianças de camadas populares urbanas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 179-194, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Representação social – deficiente da visão – surdo – identidade – autobiografia.

MÜLLER, Janete Inês; MIANES, Felipe Leão. Narrativas autobiográficas de surdos ou de pessoas com deficiência visual: análise de identidades e

de representações. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 387-401, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Representações sociais – narrativas de vida – trabalho docente.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; LIMA, Rita Pereira. Narrativas de vida de instrutores da educação profissional como possibilidade de estudos no campo das representações sociais. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 290-304, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Retextualização – gênero textual – mapa conceitual – aprendizagem significativa – ensino de história.

YOSHIMOTO, Elton Mitio; YOSHIMOTO, Grazielle Maria Freire; SILVA, Givan José Ferreira da; OLIVEIRA, Marilu Martens. Mapa conceitual, um gênero textual escolar: uma proposta de retextualização de textos didáticos de história. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 619-636, set./dez. 2016. Seção: Relatos de Experiência.

Saúde do professor – práticas pedagógicas – formação docente continuada.

LIMA, Anselmo; ALTHAUS, Dalvane. Formação docente continuada, desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula e promoção da saúde do professor: relações necessárias. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 97-116, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Semiárido brasileiro – queimadas – etnoconhecimento – literatura de cordel.

SOUTO, Patrícia Carneiro; SOUSA, Antonio Amador de; SOUTO, Jacob Silva. Saber acadêmico *versus* saber popular: a literatura de cordel no ensino de práticas agrícolas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 195-212, jan./abr. 2016. Seção: Relatos de Experiência.

Semiótica – educação matemática – cultura – comunidade ribeirinha.

PINHEIRO, Tássia Cristina da Silva; ALVES, Fábio José da Costa; SILVA, Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da. Aprendizagem matemática no contexto educacional ribeirinho: a análise de registros de representação semiótica em atividade de modelagem matemática. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 339-355, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Sistema educacional – processo educacional – papel do professor.

MARTINAZZO, Celso José. Ensinar a viver: o sentido do ato de educar em Edgar Morin. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 443-446, maio/ago. 2016. Seção: Resenhas.

Sociologia da infância – relações de gênero – rendimento escolar.

SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHO, Marília Pinto de. "O que você quer ser quando crescer?": escolarização e gênero entre crianças de camadas populares urbanas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 179-194, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Surdo – deficiente da visão – representação social – identidade – autobiografia.

MÜLLER, Janete Inês; MIANES, Felipe Leão. Narrativas autobiográficas de surdos ou de pessoas com deficiência visual: análise de identidades e de representações. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 387-401, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Tecnologia educacional – uso do celular – comportamento da juventude – atitude da escola.

NAGUMO, Estevon; TELES, Lucio França. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 356-371, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Trabalho docente – narrativas de vida – representações sociais.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; LIMA, Rita Pereira. Narrativas de vida de instrutores da educação profissional como possibilidade de estudos no campo das representações sociais. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 290-304, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Transdisciplinaridade – desenvolvimento humano – antropologia histórico-cultural.

WULF, Christoph. Antropologia: um desafio para a educação e o desenvolvimento humano. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 241-254, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Tutoria à distância – desenvolvimento profissional – formação de professores – escola técnica federal.

CHAQUIME, Luciane Penteadó; MILL, Daniel. Dilemas da docência na educação à distância: um estudo sobre o desenvolvimento na perspectiva dos tutores da Rede e-Tec Brasil. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 117-130, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Uso do celular – comportamento da juventude – tecnologia educacional – atitude da escola.

NAGUMO, Estevon; TELES, Lucio França. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 356-371, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

ACUÑA-COLLADO, Violeta. Familia y escuela: crisis y participación en contextos de vulnerabilidad. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 255-272, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 519-533, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

ALTHAUS, Dalvane; LIMA, Anselmo. Formação docente continuada, desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula e promoção da saúde do professor: relações necessárias. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 97-116, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

ALVES, Fábio José da Costa; PINHEIRO, Tássia Cristina da Silva; SILVA, Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da. Aprendizagem matemática no contexto educacional ribeirinho: a análise de registros de representação semiótica em atividade de modelagem matemática. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 339-355, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Processos de escolarização de jovens rurais de Governador Valadares-MG: entre sonhos e frustrações. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 602-618, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

BAPTISTA, Claudio Roberto; ORLANDO, Rosimeire Maria; PANTALEÃO, Edson; HAAS, Clarissa. Rodas de pesquisa e formação em educação especial: as trajetórias de estudantes com deficiência. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 570-582, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

BERTAGNA, Regiane Helena; BORGHI, Raquel Fontes. Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 506-518, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena. Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 506-518, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; LIMA, Rita Pereira. Narrativas de vida de instrutores da educação profissional como possibilidade de estudos no campo das representações sociais. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 290-304, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 519-533, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

BRETAS, Silvana Aparecida; NOVAES, Karla Gusmão. O conceito de coletividade de Anton Makarenko, em seu *Poema pedagógico*. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 402-423, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

BRIDON, Janete; NEITZEL, Adair de Aguiar; WEISS, Cláudia Suéli. Mediações em leitura: encontros na sala de aula. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 305-322, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

CABRAL, Gladir da Silva; FRITZEN, Celdon; CAROLA, Carlos Renato. O positivismo e a literatura infantil: desmistificando a doxa e mitificando a ciência. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 147-162, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

CAMPOS, Míria Izabel; YAMIN, Giana Amaral; CATANANTE, Bartolina Ramalho. "Quero ser professora": a construção de sentidos da docência por meio do Pibid. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 31-45, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

CAROLA, Carlos Renato; CABRAL, Gladir da Silva; FRITZEN, Celdon. O positivismo e a literatura infantil: desmistificando a doxa e mitificando a ciência. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 147-162, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

CARVALHO, Marília Pinto de; SENKEVICS, Adriano Souza. "O que você quer ser quando crescer?": escolarização e gênero entre crianças de camadas populares urbanas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 179-194, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

CATANANTE, Bartolina Ramalho; CAMPOS, Míria Izabel; YAMIN, Giana Amaral. "Quero ser professora": a construção de sentidos da docência por meio do Pibid. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 31-45, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

CHAQUIME, Luciane Penteado; MILL, Daniel. Dilemas da docência na educação a distância: um estudo sobre o desenvolvimento profissional na perspectiva dos tutores da Rede e-Tec Brasil. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 117-130, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

DAURUIZ, Silvani; TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi; PRUDENCIATTI, Shaday M; NIQUERITO, Ana Vera. Concepção de professores do ensino fundamental sobre a dislexia do desenvolvimento. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 131-146, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; ALVES, Maria Zenaide. Processos de escolarização de jovens rurais de Governador Valadares-MG: entre sonhos e frustrações. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 602-618, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Contribuições ao debate sobre gestão democrática da educação: foco em legislações municipais sul-rio-grandenses. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 490-505, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá; LOPES, Eliane Marta Teixeira; RAHME, Mônica Maria Farid. Professora Dra. Anne-Marie Chartier. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 17-29, jan./abr. 2016. Seção: Entrevistas.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

FREITAS, Geise de Moura; LOPES, Sonia de Castro. A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 372-386, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir da Silva; CAROLA, Carlos Renato. O positivismo e a literatura infantil: desmistificando a doxa e mitificando a ciência. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 147-162, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

GALLÃO, Maria Izabel; RODRIGUES, Diego Adaylano Monteiro; LEITE, Raquel Crosara Maia. Divulgação científica sobre práticas de laboratório: análise da inserção Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) em textos produzidos por estudantes de Ciências Biológicas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 323-338, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

GODOY, Dalva Maria Alves; VIANA, Fernanda Leopoldina. Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores: a experiência do Brasil e de Portugal. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 82-96, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

GONÇALVES, Iverton Gessé Ribeiro. A heteroglossia e o projeto político-pedagógico. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 163-178, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

GUSMÃO, Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes. A política educacional do Acre e os resultados do Ideb. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 472-489, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

HAAS, Clarissa; PANTALEÃO, Edson; ORLANDO, Rosimeire Maria; BAPTISTA, Claudio Roberto. Rodas de pesquisa e formação em educação especial: as trajetórias de estudantes com deficiência. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 570-582, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

LAMBERT, Phil. Educational Standards and Australia: a changed landscape. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 463-471, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

LEITE, Raquel Crosara Maia; RODRIGUES, Diego Adaylano Monteiro; GALLÃO, Maria Izabel. Divulgação científica sobre práticas de laboratório: análise da inserção Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) em textos produzidos por estudantes de Ciências Biológicas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 323-338, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

LIMA, Anselmo; ALTHAUS, Dalvane. Formação docente continuada, desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula e promoção da saúde do professor: relações necessárias. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 97-116, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

LIMA, Rita Pereira; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Narrativas de vida de instrutores da educação profissional como possibilidade de estudos no campo das representações sociais. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 290-304, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

LIMA, Valderez Marina do Rosário; RICHTER, Luciana; SOUZA, Vanessa Martins de. O uso de imagens como possibilidade de reflexão para licenciandos sobre a prática docente. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 425-441, maio/ago. 2016. Seção: Relatos de experiência.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá; RAHME, Mônica Maria Farid. Professora Dra. Anne-Marie Chartier. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 17-29, jan./abr. 2016. Seção: Entrevistas.

LOPES, Sonia de Castro; FREITAS, Geise de Moura. A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 372-386, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; NEVES-JÚNIOR, Bernardino. Letramento acadêmico em um curso de Geografia: uma perspectiva etnográfica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 68-81, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

MARTINAZZO, Celso José. Ensinar a viver: o sentido do ato de educar em Edgar Morin. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 443-446, maio/ago. 2016. Seção: Resenhas.

MARTINS, Geovana Ramos; OLIVEIRA, Eugênio Magno Martins de. Para além dos olhos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 213-218, jan./abr. 2016. Seção: Resenhas.

MIANES, Felipe Leão; MÜLLER, Janete Inês. Narrativas autobiográficas de surdos ou de pessoas com deficiência visual: análise de identidades e de representações. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 387-401, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

MILL, Daniel; CHAQUIME, Luciane Penteado. Dilemas da docência na educação a distância: um estudo sobre o desenvolvimento profissional na perspectiva dos tutores da Rede e-Tec Brasil. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 117-130, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 519-533, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

MÜLLER, Janete Inês; MIANES, Felipe Leão. Narrativas autobiográficas de surdos ou de pessoas com deficiência visual: análise de identidades e de representações. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 387-401, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

NAGUMO, Estevon; TELES, Lucio França. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 356-371, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

NEITZEL, Adair de Aguiar; BRIDON, Janete; WEISS, Cláudia Suéli. Mediações em leitura: encontros na sala de aula. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 305-322, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

NEVES-JÚNIOR, Bernardino; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Letramento acadêmico em um curso de Geografia: uma perspectiva etnográfica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 68-81, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

NIQUERITO, Ana Vera; PRUDENCIATTI, Shaday M; DAURUIZ, Silvani; TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi. Concepção de professores do ensino fundamental sobre a dislexia do desenvolvimento. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 131-146, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

NOVAES, Karla Gusmão; BRETAS, Silvana Aparecida. O conceito de coletividade de Anton Makarenko, em seu *Poema pedagógico*. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 402-423, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

OLIVEIRA, Eugênio Magno Martins de; MARTINS, Geovana Ramos. Para além dos olhos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 213-218, jan./abr. 2016. Seção: Resenhas.

OLIVEIRA, Helvio Frank. Indivíduos do sexo masculino no curso de letras: performances discursivas, gênero e profissão docente. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 552-569, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

OLIVEIRA, Marilu Martens; SILVA, Givan José Ferreira da; YOSHIMOTO, Grazielle Maria Freire; YOSHIMOTO, Elton Mitio. Mapa conceitual, um gênero textual escolar: uma proposta de retextualização de textos didáticos de história. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 619-636, set./dez. 2016. Seção: Relatos de Experiência.

ORLANDO, Rosimeire Maria; PANTALEÃO, Edson; HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. Rodas de pesquisa e formação em educação especial: as trajetórias de estudantes com deficiência. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 570-582, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

PANTALEÃO, Edson; HAAS, Clarissa; ORLANDO, Rosimeire Maria; BAPTISTA, Claudio Roberto. Rodas de pesquisa e formação em educação especial: as trajetórias de estudantes com deficiência. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 570-582, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 583-601, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

PINHEIRO, Tássia Cristina da Silva; ALVES, Fábio José da Costa; SILVA, Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da. Aprendizagem matemática no contexto educacional ribeirinho: a análise de registros de representação semiótica em atividade de modelagem matemática. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 339-355, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

PRUDENCIATTI, Shaday M; DAURUIZ, Silvani; TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi; NIQUERITO, Ana Vera. Concepção de professores do ensino fundamental sobre a dislexia do desenvolvimento. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 131-146, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

RAHME, Mônica Maria Farid; LOPES, Eliane Marta Teixeira; FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá. Professora Dra. Anne-Marie Chartier. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 17-29, jan./abr. 2016. Seção: Entrevistas.

REIHN, Carolina; SILVA, Marcela Mara dos Santos; SOARES, Andressa; SOARES, Tufi Machado. A abordagem da avaliação educacional em larga escala nos cursos de graduação em Pedagogia. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 46-67, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

RIBEIRO, Vanda Mendes; GUSMÃO, Joana Buarque de. A política educacional do Acre e os resultados do Ideb. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 472-489, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

RICHTER, Luciana; SOUZA, Vanessa Martins de; LIMA, Valderez Marina do Rosário. O uso de imagens como possibilidade de reflexão para licenciandos sobre a prática docente. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 425-441, maio/ago. 2016. Seção: Relatos de experiência.

RODRIGUES, Diego Adaylano Monteiro; LEITE, Raquel Crosara Maia; GALLÃO, Maria Izabel. Divulgação científica sobre práticas de laboratório: análise da inserção Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) em textos produzidos por estudantes de Ciências Biológicas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 323-338, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

RUFFINO, Paulo Henrique Peira; SILVA, Nathália Formenton da. Educação ambiental crítica para a conservação da biodiversidade da fauna silvestre: uma ação participativa junto ao Projeto Flor da Idade, Flor da Cidade (Itirapina-São Paulo). *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 637-656, set./dez. 2016. Seção: Relatos de Experiência.

SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHO, Marília Pinto de. "O que você quer ser quando crescer?": escolarização e gênero entre crianças de camadas populares urbanas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 179-194, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

SILVA, Givan José Ferreira da; YOSHIMOTO, Grazielle Maria Freire; YOSHIMOTO, Elton Mitio; OLIVEIRA, Marilu Martens. Mapa conceitual, um gênero textual escolar: uma proposta de retextualização de textos didáticos de história. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 619-636, set./dez. 2016. Seção: Relatos de Experiência.

SILVA, Marcela Mara dos Santos; REIHN, Carolina; SOARES, Andressa; SOARES, Tufi Machado. A abordagem da avaliação educacional em larga escala nos cursos de graduação em Pedagogia. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 46-67, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

SILVA, Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da; PINHEIRO, Tássia Cristina da Silva; ALVES, Fábio José da Costa. Aprendizagem matemática no contexto educacional ribeirinho: a análise de registros de representação semiótica em atividade de modelagem matemática. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 339-355, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

SILVA, Nathália Formenton da; RUFFINO, Paulo Henrique Peira. Educação ambiental crítica para a conservação da biodiversidade da fauna silvestre: uma ação participativa junto ao Projeto Flor da Idade, Flor da Cidade (Itirapina-São Paulo). *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 637-656, set./dez. 2016. Seção: Relatos de Experiência.

SOARES, Andressa; SILVA, Marcela Mara dos Santos; REIHN, Carolina; SOARES, Tufi Machado. A abordagem da avaliação educacional em larga escala nos cursos de graduação em Pedagogia. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 46-67, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

SOARES, Tufi Machado; SOARES, Andressa; SILVA, Marcela Mara dos Santos; REIHN, Carolina. A abordagem da avaliação educacional em larga escala nos cursos de graduação em Pedagogia. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 46-67, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

SOUSA, Antonio Amador de; SOUTO, Patrícia Carneiro; SOUTO, Jacob Silva. Saber acadêmico *versus* saber popular: a literatura de cordel no ensino de práticas agrícolas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 195-212, jan./abr. 2016. Seção: Relatos de Experiência.

SOUTO, Jacob Silva; SOUSA, Antonio Amador de; SOUTO, Patrícia Carneiro. Saber acadêmico *versus* saber popular: a literatura de cordel no ensino de práticas agrícolas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 195-212, jan./abr. 2016. Seção: Relatos de Experiência.

SOUTO, Patrícia Carneiro; SOUSA, Antonio Amador de; SOUTO, Jacob Silva. Saber acadêmico *versus* saber popular: a literatura de cordel no ensino de práticas agrícolas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 195-212, jan./abr. 2016. Seção: Relatos de Experiência.

SOUZA, Vanessa Martins de; RICHTER, Luciana; LIMA, Valdevez Marina do Rosário. O uso de imagens como possibilidade de reflexão para licenciandos sobre a prática docente. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 425-441, maio/ago. 2016. Seção: Relatos de experiência.

TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi; DAURUIZ, Silvani; PRUDENCIATTI, Shaday M; NIQUERITO, Ana Vera. Concepção de professores do ensino fundamental sobre a dislexia do desenvolvimento. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 131-146, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

TELES, Lucio França; NAGUMO, Estevon. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 356-371, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

VIANA, Fernanda Leopoldina; GODOY, Dalva Maria Alves. Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores: a experiência do Brasil e de Portugal. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 82-96, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

WEISS, Cláudia Suéli; NEITZEL, Adair de Aguiar; BRIDON, Janete. Mediações em leitura: encontros na sala de aula. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 305-322, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

WULF, Christoph. Antropologia: um desafio para a educação e o desenvolvimento humano. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 241-254, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

YAMIN, Giana Amaral; CAMPOS, Míria Izabel; CATANANTE, Bartolina Ramalho. "Quero ser professora": a construção de sentidos da docência por meio do Pibid. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 31-45, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

YOSHIMOTO, Elton Mitio; YOSHIMOTO, Grazielle Maria Freire; SILVA, Givan José Ferreira da; OLIVEIRA, Marilu Martens. Mapa conceitual, um gênero textual escolar: uma proposta de retextualização de textos didáticos de história. *RBEF*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 619-636, set./dez. 2016. Seção: Relatos de Experiência.

YOSHIMOTO, Grazielle Maria Freire; YOSHIMOTO, Elton Mitio; SILVA, Givan José Ferreira da; OLIVEIRA, Marilu Martens. Mapa conceitual, um gênero textual escolar: uma proposta de retextualização de textos didáticos de história. *RBEF*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 619-636, set./dez. 2016. Seção: Relatos de Experiência.

abordagem da avaliação educacional em larga escala nos cursos de graduação em Pedagogia, A.

SILVA, Marcela Mara dos Santos; REIHN, Carolina; SOARES, Andressa; SOARES, Tufi Machado. A abordagem da avaliação educacional em larga escala nos cursos de graduação em Pedagogia. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 46-67, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Antropologia: um desafio para a educação e o desenvolvimento humano.

WULF, Christoph. Antropologia: um desafio para a educação e o desenvolvimento humano. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 241-254, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Aprendizagem matemática no contexto educacional ribeirinho: a análise de registros de representação semiótica em atividade de modelagem matemática.

PINHEIRO, Tássia Cristina da Silva; ALVES, Fábio José da Costa; SILVA, Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da. Aprendizagem matemática no contexto educacional ribeirinho: a análise de registros de representação semiótica em atividade de modelagem matemática. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 339-355, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 583-601, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

conceito de coletividade de Anton Makarenko, em seu *Poema pedagógico*, O.

BRETAS, Silvana Aparecida; NOVAES, Karla Gusmão. O conceito de coletividade de Anton Makarenko, em seu *Poema pedagógico*. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 402-423, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Concepção de professores do ensino fundamental sobre a dislexia do desenvolvimento.

TABAQUIM, Maria de Lourdes Merighi; DAURUIZ, Silvani; PRUDENCIATTI, Shaday M; NIQUERITO, Ana Vera. Concepção de professores do ensino fundamental sobre a dislexia do desenvolvimento. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 131-146, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990, A.

LOPES, Sonia de Castro; FREITAS, Geise de Moura. A construção do projeto bilíngue para surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos na década de 1990. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 372-386, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores: a experiência do Brasil e de Portugal.

GODOY, Dalva Maria Alves; VIANA, Fernanda Leopoldina. Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores: a experiência do Brasil e de Portugal. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 82-96, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Contribuições ao debate sobre gestão democrática da educação: foco em legislações municipais sul-rio-grandenses.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 490-505, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Dilemas da docência na educação a distância: um estudo sobre o desenvolvimento profissional na perspectiva dos tutores da Rede e-Tec Brasil.

CHAQUIME, Luciane Penteado; MILL, Daniel. Dilemas da docência na educação a distância: um estudo sobre o desenvolvimento profissional na perspectiva dos tutores da Rede e-Tec Brasil. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 117-130, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Divulgação científica sobre práticas de laboratório: análise da inserção Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) em textos produzidos por estudantes de Ciências Biológicas.

RODRIGUES, Diego Adaylano Monteiro; LEITE, Raquel Crosara Maia;

GALLÃO, Maria Izabel. Divulgação científica sobre práticas de laboratório: análise da inserção Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) em textos produzidos por estudantes de Ciências Biológicas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 323-338, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Educação ambiental crítica para a conservação da biodiversidade da fauna silvestre: uma ação participativa junto ao Projeto Flor da Idade, Flor da Cidade (Itirapina-São Paulo).

SILVA, Nathália Formenton da; RUFFINO, Paulo Henrique Peira. Educação ambiental crítica para a conservação da biodiversidade da fauna silvestre: uma ação participativa junto ao Projeto Flor da Idade, Flor da Cidade (Itirapina-São Paulo). *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 637-656, set./dez. 2016. Seção: Relatos de Experiência.

Educational Standards and Australia: a changed landscape.

LAMBERT, Phil. Educational Standards and Australia: a changed landscape. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 463-471, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Ensinar a viver: o sentido do ato de educar em Edgar Morin.

MARTINAZZO, Celso José. Ensinar a viver: o sentido do ato de educar em Edgar Morin. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 443-446, maio/ago. 2016. Seção: Resenhas.

Familia y escuela: crisis y participación en contextos de vulnerabilidad.

ACUÑA-COLLADO, Violeta. Familia y escuela: crisis y participación en contextos de vulnerabilidad. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 255-272, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Formação docente continuada, desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula e promoção da saúde do professor: relações necessárias.

LIMA, Anselmo; ALTHAUS, Dalvane. Formação docente continuada, desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula e promoção da saúde do professor: relações necessárias. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 97-116, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

heteroglossia e o projeto político-pedagógico, A.

GONÇALVES, Iverson Gessé Ribeiro. A heteroglossia e o projeto político-pedagógico. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 163-178, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Indivíduos do sexo masculino no curso de letras: performances discursivas, gênero e profissão docente.

OLIVEIRA, Helvio Frank. Indivíduos do sexo masculino no curso de letras: performances discursivas, gênero e profissão docente. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 552-569, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Letramento acadêmico em um curso de Geografia: uma perspectiva etnográfica.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; NEVES-JÚNIOR, Bernardino. Letramento acadêmico em um curso de Geografia: uma perspectiva etnográfica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 68-81, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Mapa conceitual, um gênero textual escolar: uma proposta de retextualização de textos didáticos de história.

YOSHIMOTO, Elton Mitio; YOSHIMOTO, Grazielle Maria Freire; SILVA, Givan José Ferreira da; OLIVEIRA, Marilu Martens. Mapa conceitual, um gênero textual escolar: uma proposta de retextualização de textos didáticos de história. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 619-636, set./dez. 2016. Seção: Relatos de Experiência.

Mediações em leitura: encontros na sala de aula.

NEITZEL, Adair de Aguiar; BRIDON, Janete; WEISS, Cláudia Suéli. Mediações em leitura: encontros na sala de aula. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 305-322, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Narrativas autobiográficas de surdos ou de pessoas com deficiência visual: análise de identidades e de representações.

MÜLLER, Janete Inês; MIANES, Felipe Leão. Narrativas autobiográficas de surdos ou de pessoas com deficiência visual: análise de identidades e de representações. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 387-401, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Narrativas de vida de instrutores da educação profissional como possibilidade de estudos no campo das representações sociais.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; LIMA, Rita Pereira. Narrativas de vida de instrutores da educação profissional como possibilidade de estudos no campo das representações sociais. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 290-304, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Para além dos olhos.

OLIVEIRA, Eugênio Magno Martins de; MARTINS, Geovana Ramos. Para além dos olhos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 213-218, jan./abr. 2016. Seção: Resenhas.

política educacional do Acre e os resultados do Ideb, A.

GUSMÃO, Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes. A política educacional do Acre e os resultados do Ideb. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 472-489, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

positivismo e a literatura infantil: desmistificando a doxa e mitificando a ciência, O.

FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir da Silva; CAROLA, Carlos Renato. O

positivismo e a literatura infantil: desmistificando a doxa e mitificando a ciência. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 147-162, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Processos de escolarização de jovens rurais de Governador Valadares-MG: entre sonhos e frustrações.

ALVES, Maria Zenaide; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Processos de escolarização de jovens rurais de Governador Valadares-MG: entre sonhos e frustrações. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 602-618, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Professora Dra. Anne-Marie Chartier.

FERREIRA, Carla Mercês da Rocha Jatobá; LOPES, Eliane Marta Teixeira; RAHME, Mônica Maria Farid. Professora Dra. Anne-Marie Chartier. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 17-29, jan./abr. 2016. Seção: Entrevistas.

profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica, A.

CERICATO, Itale Luciane. A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 273-289, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras.

BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena. Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento conveniado na educação infantil nas diferentes regiões administrativas brasileiras. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 506-518, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

"que você quer ser quando crescer?": escolarização e gênero entre crianças de camadas populares urbanas, O.

SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHO, Marília Pinto de. "O que você quer ser quando crescer?": escolarização e gênero entre crianças de camadas populares urbanas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 179-194, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

"Quero ser professora": a construção de sentidos da docência por meio do Pibid.

YAMIN, Giana Amaral; CAMPOS, Míria Izabel; CATANANTE, Bartolina Ramalho. "Quero ser professora": a construção de sentidos da docência por meio do Pibid. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 31-45, jan./abr. 2016. Seção: Estudos.

Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves. Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação no final da educação infantil. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 519-533, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Rodas de pesquisa e formação em educação especial: as trajetórias de estudantes com deficiência.

HAAS, Clarissa; PANTALEÃO, Edson; ORLANDO, Rosimeire Maria; BAPTISTA, Claudio Roberto. Rodas de pesquisa e formação em educação especial: as trajetórias de estudantes com deficiência. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 247, p. 570-582, set./dez. 2016. Seção: Estudos.

Saber acadêmico versus saber popular: a literatura de cordel no ensino de práticas agrícolas.

SOUTO, Patrícia Carneiro; SOUSA, Antonio Amador de; SOUTO, Jacob Silva. Saber acadêmico versus saber popular: a literatura de cordel no ensino de práticas agrícolas. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 245, p. 195-212, jan./abr. 2016. Seção: Relatos de Experiência.

uso de imagens como possibilidade de reflexão para licenciandos sobre a prática docente, O.

RICHTER, Luciana; SOUZA, Vanessa Martins de; LIMA, Valderez Marina do Rosário. O uso de imagens como possibilidade de reflexão para licenciandos sobre a prática docente. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 425-441, maio/ago. 2016. Seção: Relatos de experiência.

uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos, O.

NAGUMO, Estevon; TELES, Lucio França. O uso do celular por estudantes na escola: motivos e desdobramentos. *RBEP*, Brasília, DF, v. 97, n. 246, p. 356-371, maio/ago. 2016. Seção: Estudos.

AGRADECIMENTOS

<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/312544591>

Os números 245, 246, 247 da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, correspondente ao volume 97, não teriam sido publicados sem a relevante colaboração dos seguintes pareceristas ad hoc (01/08/2015 a 31/07/2016):

Adelaide Ferreira Coutinho
Ademir Donizeti Caldeira
Adilson de Angelo
Adjair Alves
Adolfo Ignacio Calderón
Adolfo Samuel de Oliveira
Adriana Garcia Gonçalves
Adriana Leite Limaverde Gomes
Adriana Rocha Bruno
Adriana Varani
Adriane Giugni da Silva
Adriano Souza Senkevics
Agda Felipe Silva Gonçalves
Albêne Lis Monteiro
Alceu Zoia
Alda Judith Alves-Mazzotti
Alexandre Brasil Fonseca
Almerindo Janela Afonso
Alonso Bezerra de Carvalho
Amanda Amantes
Amélia Cristina Abreu Artes

Ana Carolina Perrusi Brandão
 Ana Claudia Peters Salgado
 Ana Cristina Gonçalves Abreu Souza
 Ana Lúcia Goulart de Faria
 Ana Maria Colling
 Ana Valéria de Figueiredo da Costa
 Anatália Dejane Oliveira
 André Azevedo da Fonseca
 André Luiz Tureck
 André Mariano
 Andrea de Farias Castro
 Andrea Filatro
 Andrea Sonia Berenblum
 Andréia Dalcin
 Anelice Ribetto
 Anete Abramowicz
 Angela Back
 Angela Beatriz Cavalli
 Anna Luiza Araújo Ramos Martins de Oliveira
 Anselmo Pereira de Lima
 Antenor Rita Gomes
 Antonia Dalva França Carvalho
 Antônia Rozimar Machado e Rocha
 Antonio Simplicio Almeida Neto
 Antonio Hilario Aguilera Urquiza
 Antonio Luis Ribeiro Sabariz
 Aparecida das Graças Geraldo
 Aparecida Neri Souza
 Atanásio Amaral
 Benoni Cavalcanti Pereira
 Bernadete Benetti
 Bernardete Angelina Gatti
 Biagio Mauricio Avena
 Bianca Correa
 Caio Cesar Piffero Gomes
 Carla K. Vasques
 Carlos Ângelo de Meneses Sousa
 Carlos Augusto de Medeiros
 Carlos Herold Jr
 Carlos Vitor de Alencar Carvalho
 Carmem Elisa Henn Brandl
 Carmen Irene Correia de Oliveira
 Carmen Lucia Brancaglioni Passos
 Carmen Lúcia Guimarães de Mattos
 Carmen Lúcia Oliveira Cabral
 Caroline Falco
 Cassiano Caon Amorim
 Catarina Almeida Santos
 Catarina Moro
 Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter
 Celi Corrêa Neres
 Celia Abicalil Belmiro
 Celia Maria Fernandes Nunes
 Celia Maria Haas
 Celia Regina Vitaliano
 Celina Aparecida Almeida Pereira Abar
 Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento
 Celso Antônio Coelho Vaz
 Celso Hiroshi Iocohama
 Celso Ilgo Henz
 Cesar Alvarez Campos de Oliveira
 Cezar de Alencar Arnaut de Toledo
 Cezar Nonato Bezerra Candeias
 Cícero Paulo Ferreira
 Cilene Ribeiro de Sá Leite Chakur
 Cinthya Martins Torres Melo
 Cintia Santos Diallo
 Clarissa Baeta Neves
 Clarissa Bittencourt de Pinho e Braga
 Cláudia Amaral dos Santos
 Cláudia Chueire de Oliveira
 Claudia de Oliveira Fernandes
 Claudia Gomes
 Cláudia Helena Araújo
 Claudia Raimundo Reyes
 Claudio Roberto Baptista
 Cláudio Roberto Meira
 Clecio Santos Bunzen
 Cleoni Maria Barboza Fernandes
 Cristiane Azevedo dos Santos Pessoa
 Cristiane Batista Andrade
 Cristina Batista Araújo
 Cristovam da Silva Alves
 Crizieli Silveira Ostrovski
 Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto
 Dagoberto Buim Arena
 Daisy Moreira Cunha
 Dalva Maria Alves Godoy
 Daniel Nascimento Silva
 Débora de Barros Silveira
 Denise Tsunoda
 Denize Piccolotto Carvalho Levy
 Diógenes Cândido de Lima
 Doin de Almeida
 Donald Bello de Souza
 Doracina Aparecida de Castro Araujo
 Dulcéria Tartuci
 Dulcinéia de Fátima Ferreira Pereira
 Edgar Zanini Timm
 Edgardo Aquiles Prado Perez

Edione Teixeira de Carvalho
 Edson Domingos Fagundes
 Edson Pantaleão Alves
 Eduardo Arriada
 Eduardo Augusto Moscon Oliveira
 Eduardo José Manzini
 Eduardo Quintana
 Edugas Lorena Costa
 Elaine Teresinha Dal Mas Dias
 Elena Maria Billig Mello
 Elena Maria Mallmann
 Elenita Rodrigues
 Elianda Figueiredo Arantes Tiballi
 Eliane de Lourdes Felden
 Eliane Freitas
 Eliane Martins de Freitas
 Eliane Rose Maio
 Elianeth Dias Kanthack Hernandez
 Elieuzza Aparecida de Lima
 Elinilze Guedes Teodoro
 Elisa Ribeiro
 Eliza Bartolozzi Ferreira
 Elton André Silva de Castro
 Elton Luiz Nardi
 Elvira Lopes Nascimento
 Emília Maria da Trindade Prestes
 Emmanuel Ribeiro Cunha
 Erenildo João Carlos
 Evaldina Rodrigues
 Fabiana Silva Fernandes
 Fábio Camargo Abdalla
 Fábio da Purificação de Bastos
 Felipe da Silva Triani
 Fernando Donizete Alves
 Fernando Henrique Protetti
 Filomena Maria Arruda Monteiro
 Filomena Moita
 Flávia Anastácio Paula
 Flavia Medeiros Sarti
 FLávio Felipe de Castro Leal
 Flávio Reis dos Santos
 Francis Musa Boakari
 Francisca Clara Paula Oliveira
 Francisca das Chagas Silva Lima
 Francisca Izabel Pereira Maciel
 Francisca Lustosa
 Francisco Ari Andrade
 Francisco das Chagas Rodrigues da Silva
 Francisco das Chagas Silva Souza
 Francisco de Paula Marques Rodrigues
 Francisco Pereira de Oliveira
 Francisco Rogerio de Oliveira Bonatto
 Geraldo Antonio Betini
 Geraldo Caliman
 Germano Guarim Neto
 Giandrêa Reuss Strenzel
 Gilberto Aparecido Damiano
 Gilberto Ferreira da Silva
 Gilvan Luiz Machado Costa
 Giovana Carla Amorim
 Giuseppe Federico Benedini
 Gláucia Maria Costa Trinchão
 Gleber Nelson Marques
 Gomercindo Ghiggi
 Graziela Macuglia Oyarzabal
 Guacira Azambuja
 Guacira Lopes Louro
 Hajnalka Halasz Gati
 Helena Maria Sant'Ana Sampaio
 Helgaloos Sant'ana
 Heloísa Dupas Penteado
 Heloisa Helena Oliveira de Azevedo
 Heloisa Raimunda Herneck
 Heloiza Helena Barbosa
 Hustana Maria Vargas
 Ilana Lemos de Paiva
 Ilane Ferreira Cavalcante
 Ilse Abegg
 Inara Barbosa Leão
 Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida
 Iolanda Bueno de Camargo Cortelazzo
 Irene Jeanete Lemos Gilberto
 Isabel Farias
 Isabela Augusta Andrade Souza
 Isaías Munis Batista
 Isaura Monica Zanardini
 Ivanda Maria Martins Silva
 Ivanilde Apoluceno de Oliveira
 Ivanildo Amaro de Araujo
 Jadson Justi
 Janaina Speglich de Amorim Carrico
 Jaqueline Aida Ferrete
 Jaqueline Brito Vidal Batista
 Jefferson Picanço
 Joana Paulin Romanowski
 João Alberto da Silva
 João Batista Bottentuit Junior
 João dos Santos Souza
 João Paulo Pooli
 João Pedro Albino

João Vicente Silva Souza
 Jodete Fullgraf
 Joelmir Marques da Silva
 Jonathan Hernandes Marcantonio
 Jorge Alberto Barcellos
 José Araújo Amaral
 José Carlos Rothen
 José Carlos Souza Araujo
 José de Pinho Alves Filho
 José de Souza Breves Filho
 José Henrique Duarte Neto
 José Vieira de Sousa
 José Wellington Marinho de Aragão
 Josélia Saraiva e Silva
 Josiane Carolina Soares Ramos do Amaral
 Josimar Jorge Ventura de Moraes
 Julia Schaetzle Wrobel
 Jussara Martins Albernaz
 Karina Klinke
 Kelma Socorro Lopes de Matos
 Ligia Maria Leão de Aquino
 Liliam Cristina Caldeira
 Lillian Maria Alexandre
 Lívia Maria Fraga Vieira
 Luana Bergmann Soares
 Lucélio Ferreira Simião
 Luci Mara Bertoni
 Luci Mary Duso Pacheco
 Luci Regina Regina Muzzeti
 Lúcia Falcão Barbosa
 Lucia Gonçalves de Freitas
 Lúcia Maria de Assis
 Lúcia Maria de Assis
 Lucia Uvêa Pimentel
 Luciana Caixeta Barboza
 Luciana Requião
 Luciane Penteado Chaquime
 Lucrécia Stringheta Mello
 Luís Américo Silva Bonfim
 Luis Enrique Aguilar
 Luiz Antonio Gomes Senna
 Luiz Carlos Novaes
 Luiz Carlos Novaes
 Luiz Fernando Conde Sangeniz
 Luzia Bueno
 Lys Dantas
 Maévi Anabel Nono
 Magda Floriana Damiani
 Magna Silva Cruz
 Manuel Gonçalves Barbosa
 Mara Darcanchy
 Mara Lúcia Figueiredo
 Marcelo Loures dos Santos
 Márcia Adelino Dias
 Márcia Buss-Simão
 Márcia Cabral da Silva
 Marcia Cziulik
 Márcia Denise Pletsch
 Márcia Duarte
 Marcia Santos Anjo Reis
 Marcio Alexandre Barbosa Lima
 Márcio Dias Casali
 Marcos Antonio Braga de Freitas
 Marcos José Mazzotta
 Marcos Marques de Oliveira
 Marcus Bessa de Menezes
 Marcus Vinicius da Cunha
 Margaréte May Berkenbrock Rosito
 Margarita Victoria Gomez
 Mari Margarete Forster
 Maria Bellini
 Maria Carmen Villela Rosa Tacca
 Maria Cecília de Oliveira Micotti
 Maria Cristina Cardoso Ribas
 Maria Cristina dos Santos Bezerra
 Maria Cristina Lima Paniago Lopes
 Maria Cristina Madeira da Silva
 Maria Cristina Marquezine
 Maria Cristina Ribas
 Maria Cristina Souza de Albuquerque Maranhão
 Maria da Conceição da Silva Freitas
 Maria da Graça Moreira da Silva
 Maria das Graças Martins da Silva
 Maria das Graças Nóbrega Bollmann
 Maria das Graças Vieira
 Maria de Fátima Cardoso Gomes
 Maria Denise Guedes
 Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo
 Maria Edgleuma de Andrade
 Maria Eulina Pessoa Carvalho
 Maria Fernanda R. Nunes
 Maria Francisca de Souza Carvalho Bites
 Maria Helena Bonilla
 Maria Helena Camara Bastos
 Maria Inês Bacellar Monteiro
 Maria Isabel Antunes-Rocha
 Maria Isabel Castreghini de Freitas
 Maria José Silva Fernandes
 Maria Leda Pinto
 Maria Lucia Morrone

Maria Margarida Gomes
 Maria Nobre Damasceno
 Maria Olivia Matos Oliveira
 Maria Queiroga Amoroso Anastacio
 Maria Regina Guarnieri
 Maria Sacramento Aquino
 Maria Teresa Cavalcanti de Oliveira
 Maria Zenaide Alves
 Marilda Aparecida Behrens
 Marilda Ionta
 Marilda Moraes Garcia Bruno
 Marilena Bittar
 Marilete Geralda da Silva
 Marilia de Franceschi Neto Domingos
 Marina Caprio
 Marinai de Freitas
 Marinilson Barbosa Silva
 Marion Machado Cunha
 Marisa Brandão
 Marisa Rosâni Abreu da Silveira
 Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho
 Marlene Alves Dias
 Marlete dos Anjos Schaffrath
 Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes
 Marta Maria Assumpção Rodrigues
 Marta Regina Brostolin
 Marta Teixeira do Amaral
 Maurício Abdalla Guerrieri
 Mauricio Aires Vieira
 Mauricio Compiani
 Maurinice Evaristo Wenceslau
 Mauro Titton
 Mayara Ferreira de Farias
 Michelle de Freitas Bissoli
 Milena Britto de Queiroz
 Mônica de Carvalho Magalhães Kassar
 Monique Franco
 Moraes de Almeida
 Morgana de Fátima Agostini Martins
 Moysés Kuhlmann Júnior
 Neise Deluiz
 Nelson De Luca Pretto
 Neusa Lopes Bispo Diniz
 Neusa Maria Dal Ri
 Ney Luiz Almeida
 Nielson Veloso Medeiros
 Nilda Guimarães Alves
 Nilson Rogério Silva
 Nilza Cristina Gomes Araújo
 Norinês Panicacci Bahia
 Orlando Fernández Aquino
 Orlanda Carrijo Melo
 Ormezinda Maria Ribeiro
 Patricia Sánchez Lizardi
 Paula Corrêa Henning
 Paula Mariza Zedu Alliprandini
 Paulo Gomes Lima
 Paulo Roberto Holanda Gurgel
 Paulo Sérgio da Costa Neves
 Rafaela Campos Sardinha
 Ramon de Oliveira
 Raquel Meister Ko Freitag
 Regina Barwaldt
 Regina Lúcia Cerqueira Dias
 Regina Magna Bonifácio Araújo
 Reginaldo Celio Sobrinho
 Reginaldo Fernando Carneiro
 Reinaldo dos Santos
 Remi Castioni
 Renata Vasconcelos
 Ricardo Fajardo
 Ricardo Gauche
 Ricardo Hage de Matos
 Rildo Cosson
 Rita Buzzi Rausch
 Rita de Cássia de Alcântara Brauna
 Rita de Cássia Marchi
 Rita de Cássia Pereira Lima
 Rita de Cássia Ribeiro Voss
 Roberta Azzi
 Roberto Mibielli
 Robson dos Santos
 Robson Luiz França
 Ronei Ximenes Martins
 Ronney da Silva Feitoza
 Rosa Maria Exaltação Coutrim
 Rosa Noal
 Rosana Carla Cintra
 Rosana Louro Ferreira Silva
 Rosangela Duarte
 Rosangela Nieto de Albuquerque
 Roseanne Tavares
 Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani
 Roxane Rojo
 Rute Cristina Domingos da Palma
 Salua Cecilio
 Samir Cristiano de Souza
 Samira Saad Pulchério Lancillotti
 Samuel Souza Neto
 Sandra Barros Sanchez

Sandra Lúcia Ferreira
Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Sandra Regina Oliveira Garcia
Selma Garrido Pimenta
Severino Vilar de Albuquerque
Silvana Maria Blascovi Assis
Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
Sílvia Regina Araújo de Oliveira
Simone Girardi Andrade
Simone Silva Alves
Sirlei de Fátima Albino
Solange Faria Prado
Solange Hassan Ahmad Ali Fernandes
Sonia Pimenta
Stella Maris Bortoni-Ricardo
Stella Miller
Susie Alcoba
Suzi Mesquita Vargas
Sylvie Delacours-Lins
Tais Moura Tavares
Tânia Baier
Tânia Guedes Magalhães
Tânia Maria Hetkowski
Telma Gimenez
Tereza Oliveira

Terezinha da Conceição Costa-Hübes
Thayse Figueira Guimaraes
Ticiane Bombassaro
Ubirajara Couto Lima
Ulrika Arns
Uyguaciara Veloso Castelo Branco
Vagner Bernal Barbeta
Valdina Gonçalves Costa
Valter Soares Guimarães
Vanessa T. Bueno Campos
Vânia Alves Martins Chaigar
Vânia Maria Alves
Vânia Medeiros Gasparello
Vera Lucia Felicetti
Vera Maria Nigro de Souza Placco
Verônica Maria de Araújo Pontes
Vilma de Lurdes Barbosa
Viviane Castro Camozzato
Wagner Bandeira Andriola
Wania Clemente Castro
Wellington Lima Cedro
Wilma Suely Batista Pereira
Windyz Brazão Ferreira
Yára Christina Cesário Pereira

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

The logo for RBEP (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos) consists of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

APRESENTAÇÃO

Criada em 1944, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) é um periódico quadrimestral, publicado em formato impresso e eletrônico. A RBEP publica artigos inéditos, resultantes de pesquisas que apresentem consistência, rigor e originalidade na abordagem do tema e contribuam para a construção do conhecimento na área de Educação. A RBEP também publica relatos de experiência e resenhas. A RBEP não aceita textos que tenham sido enviados concomitantemente a outras revistas e que não atendam a princípios éticos de pesquisa. Seu público-leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área educacional.

A RBEP compõe-se das seguintes seções:

- *Estudos* – artigos resultantes de pesquisas empíricas e teóricas com objetivos claros, fundamentação teórica e adequação metodológica que respaldem a discussão apresentada, considerando que:
 - pesquisas empíricas devem explicitar procedimentos de pesquisa, critérios para constituição da amostra ou seleção dos sujeitos, métodos de coleta, construção e análise dos dados;
 - pesquisas teóricas devem evidenciar elaboração original sobre o tema ou 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 referentes à forma: aspectos gramaticais e estilísticos.
- Questões referentes ao conteúdo: a importância do tema abordado, a definição da questão principal, a estrutura, o desenvolvimento e a conclusão do trabalho.

Os pareceres envolvem três tipos de julgamento:

- Aprovado – o artigo é programado para publicação.
- Aprovado com modificações – são solicitados ao autor ajustes ou reformulações no artigo, com o envio de nova versão para avaliação final.
- Não aprovado – o artigo é recusado.

A aprovação final dos artigos é de responsabilidade da Editoria Científica da RBEP.

O atendimento das condições especificadas 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 *online*, 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

Educational Standards and Australia: a changed landscape
Phil Lambert

A política educacional do Acre e os resultados do Ideb
Joana Buarque de Gusmão
Vanda Mendes Ribeiro

Contribuições ao debate sobre gestão democrática da educação:
foco em legislações municipais sul-rio-grandenses
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

Que educação é pública? Análise preliminar do atendimento
conveniado na educação infantil nas diferentes regiões
administrativas brasileiras
Raquel Fontes Borghi
Regiane Helena Bertagna

Refletindo sobre a língua escrita e sobre sua notação
no final da educação infantil
Artur Gomes de Moraes

Prática pedagógica e docência: um olhar a partir
da epistemologia do conceito
Maria Amélia do Rosario Santoro Franco

Indivíduos do sexo masculino no curso de letras:
performances discursivas, gênero e profissão docente
Helvio Frank Oliveira

Rodas de pesquisa e formação em educação especial:
as trajetórias de estudantes com deficiência
Clarissa Haas
Edson Pantaleão
Rosimeire Maria Orlando
Claudio Roberto Baptista

Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência
na educação superior
Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

Processos de escolarização de jovens rurais de Governador
Valadares-MG: entre sonhos e frustrações
Maria Zenaide Alves
Juarez Tarcísio Dayrell

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Mapa conceitual, um gênero textual escolar: uma proposta
de retextualização de textos didáticos de história
Elton Mitio Yoshimoto
Graziele Maria Freire Yoshimoto
Givan José Ferreira da Silva
Marilu Martens Oliveira

Educação ambiental crítica para a conservação da biodiversidade
da fauna silvestre: uma ação participativa junto ao Projeto Flor da
Idade, Flor da Cidade (Itirapina-São Paulo)
Nathália Formenton da Silva
Paulo Henrique Peira Ruffino

ÍNDICE DO V. 97

Aline do Nascimento Pereira
Clarice Rodrigues da Costa

AGRADECIMENTOS

INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

VENDA PROIBIDA

CC BY



INEP

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

