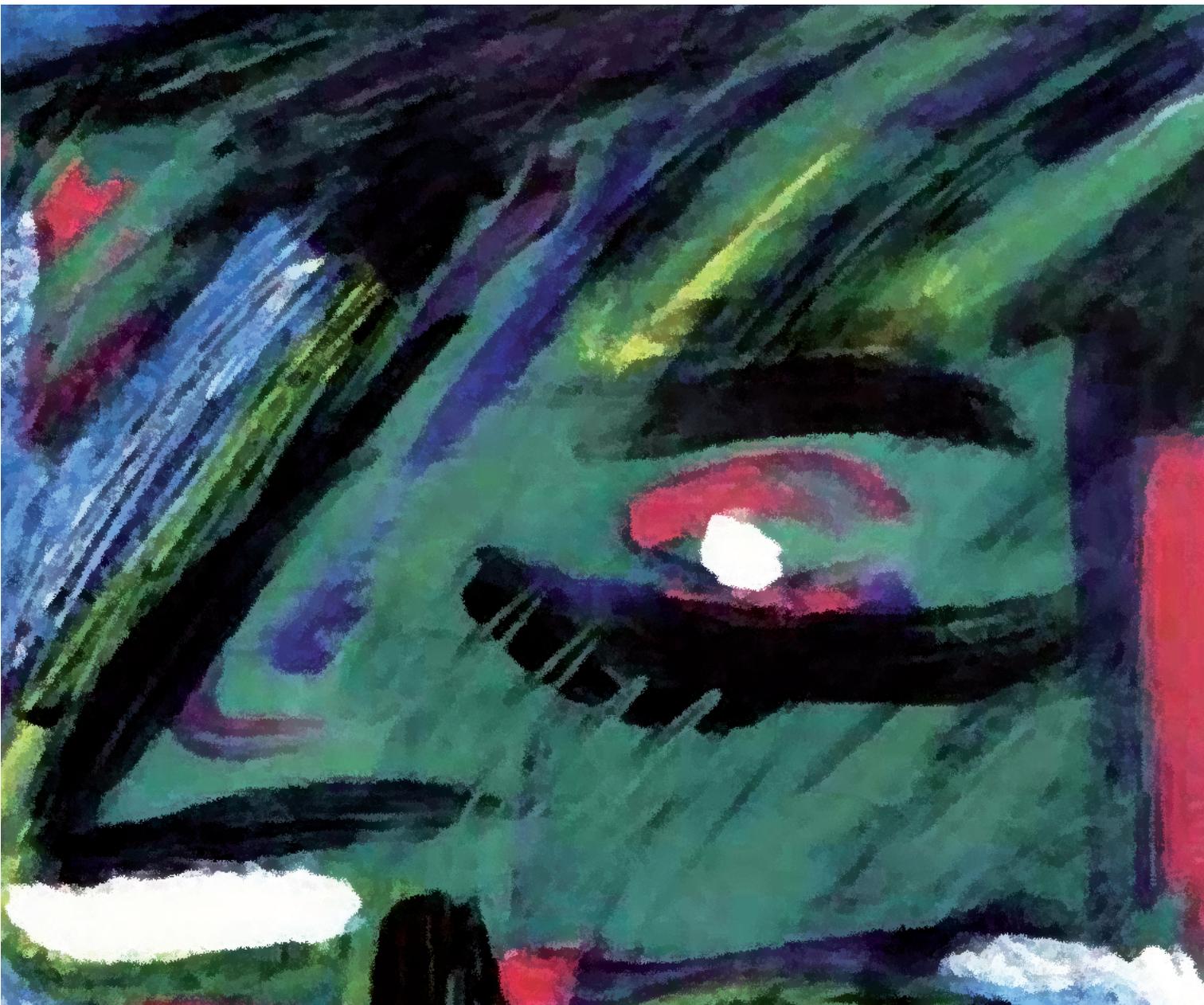


**REVISTA BRASILEIRA DE  
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**  
volume **92** número **231** maio/ago. **2011**

**RBEP**

ISSN 0034-7183  
ISSN 2176-6681  
On-line



**INEP**

Ministério da  
Educação

**Presidência da República Federativa do Brasil**

**Ministério da Educação**

**Secretaria Executiva**

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

REVISTA BRASILEIRA DE  
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

**RBEP**



## **EDITORIA CIENTÍFICA**

Bernardete Angelina Gatti – FCC – Coordenadora  
Jacques Velloso – UnB  
Maria Isabel da Cunha – Unisinos  
Silke Weber – UFPE  
Sandra Maria Zákia Lian Sousa – USP

## **CONSELHO EDITORIAL**

### *Nacional:*

Acácia Zeneida Kuenzer – UFPR  
Alceu Ferraro – UFPel  
Ana Maria Saul – PUC-SP  
Celso de Rui Beisiegel – USP  
Cipriano Luckesi – UFBA  
Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb  
Dermeval Saviani – USP  
Guacira Lopes Louro – UFRGS  
Heraldo Marelim Vianna – FCC  
Jader de Medeiros Britto – UFRJ  
Janete Lins de Azevedo – UFPE  
Leda Scheibe – UFSC  
Lisete Regina Gomes Arelaro – USP  
Magda Becker Soares – UFMG  
Maria Clara di Pierro – Ação Educativa – USP  
Marta Kohl de Oliveira – USP  
Miguel Arroyo – UFMG  
Nilda Alves – UERJ  
Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar  
Rosa Helena Dias da Silva – Ufam  
Valdemar Sguissardi – Unimep

### *Internacional:*

Almerindo Janela Afonso – Univ. do Minho, Portugal  
Juan Carlos Tedesco – IIEP/Unesco, Buenos Aires  
Martin Carnoy – Stanford University, EUA  
Michael Apple – Wisconsin University, EUA  
Nelly Stromquist – Univ. of Southern California, EUA

**REVISTA BRASILEIRA DE  
ESTUDOS PEDAGÓGICOS**  
volume 92 número 231 maio/ago. 2011

**RBEP**

ISSN 0034-7183  
ISSN 2176-6681 *On-line*



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

#### ASSESSORIA TÉCNICA DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES

##### EDITORA EXECUTIVA

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

##### EDITOR EXECUTIVO ADJUNTO

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

##### REVISÃO

###### Português:

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

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

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

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

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

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

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

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

###### Inglês:

**Erika Márcia Baptista Caramori** erika.caramori@gmail.com

##### TRADUÇÃO PARA O INGLÊS

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

##### NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA

**Rosa dos Anjos Oliveira** rosa.oliveira@inep.gov.br

##### PROJETO GRÁFICO

**Marcos Hartwich** hartwich@inep.gov.br

##### DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL

**Raphael Caron Freitas** raphael@inep.gov.br

##### CAPA

**Marcos Hartwich**

Sobre o trabalho de Rubens Gerchman, *The Good Spirit* (1985), acrílico sobre tela, 40x20 cm

TIRAGEM 2.600 exemplares

##### RBEP ON-LINE

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

##### EDITORIA

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

SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, 6º Andar

CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3070, 2022-3072

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

##### DISTRIBUIÇÃO

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

SRTVS, Quadra 701, Bloco M, Edifício Sede do Inep, 2º Andar

CEP 70340-909 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2022-3062

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

##### Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep

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

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

Avaliada pelo Qualis/Capes 2007 – B1

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

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.  
PUBLICADA EM 2011

---

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

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 e 1947. Trimestral 1948 a 1976.  
Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.  
Publicada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, até o v. 61,  
n. 140, set. 1976.  
Índices de autores e assuntos: 1944-1951, 1944-1958, 1958-1965, 1966-1973, 1944-1984.  
Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.rbep.inep.gov.br>>  
ISSN 0034-7183

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

---

<b>Editorial .....</b>	<b>219</b>
------------------------	------------

#### **Estudos**

<i>Um quinquênio de cotas: as chances de ingresso de negros na Universidade de Brasília .....</i>	<b>221</b>
---	------------

Jacques Velloso

Claudete Batista Cardoso

<i>Capacidade explicativa de questionários de contexto: aspectos metodológicos .....</i>	<b>246</b>
--	------------

Odival Faccenda

Adilson Dalben

Luiz Carlos de Freitas

<i>Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? .....</i>	<b>268</b>
--	------------

Leonardo Claver Amorim Lima

<i>As parcerias público-privadas para a oferta de vagas na educação infantil: um estudo em municípios paulistas</i> .....	<b>285</b>
Raquel Fontes Borghi	
Theresa Adrião	
Teise Garcia	
<i>Escolarização do corpo e controle de si na revista Estudos Educacionais</i> .....	<b>302</b>
Fernanda Vicente de Azevedo	
Ticiane Bombassaro	
Alexandre Fernandez Vaz	
<i>A experiência geracional na fala de alunos de escola pública: a questão da autoridade docente</i> .....	<b>316</b>
Fabrício Aparecido Bueno	
Ruth Bernardes de Sant'Ana	
<i>Reinterpretando conceitos cristalizados com os professores: um degrau prévio para enfrentar os dilemas profissionais docentes</i> .....	<b>341</b>
Maria Helena G. Frem Dias-da-Silva	
<i>Formação continuada e ensino da escrita: análise de estratégias formativas utilizadas no programa Pró-Letramento</i> .....	<b>370</b>
Telma Ferraz Leal	
Andrea Tereza Brito Ferreira	
<i>A formação do professor em Rodas de Formação</i> .....	<b>386</b>
Fernanda Medeiros de Albuquerque	
Maria do Carmo Galiazzi	
<i>Professores e Educação Ambiental: implicações para o currículo</i> ....	<b>399</b>
Mara Rejane Vieira Osório	
<i>Discussão em torno da noção de acompanhamento de jovens adultos na educação superior</i> .....	<b>417</b>
Regina Maria Caruccio Martins	
<b>Instruções aos colaboradores</b> .....	<b>435</b>

**Editorial** ..... 219

**Studies**

*Quotas in five years' time: admission chances of blacks  
at the University of Brasilia* ..... 221

Jacques Velloso

Claudete Batista Cardoso

*Context questionnaires explanatory capacity:  
methodological aspects* ..... 246

Odival Faccenda

Adilson Dalben

Luiz Carlos de Freitas

*From the elementary school universalization to the secondary  
school democratization in 2016: what do statistics show?* ..... 268

Leonardo Claver Amorim Lima

<i>Public-private partnerships to the supply of vacancies in early childhood education: a study in some cities in São Paulo</i> .....	<b>285</b>
Raquel Fontes Borghi	
Theresa Adrião	
Teise Garcia	
<i>Body schooling and self control in the publication Estudos Educacionais</i> .....	<b>302</b>
Fernanda Vicente de Azevedo	
Ticiane Bombassaro	
Alexandre Fernandez Vaz	
<i>The generational experience according to in public school students: the teacher authority issue</i> .....	<b>316</b>
Fabrício Aparecido Bueno	
Ruth Bernardes de Sant'Ana	
<i>Reinterpreting crystallized concepts with teachers: a first step to deal with the teaching dilemmas</i> .....	<b>341</b>
Maria Helena G. Frem Dias-da-Silva	
<i>Continuing education and the teaching of writing: an analysis of the Pró-Letramento Program strategies of education</i> .....	<b>370</b>
Telma Ferraz Leal	
Andrea Tereza Brito Ferreira	
<i>Teachers education in Education Wheels</i> .....	<b>386</b>
Fernanda Medeiros de Albuquerque	
Maria do Carmo Galiazzi	
<i>Teachers and Environmental Education: curriculum implications</i> .....	<b>399</b>
Mara Rejane Vieira Osório	
<i>Discussion about the concept of guidance and supervision to young adults in the higher education</i> .....	<b>417</b>
Regina Maria Caruccio Martins	
<b>Instructions for the Collaborators</b> .....	<b>435</b>

Uma questão da maior importância social e educacional – as cotas nas universidades, destinadas a grupos com poucas possibilidades de acesso à educação por fatores sociais ou econômicos – é estudada, em seus efeitos, no artigo que abre este número da RBEP. No contexto dos debates sobre essa política, o texto analisa dados da Universidade de Brasília e conclui que as cotas, em geral, dobraram as chances de aprovação de candidatos negros nessa universidade; porém, os resultados não sustentaram a tese de que um forte aumento nas vagas poderia substituir as cotas e, assim, reforçam a sinalização para a relevância de políticas universalistas voltadas para a educação básica.

Tema pouco analisado na pesquisa educacional é tratado no artigo sobre os dilemas cotidianos dos professores “especialistas” que atuam nas séries finais do ensino fundamental, professores que, de forma geral, trabalham centrados em suas matérias e estabelecem frágeis relações pedagógicas com os estudantes. Como o desenvolvimento profissional dos docentes e seu trabalho não acontecem apartados da cultura mais geral e da escola, suas regras e ritos, em particular, a autora lembra que essa condição de atuação docente está vinculada historicamente à sua formação e às expectativas criadas para sua função. Esse contexto acirra os dilemas dos professores das séries finais do ensino fundamental e suas dificuldades nas relações com as crianças e os adolescentes em pleno desenvolvimento socioafetivo-cognitivo.

Ainda no tocante à docência, um artigo trata da autoridade do professor na escola e outro discorre sobre a formação continuada para alfabetizadores e a importância de uma monitoria eficaz. Uma experiência formativa de professores interessante é observada no texto que analisa “as rodas de formação” que possibilitam aos participantes expor suas dificuldades, desafios e conquistas, criando momentos de trocas em que se tece uma rede de relações que proporcionam a construção do conhecimento da docência, favorecendo a busca em conjunto de estratégias de superação de dificuldades. Na esteira de temas pouco estudados, encontra-se também o artigo que trata de acompanhamento de jovens adultos na educação superior.

O atendimento a dois dos segmentos da educação básica – a educação infantil e o ensino médio – tem preocupado gestores e pesquisadores. Em artigos fundamentados em investigação, são discutidos o desafio de democratizar o ensino médio e as parcerias público-privadas para a oferta de vagas na educação infantil. Quanto à educação infantil, os estudos de caso realizados evidenciaram uma diferenciação entre os tradicionais convênios firmados entre o poder público municipal e instituições privadas sem fins lucrativos e as novas parcerias que são realizadas, principalmente, com instituições privadas *stricto sensu*. Observaram-se efeitos diversos no que concerne à evolução das matrículas nas instituições públicas ou privadas, sejam elas *stricto sensu* ou conveniadas, na dependência de ações políticas locais. Em relação à contabilização das matrículas nas instituições conveniadas, também foi possível verificar uma multiplicidade de situações, algumas problemáticas. No outro polo, as projeções sobre as vagas necessárias para o atendimento amplo aos jovens no ensino médio mostram que o esforço político e financeiro nessa direção deve ser grande, uma vez que democratizar o acesso a esse nível de ensino é um desafio enorme em vista da situação atual: mesmo com o crescimento das matrículas nesse nível, pouco mais da metade dos indivíduos de 15 a 17 anos encontram-se matriculados nas redes de ensino médio e, aproximadamente, 15% destes sequer estão matriculados no sistema de ensino. A progressiva universalização de atendimento até o ano de 2016 impõe medidas fortes para que o crescimento das matrículas de fato se efetive, chegando aos patamares desejados.

A abordagem dos demais artigos estende-se a questões metodológicas relativas à pesquisa, com o uso de questionários, sobre as implicações curriculares da educação ambiental e uma análise de documentos históricos que levam à discussão da disciplinarização das crianças como eixo configurador das escolas na primeira metade do século 20.

Espera-se que a contribuição destes textos às discussões e estudos sobre os diferentes aspectos relativos à ampla problemática educacional possa ser relevante.

*Editoria Científica*

## Um quinquênio de cotas: as chances de ingresso de negros na Universidade de Brasília

---

Jacques Velloso  
Claudete Batista Cardoso

---

### Resumo

No contexto dos debates sobre as ações afirmativas no ensino superior, o estudo tratou de cotas para negros na Universidade de Brasília (UnB), valendo-se de escores dos candidatos ao vestibular no quinquênio 2004-2008. Duas questões centrais orientaram o estudo: Quais seriam as chances de ingresso de candidatos negros, caso inexistisse o sistema de cotas? Essas chances aumentariam expressivamente caso as vagas oferecidas pela instituição fossem duplicadas? Para responder às perguntas foram feitas simulações das chances de ingresso de negros. As cotas em geral dobraram as chances de aprovação de candidatos negros na UnB, mas os resultados não sustentaram a tese de que um forte aumento nas vagas poderia substituir as cotas e, ao mesmo tempo, sinalizaram para a relevância de políticas universalistas voltadas para a educação básica.

Palavras-chave: ações afirmativas; sistema de cotas; chances de ingresso; educação superior; Universidade de Brasília.

---

## **Abstract**

### **Quotas in five years' time: admission chances of blacks at the University of Brasilia**

*In the context of the debate on affirmative action in higher education, the study dealt with quotas for blacks in the University of Brasília (UnB), using scores obtained by applicants in entrance examinations in a five year period (2004-2008). The two main questions of the study were: What would be the admission chances of black applicants, if the quota system did not exist? If admission slots were doubled, would these chances undergo a substantial increase? In order to answer these questions, admission chances were simulated. Data indicated admission chances of black applicants typically are twice as large under the quota system. Results did not support the argument that a large expansion of admission slots could replace the quota system and, at the same time, pointed out to the relevance of universalist policies aimed at basic schooling.*

*Keywords: affirmative action; admission chances; higher education; University of Brasília; quota system.*

---

## **Introdução**

O sistema educacional brasileiro, refletindo a sociedade na qual ele opera, discrimina pela cor da pele. Pretos e pardos têm menores chances de acesso à escola, de progresso no sistema educacional e de ingressar no ensino superior, quando comparados a brancos. Nesse quadro, na esteira da Conferência da ONU em Durban sobre Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, em 2001, e de propostas e reivindicações do Movimento Negro (Silva, 2003), que entre outras finalidades buscavam aumentar o contingente de pretos e pardos na educação superior (Munanga, 2003), desde a década passada diversas universidades brasileiras vêm adotando políticas de ações afirmativas, com reserva de vagas para negros, ou para estes no interior de cotas para estudantes oriundos da escola pública.

As políticas de cotas nas universidades vêm sendo objeto de intenso debate. Na crítica a essas políticas, as cotas representariam uma ruptura com a ideologia que define o Brasil como *país da mistura*, conduzindo a uma bipolarização racial e a uma ampliação da tensão inter-racial (Fry, Maggie, 2005, p. 306-307), e cuja implantação implicaria um país de duas raças, rejeitando a mestiçagem e a democracia racial como valores positivos, podendo até aumentar o racismo na sociedade (Fry, Maggie, 2004).

Esse debate baseia-se, entre outros aspectos, na conexão entre desigualdades raciais, educacionais e de renda, desde há tempos evidenciada em vários estudos. No ano do centenário da abolição, em 1988, pretos e pardos com renda até um quarto do salário mínimo representavam 44% da população do País, mas constituíam 65% dos pobres com esse nível de rendimentos, concentrando-se em bolsões de pobreza, como no Nordeste e em periferias de regiões metropolitanas (Hasenbalg, 1997, com base em dados de Silva, 1992). Aquela conexão se desdobrava em outras relações, como nas escolares: crianças não brancas alcançavam menos anos de estudo que as brancas; cerca de metade daquelas não conseguia ir além da 4ª série do ensino fundamental, pois estereótipos dos professores sobre a educabilidade das crianças negras e pobres atuavam como profecias que se autorrealizavam, como corretamente entendia Hasenbalg (1997).

O debate continua na matriz de resultados como os mencionados, que em boa medida decorrem do desempenho diferenciado de negros e brancos no sistema educacional, o qual está associado à qualidade da educação obtida e a desigualdades de nível social.

Um estudo sobre o desempenho escolar de negros e brancos, com dados nacionais do Saeb para 2001, mostrou que havia grandes diferenças na proficiência dos alunos conforme a cor da pele, classificada em três categorias, brancos, pardos e pretos. Soares e Alves (2003) constataram que, no desempenho em Matemática na 8ª série, a diferença de *performance* entre brancos e pardos era da ordem de 7%, mas quase dobrava quando se comparavam brancos e pretos.

Outro estudo sobre o desempenho escolar, considerando desigualdades raciais e socioeconômicas, realizado com uma amostra de escolas da metrópole de Belo Horizonte, encontrou efeitos significativos da cor da pele sobre o desempenho em matemática dos alunos da 4ª série do ensino fundamental, mesmo controlando-se estatisticamente os efeitos da renda familiar, da escolaridade da mãe e da qualidade da escola, conforme apurou Barbosa (2005). Mas a autora também registrou que a qualidade das escolas tinha efeitos expressivos sobre o rendimento escolar de crianças negras ou brancas, de baixo ou alto *status* socioeconômico, tal como na pesquisa de Soares e Alves. Conforme os resultados da autora, a qualidade da escola pode contribuir para a redução das desigualdades sociais e de cor: *as escolas de boa qualidade têm possibilidades objetivas de reduzir as diferenças de desempenho entre alunos brancos e não brancos*, constituindo-se num instrumento *forte e eficaz de luta contra as desigualdades sociais* (Barbosa, 2005, p. 114, 115). Mas até agora não tem sido esse o principal papel desempenhado pelas escolas no País.

É bem verdade que as diferenças entre negros e brancos no acesso à escola vêm se reduzindo, um pouco no ensino fundamental e bastante no ensino médio, como vêm mostrando os dados das Pnads. No entanto, como mostrou o trabalho de Bonamino, Franco e Alves (2005) com dados do Saeb, o crescimento das taxas de escolarização para negros teve como contrapartida uma perversa mudança nas relações socioeducacionais que condicionam o rendimento escolar dos jovens e influem no acesso à universidade. Os dados

do Saeb para o desempenho em matemática revelaram, no período estudado, um *aumento* na diferença entre brancos e não brancos na última série do ensino médio, justamente na antessala do ensino superior. Entre 1995 e 2001, o aumento no hiato foi de quase 30%, alargando expressivamente a distância entre os dois grupos. Quando os resultados foram ajustados pelo nível socioeconômico das famílias dos alunos, isto é, quando o efeito da raça fluiu livremente, tornando-se estatisticamente independente daquela variável, o crescimento da diferença alcançou mais de 40%. Num e noutro caso, e mais fortemente ainda neste último, os dados sugerem que ao longo dos anos a desigualdade racial surgia sob nova roupagem, perversamente contrapondo-se à ampliação do acesso de negros à escola.

As consequências desse panorama quanto ao acesso ao ensino superior não são difíceis de imaginar. Uma delas é revelada pela produção das diferenças educacionais no acesso à educação superior, entre negros e brancos, ao longo de uma geração. Osório e Soares (2005), com dados da Pnad de 2003 para as pessoas que frequentavam algum nível do sistema educacional, estudando os nascidos em 1980, constataram que 66% dos brancos estavam matriculados no nível superior. Enquanto isso, 70% dos negros ainda estavam na educação básica, certamente em virtude de uma associação de variáveis que incluem condições socioeconômicas mais desfavoráveis para negros em relação a brancos, desigualdades no acesso ao sistema de ensino e ritmos diferenciados de progressão no sistema, bem como preconceito e discriminação no interior da escola. O efeito desses fatores também é evidenciado, noutro prisma, entre formandos do ensino superior que fizeram o Exame Nacional de Cursos (Provão) de 1999. Entre eles, havia nítida diferença por cor da pele entre os mais e os menos jovens. Na faixa etária de 18-24 anos, 13% eram negros, enquanto no grupo de 25 anos e mais a proporção ascendia a 18% (Sampaio, Limongi, Torres, 2000), seguramente reflexo das desigualdades referidas.

Mas antes da geração de 80, analisada por Osório e Soares, as diferenças eram ainda maiores. Dados dos censos demográficos elaborados por Beltrão e Teixeira (2005) indicavam que em 1960, na população com dez anos e mais, 1,4% dos homens tinham nível superior, mas a proporção de pretos com esse grau de escolaridade era quase 50 vezes menor, uma distância abismal; para pardos a diferença era menos gritante, mas mesmo assim extraordinária: a fração destes era cerca de dez vezes menor que a dos brancos. Ao longo de décadas, com a expansão da educação básica e sobretudo no ensino superior, as diferenças foram caindo e beneficiando principalmente os pretos. Quarenta anos mais tarde, em 2000, a porcentagem de brancos com nível superior era cinco vezes maior que a de pretos (e também de pardos) – ainda uma formidável diferença, conquanto muito inferior à de antes. Mais ou menos na mesma época, dados ilustrativos para seis universidades públicas em distintas regiões do País se coadunavam com o cenário apurado por Beltrão e Teixeira no censo de 2000. Em cada uma dessas instituições, eram bem expressivas as diferenças entre as parcelas de alunos negros e a porcentagem de negros nos respectivos estados, sendo a menor na Universidade Federal do Paraná

(UFPR) e a maior na Universidade Federal da Bahia (UFBA), conforme dados de Guimarães (2003).

Na virada do século, o hiato de escolaridade entre negros e brancos havia sofrido um forte estreitamento, iniciado há algumas décadas mediante alargamento de oportunidades educacionais, no qual negros se beneficiaram mais que brancos. Entretanto, a distância permanecia imensa – e o ritmo da redução não prenunciava uma efetiva aproximação das chances de acesso e de conclusão da educação superior num horizonte imediatamente visível.

As desigualdades discutidas, embora importantes, não revelam outras de relevância similar, que dizem respeito às carreiras em que ingressam negros e àquelas que acolhem brancos, conforme evidência também apresentada por Beltrão e Teixeira (2005), com os mesmos dados do censo de 2000. Entre profissionais de nível superior, as proporções de brancos tendem a crescer à medida que aumenta o prestígio social das carreiras (e, naturalmente, o padrão de remuneração), ocorrendo o inverso com negros. Em carreiras como Serviço Social, Enfermagem e Letras, a presença de negros geralmente é maior que em outras, como Arquitetura, Direito, Engenharia Mecânica e Medicina, nas quais brancos costumam ter ampla predominância.

Foi nesse contexto de desigualdades raciais e socioeducacionais esboçadas que, em 2004, no âmbito dos debates sobre ações afirmativas na Universidade de Brasília (UnB), a instituição adotou um sistema de cotas. Neste, 20% das vagas de cada curso passaram a ser reservadas para candidatos negros (cotistas); os outros candidatos continuaram a concorrer pelo vestibular tradicional, que passou a se chamar sistema universal. No presente estudo, interessa-nos identificar efeitos do sistema de cotas sobre as oportunidades de acesso de negros à UnB em cinco vestibulares – de 2004 a 2008. Noutros termos, buscamos saber quais seriam as chances de ingresso dos candidatos que se inscreveram pelo sistema de reserva de vagas caso este não tivesse sido adotado. Num segundo momento, consideramos um dos argumentos contrários às cotas raciais, no sentido de que estas deveriam ser substituídas por uma vigorosa expansão das vagas na educação superior. Desejamos então saber, de modo análogo ao objetivo anterior, quais seriam as probabilidades de entrada dos candidatos negros caso o sistema de cotas não tivesse sido adotado, porém, agora, supondo que as vagas ofertadas pela UnB correspondessem ao dobro das que foram efetivamente oferecidas a cada ano. Na próxima seção discutimos os procedimentos metodológicos adotados. Na seguinte analisamos os resultados obtidos por grupos de cursos das áreas do conhecimento do vestibular da UnB (Humanidades, Ciências e Saúde), concluindo com uma nota final.

## **Metodologia**

A concepção original da pesquisa pretendia comparar cotistas e não cotistas de extração social semelhante, em virtude da conhecida influência

de variáveis socioeconômicas sobre o desempenho no vestibular. Para tanto contávamos com dados de questionários que seriam respondidos por ocasião da inscrição para o vestibular na UnB. Entre os candidatos cotistas, que precisavam ser fotografados *in loco* na universidade, a taxa de resposta na seleção de 2004 alcançou o excelente nível de mais de 90%, mas, como o preenchimento não era obrigatório, caía para 80% no ano seguinte e continuava sua trajetória descendente nos demais anos. Entre os candidatos do sistema universal, em 2004 a taxa já era muito baixa, em torno de 50%, diminuindo mais ainda nos anos seguintes e inviabilizando as comparações pretendidas. No presente estudo, como um substituto das pretendidas variáveis socioeconômicas, utilizamos um agrupamento de cursos em duas categorias de prestígio, maior e menor, para cada uma das três áreas do conhecimento do vestibular da UnB, resultando num total de seis categorias. O prestígio social dos cursos costuma estar associado ao nível socioeconômico de seus alunos, como revela a literatura sobre o tema (Braga, Peixoto, Bogutchi, 2001). As categorias assim definidas serviram, portanto, como *proxy* do nível socioeconômico dos candidatos.

Na área das Humanidades, o grupo de maior prestígio social abrangeu cursos como Administração, Arquitetura, Direito, Comunicação Social; no grupo dos menos valorizados, Contabilidade, Filosofia, Letras e Pedagogia, entre outros. Na área de Ciências, no grupo dos mais concorridos, carreiras ilustrativas são Biologia, Computação, Engenharia Mecatrônica, Física (Física Computacional); no grupo das menos valorizadas, Agronomia, Geologia, Licenciaturas em Física e em Matemática. Na área da Saúde, no grupo de maior prestígio situaram-se Medicina, Farmácia e Odontologia e, no de prestígio social relativamente menor, carreiras como Enfermagem, Educação Física e Nutrição – em Cardoso (2008) e em Velloso (2009) encontram-se pormenores da construção e composição dos grupos.

As populações do estudo são as cinco coortes de candidatos aos vestibulares para ingresso na UnB no segundo semestre letivo de 2004 a 2008, inscritos nos dois sistemas de ingresso (universal e cotas) para os cursos oferecidos no *campus* sede da UnB (*Campus Darcy Ribeiro*) e que estiveram presentes às provas. A fim de que os dados fossem comparáveis ao longo de todo o período estudado, foram excluídos os candidatos a cursos dos três novos *campi* da universidade, Planaltina, Ceilândia e Gama, o primeiro deles implantado em 2006 e os outros dois em 2008. As populações estão apresentadas na Tabela A-1 do apêndice.

Até 2007, a homologação da inscrição de um candidato cotista era realizada por uma comissão que analisava a fotografia e os dados do pretendente em processo que tem sido objeto de acertadas críticas, como a de um dos autores da proposta do sistema de cotas da UnB, Carvalho (2005), que via um sentido político na autodeclaração de negro (em vez de preto ou pardo), por isso dispensando qualquer certificação posterior, ou como a de Maio e Santos (2005), insinuando que na classificação racial da comissão havia ares da superada e repudiada antropologia física que se praticava no final do século 19 e no início do século 20, cerca de cem

anos antes da implantação das cotas na UnB. A partir de 2008 a UnB suprimiu a exigência de foto, mas passou a requerer uma entrevista (realizada depois do vestibular) para homologar a inscrição no sistema de reserva de vagas, à moda da UFPR. Nesta, a confirmação da vaga de candidato aprovado nas cotas para negros é feita há tempos por comissão destinada a verificar se o candidato possui “traços fenotípicos que o identificam com o tipo negro, objeto da discriminação racial existente no Brasil” (Bevilaqua, 2005, p. 27). Na UnB, até 2007, os candidatos cotistas concorriam inicialmente pela reserva de vagas e, caso não fossem aprovados nesta modalidade, passavam a competir pelo sistema universal. A partir de 2008, os candidatos que pretendiam concorrer pela reserva de vagas não mais concorreriam, concomitantemente, pelo sistema universal.

No intuito de conhecer os efeitos do sistema de cotas, foram efetuados dois tipos de simulação das chances de ingresso de candidatos negros para cada um dos vestibulares do quinquênio analisado. No primeiro tipo considerou-se o número de vagas efetivamente ofertado pela UnB em cada curso/turno. Todos os candidatos, tanto os do sistema universal quanto o do sistema de cotas, foram então ordenados em cada curso/turno conforme seus argumentos finais no vestibular, do maior para o menor, sem distinção de sistema de ingresso. Foram tidos como aprovados os “n” primeiros colocados, conforme o número “n” de vagas em cada curso/turno. No curso de Engenharia Elétrica em 2004, por exemplo, que ofereceu 40 vagas, foram tidos como aprovados os 40 primeiros colocados, independentemente do tipo de sistema de ingresso em que se inscreveram os vestibulandos. No segundo tipo de simulação considerou-se a hipótese de que a UnB teria oferecido, em cada curso/turno, o dobro das vagas efetivamente ofertadas. Repetiram-se então os procedimentos antes descritos, porém agora considerando o dobro de vagas.

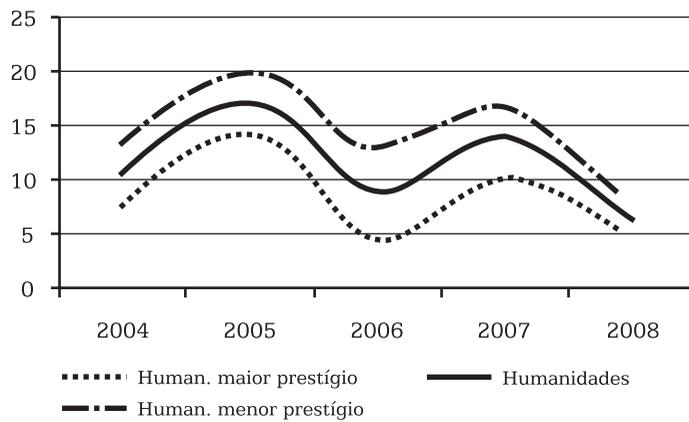
### **Chances de ingresso dos cotistas: simulações**

Quais seriam as chances de ingresso na UnB para os cotistas caso o sistema de cotas não tivesse sido implantado? Essas probabilidades se alterariam caso houvesse um vigoroso aumento nas vagas? As respostas a essas perguntas foram dadas por dois tipos de simulações. Apresentam-se inicialmente os resultados das simulações do primeiro tipo (vagas originais) e, mais adiante, os do segundo tipo (vagas dobradas).

#### *Simulações com vagas originais: principais tendências*

Começamos a discussão das simulações com as vagas efetivamente oferecidas na área de Humanidades. Na seleção de 2004, se o sistema de cotas não existisse no vestibular daquele ano, somente 11% das vagas em cada curso dessa área seriam ocupadas por candidatos negros, ou seja, o equivalente a quase metade da reserva para cotistas (Gráfico 1.a).

Nesse ano, as duas vias de entrada então instituídas revelavam-se um poderoso instrumento de ampliação das oportunidades de acesso dos candidatos negros aos cursos das Humanidades: as cotas quase que duplicavam suas chances de aprovação na UnB. Nas carreiras de maior prestígio, as chances seriam de 8%, e o sistema de cotas mais que as dobrou; nesse grupo, nos cursos de Arquitetura e de Economia, casos extremos, nenhum vestibulando negro entraria sem a reserva de vagas. O quadro é distinto em cursos de menor prestígio social dessa área, como Serviço Social e Pedagogia, nos quais todos ou quase todos os cotistas dispensariam a reserva de vagas para a aprovação na universidade. Nestes dois, a reserva de vagas teve efeito nulo ou quase nulo.



**Gráfico 1.a – Humanidades: simulações da aprovação de candidatos negros em cinco hipotéticos vestibulares da UnB, sem cotas, com o número de vagas real (%)**

Fonte: Microdados do Cespe/UnB; elaboração dos autores.

Em 2005, as chances de ingresso cresceram muito e, com isso, a relevância da reserva de vagas nas Humanidades se alterou abruptamente, como mostra o Gráfico 1.a. Se o sistema de cotas não existisse no vestibular de 2005, 17% das vagas nessa área seriam ocupadas por candidatos negros, porcentagem praticamente idêntica à participação destes no total de inscritos e bem próxima da reserva de 20% das vagas. Na área das Humanidades, os efeitos das cotas foram bem mais modestos nesse ano. No conjunto dos cursos menos concorridos das Humanidades, esses efeitos foram nulos, pois o índice simulado de aprovação de negros foi igual à proporção das cotas, 20% das vagas. Na verdade, em alguns cursos, como Pedagogia e Serviço Social, os candidatos que concorreram pelo sistema de cotas ocupariam – como efetivamente ocuparam – parte das vagas oferecidas aos inscritos no sistema universal. Nesses dois cursos, 26% e 33% dos aprovados eram negros, respectivamente, e seriam aprovados caso inexistissem as cotas.

Qual a origem dessa expressiva diferença nas chances de aprovação no biênio? Examinando mais a fundo os dados da pesquisa, constatamos que o perfil socioeconômico dos candidatos da reserva de vagas das

Humanidades sofreu formidável deslocamento para cima, entre as coortes de 2004 e 2005: a proporção desses candidatos cujas mães têm nível superior, por exemplo, mais que dobrou. Com esse deslocamento, os perfis sociais de cotistas e não cotistas teriam se aproximado. Considerando a influência do nível socioeconômico sobre o desempenho no vestibular, como evidenciado, por exemplo, em Dias *et al.* (2008) e Valle *et al.* (2010), a elevação do perfil social dos cotistas da coorte de 2005 contribuiria então para explicar o aumento de suas chances de acesso à UnB em relação a seus colegas da coorte de 2004.

De outra parte, os dados ainda sugeriram que de 2004 para 2005, entre os candidatos do sistema universal, também poderia ter ocorrido uma elevação de seu perfil social. De fato, outra pesquisa, contando com informações coligidas em *survey* conduzido pelos autores junto a uma amostra de estudantes da UnB, indicou que, efetivamente, o perfil social de cotistas e não cotistas deslocou-se para cima em 2005 (Francis, Tannuri-Pianto, 2010). Esses resultados implicariam descartar a hipótese de que a mudança no nível socioeconômico dos cotistas em 2005 teria sido um dos fatores responsáveis pela melhoria de seu desempenho no vestibular daquele ano.

A rejeição dessa hipótese, entretanto, se baseia na suposição de efeitos lineares da condição socioeconômica sobre o desempenho na seleção. Mas a análise de Diaz (2007, p. 117) com dados do Provão de 2000 encontrou um “padrão não linear no impacto da renda familiar sobre o rendimento dos alunos” de Administração, Direito e Engenharia Civil. Em seus dados, o rendimento dos formandos da faixa intermediária de renda (de 10 a 20 salários mínimos) não diferiu do obtido pelos estudantes da mais alta faixa de renda; estes, por sua vez, tiveram média menor que os formandos da faixa de renda imediatamente anterior. É bem possível que, no presente estudo, efeitos não lineares como esses tenham atuado no desempenho de cotistas nos vestibulares de 2004 e 2005. Nesse sentido, admitamos que os candidatos cotistas e não cotistas de 2005 tenham sofrido um deslocamento para cima em seus perfis sociais, comparativamente aos do ano anterior. Como os candidatos do universal na seleção de 2004 já possuíam uma condição socioeconômica privilegiada em relação aos cotistas, o aparente deslocamento em 2005 os teria situado num patamar no qual variações na extração social exerceriam efeitos muito pequenos ou mesmo nulos sobre o desempenho. Para os cotistas, ao contrário, o deslocamento em 2005 teria tido efeitos positivos sobre o desempenho na seleção. Nesse cenário, a elevação do perfil social dos cotistas seria em larga medida responsável pelo melhor desempenho no vestibular de 2005 e, conseqüentemente, pelo menor efeito das cotas nessa seleção.

A partir de 2006 também houve expressivas variações nas chances de ingresso dos candidatos negros. Depois do grande aumento de 2005, no ano subseqüente esse índice caiu quase à metade, pois, no conjunto dos cursos das Humanidades, 9% das vagas seriam ocupadas por negros caso o sistema de cotas inexistisse (Gráfico 1.a). Nos dois vestibulares

ulteriores, o índice inicialmente volta a subir, mas cai muito no ano seguinte: em 2007 alcançou 14% e, em 2008, somente 6%. Nos cinco anos analisados no presente estudo, foi em 2008 que o sistema de reservas de vagas teve o maior efeito. Para além dessas variações, o Gráfico 1.a também mostra que, ao longo do quinquênio estudado, as chances de entrada na UnB seriam menores nos cursos de maior prestígio social. Adiante discutiremos essa tendência.

A forte queda nas chances de ingresso dos candidatos negros no vestibular de 2008, comparativamente ao de 2007, possivelmente está associada à mudança que foi introduzida nas normas para homologação da inscrição dos candidatos às cotas. Até 2007, o julgamento do pedido de inscrição na reserva de vagas era feito *antes* da realização do vestibular, mediante exame da fotografia do pretendente, como mencionamos anteriormente. Se o pedido de inscrição não fosse homologado, o candidato concorreria pelo sistema universal. A partir de 2008 ocorreu uma profunda mudança no sistema de cotas. O julgamento do pedido de inscrição na reserva de vagas passou a ser feito *depois* de realizado o vestibular, mediante entrevista com uma banca.<sup>1</sup> Se o pleito de inscrição como cotista fosse rejeitado, o candidato era alijado do vestibular: ele não mais concorreria pelo sistema universal nem, evidentemente, como cotista. É provável que a mudança de 2008 tenha afastado candidatos que se inscreveriam na reserva de vagas caso a sistemática anterior ainda estivesse em vigor. Se a maioria desses candidatos possuísse preparo para o vestibular superior ao de seus colegas que se inscreveram como cotistas, e que tiveram sua inscrição homologada, estaria então explicada, em larga medida, a queda das chances de aprovação dos candidatos negros em 2008. A hipótese é mais bem especulativa, pois lhe faltam elementos que possam torná-la suficientemente plausível. Futuros estudos com dados dos vestibulares de 2009 em diante, todos na vigência da nova sistemática das cotas, talvez lancem luz sobre as indagações que hoje ainda se encontram sem resposta.

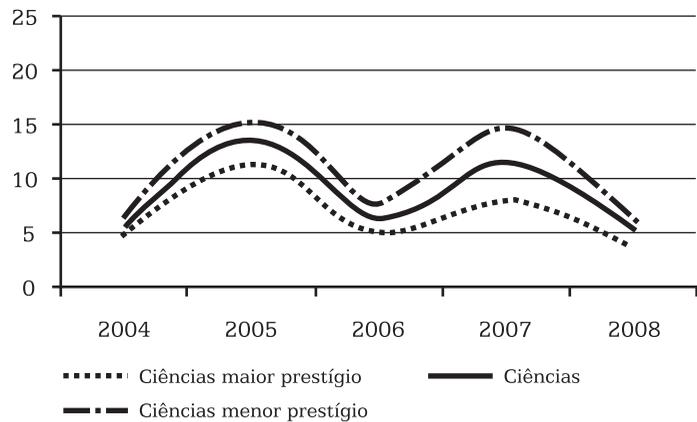
Passemos agora ao exame das probabilidades de entrada de candidatos negros nos cursos da área de Ciências (Gráfico 1.b). Nessa área, em 2004, os candidatos negros se beneficiaram mais da reserva de vagas que seus colegas das Humanidades (e da Saúde, como veremos adiante); suas chances de aprovação nas Ciências seriam de 6%, e, assim, as cotas mais que triplicaram essas probabilidades. Nos cursos de maior prestígio, tal como nas Humanidades, as cotas produziram seu efeito mais forte. Nesse grupo, o duplo sistema de ingresso aumentou em quatro vezes as chances de aprovação de negros; em alguns cursos do grupo, como Engenharia Civil, nenhum cotista ingressaria sem a reserva de vagas.

Fenômeno análogo ao constatado nas Humanidades em 2005, de deslocamento para cima do perfil social dos cotistas, também ocorreu nos cursos das Ciências, aumentando as taxas simuladas de aprovação dos candidatos negros. Nessa área, as taxas em 2005 variaram de 11% a 16% das vagas. Com esses elevados níveis de hipotética aprovação nas Ciências em 2005, e ao contrário do ano anterior, nas simulações realizadas houve

---

<sup>1</sup> O número de candidatos convocados para a banca é aproximadamente o dobro da quantidade de vagas reservadas para cotistas.

candidatos negros aprovados em todos os cursos. A situação de dois cursos das Engenharias é muito ilustrativa da profunda diferença operada nas chances de aprovação entre os dois vestibulares. Nos cursos de Engenharia Florestal e de Engenharia de Redes de Comunicação, o primeiro do grupo de cursos menos valorizados e o segundo do grupo de mais concorridos, nenhum candidato negro ingressaria em 2004 se inexistissem as cotas. Já em 2005 os índices simulados de aprovação nesses dois cursos eram de 10% e 15% das vagas, respectivamente.



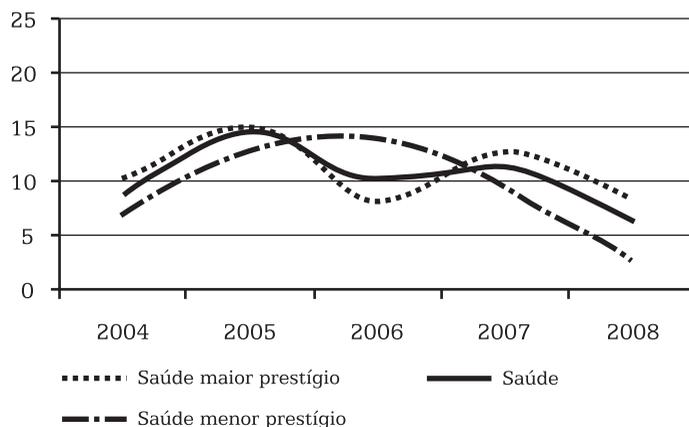
**Gráfico 1.b – Ciências: simulações da aprovação de candidatos negros em cinco hipotéticos vestibulares da UnB, sem cotas, com o número de vagas real (%)**

Fonte: Microdados do Cespe/UnB; elaboração dos autores.

Em 2006, de modo semelhante ao que ocorreu nas Humanidades, as chances de ingresso de negros nas Ciências também diminuiriam muito, para 7%, equivalentes à metade das probabilidades de um ano antes. Nos dois anos seguintes, e ainda em ritmo parecido ao das Humanidades, as taxas simuladas de aprovação inicialmente subiram muito (2007), quase que dobrando em relação ao ano anterior, e depois também caíram para o menor nível do período, 5% (2008). Além dessas variações, também podemos constatar no Gráfico 1.b que os índices simulados dos dois grupos de cursos, ao longo do quinquênio, tiveram comportamento semelhante ao padrão observado nas Humanidades, com magnitude inversamente proporcional ao nível de prestígio social de carreiras. Adiante trataremos dessa tendência.

Na Saúde, os efeitos das cotas geralmente se situaram num plano intermediário entre os registrados para as outras duas áreas (Gráfico 1.c). Em 2004, no conjunto da área, as cotas mais que dobraram as probabilidades de ingresso de negros; como nas demais áreas, os efeitos das cotas foram mais intensos nos cursos de maior prestígio. Na seleção de 2005, o perfil social dos candidatos negros deslocou-se para cima, de modo análogo ao ocorrido nas Humanidades e nas Ciências, e com ele subiram as taxas simuladas de aprovação, que alcançaram magnitudes parecidas à das Ciências naquele ano.

Nas simulações referentes a 2006 para a área de Saúde, ao contrário do que ocorreu nas outras duas áreas, os índices de entrada de negros não se distanciaram tanto dos observados no ano anterior. Ademais, os grupos de cursos exibiram um comportamento peculiar, no qual os índices foram maiores nas carreiras mais valorizadas. Efetivamente, em cursos como Medicina e Odontologia, as taxas simuladas giraram em torno do elevado nível de 14% das vagas, ao passo que em carreiras menos valorizadas, como Enfermagem e Veterinária, estiveram por volta de apenas 4%. Por ora apenas registremos esses resultados, pois mais tarde voltaremos a eles e a outros, análogos.



**Gráfico 1.c – Saúde: simulações da aprovação de candidatos negros em cinco hipotéticos vestibulares da UnB, sem cotas, com o número de vagas real (%)**

Fonte: Microdados do Cespe/UnB; elaboração dos autores.

Já em 2007, em vez de sofrerem um acentuado aumento, conforme constatado nas outras duas áreas, as chances de entrada na Saúde subiram apenas um ponto percentual, situando-se em 11%. Nesse ano restabeleceu-se o padrão de menores probabilidades de acesso em cursos mais valorizados, que se manteria também no último ano do período. Neste, a área da Saúde acompanhou o padrão das demais áreas, pois as chances de ingresso cairiam muito, para 6%, lideradas pela Medicina, curso no qual nenhum candidato negro seria aprovado em 2008 sem o sistema de cotas.

#### *Simulações com vagas originais: interrogações sobre as variações das chances*

Na seção anterior, os dados das simulações mostraram, em cada área do conhecimento, expressivas diferenças nas chances de ingresso de candidatos negros ao longo do quinquênio. No entanto, maiores que essas diferenças foram as variações nas chances de entrada em diversas carreiras específicas. Vejamos ilustrações destas variações.

Nas Humanidades, no grupo de maior prestígio, as taxas simuladas de aprovação para candidatos negros na Arquitetura foram nulas em 2004, em 2006 e, também, em 2008, mas esses candidatos ocupariam 17% das vagas do curso em 2005 caso o sistema de cotas inexistisse. Em Ciência Política, carreira do mesmo grupo, as oscilações nas chances de entrada também foram intensas: 25% dos aprovados em 2005 seriam negros, mas em 2007 e em 2008 eles seriam apenas 5% e 3%, respectivamente. Já em Serviço Social, do grupo de cursos de menor prestígio, mesmo se inexistisse o sistema de cotas, 20% das vagas seriam ocupadas por candidatos negros em 2004 e, também, em 2008 – ano das mais baixas taxas de aprovação simuladas em praticamente todos os cursos –, mas as chances de ingresso desses candidatos seriam de apenas 13% em 2006.

Na área de Ciências também houve amplas variações em diversos cursos. O caso mais eloquente é certamente o de Engenharia Mecatrônica, carreira de elevado prestígio na qual nenhum negro ingressaria sem as cotas em 2006, mas em 2007, caso inexistissem as cotas, mais de 20% dos aprovados nela seriam negros. Já no caso de Ciência da Computação, do mesmo grupo de cursos, ao contrário do padrão da maioria das carreiras, o pior ano de chances para candidatos negros foi 2007 (3% de chances de entrada) e os melhores foram os de 2004 e 2005 (13%). No grupo das carreiras menos valorizadas das Ciências, mais de 20% das vagas da Geologia seriam ocupadas por candidatos negros em 2005, mesmo se inexistissem as cotas; por outro lado, o pior ano de chances para candidatos negros a esse curso foi 2007, com probabilidade nula de aprovação, neste caso coincidindo com Ciência da Computação, do grupo de cursos de maior prestígio.

Na área da Saúde as variações tiveram igualmente apreciável amplitude. Em Medicina as taxas simuladas caíram de 14% em 2006 para somente 6% no ano subsequente, chegando a ser nulas em 2008; na Odontologia, naqueles dois anos, elas sofreram uma diminuição menor, todavia ponderável, de 15% para 10%, e, em 2008, também foram nulas. No outro extremo do espectro do prestígio social, os índices na Enfermagem eram superiores a 20% em 2004, desabavam para 4% em 2006, subiam para 18% no ano seguinte e despencavam para 7% em 2008.

Na seção anterior tratamos de hipóteses para explicar o movimento maior das taxas simuladas ao longo do quinquênio, considerando grupos de cursos e áreas do conhecimento. Discutimos uma hipótese para explicar o substancial aumento nas taxas de 2004 para 2005 em todos os grupos e áreas, para a qual se encontrou alguma evidência empírica, ainda que limitada. Levantamos uma outra hipótese quanto à queda nas taxas de 2007 para 2008, baseada na mudança dos procedimentos para a homologação da inscrição de cotistas, embora para tal hipótese não tenhamos alguma evidência adicional. As origens do movimento ascendente dos índices entre 2006 e 2007 não chegaram a ser discutidas e ainda aguardam estudos ulteriores. Ainda que muito falte para uma

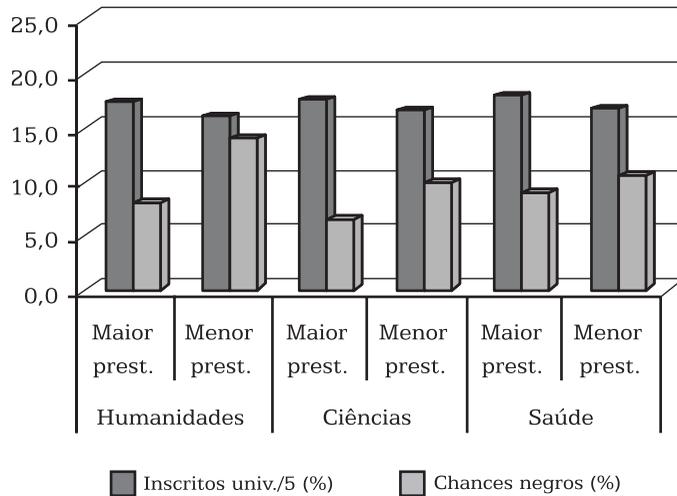
compreensão adequada das grandes tendências observadas, algo foi possível avançar nesse sentido.

Mas ainda não foi possível lidar de forma satisfatória com as grandes disparidades nas chances de ingresso em carreiras específicas em certos períodos de tempo. Considere-se que não há diferenças nos tipos de provas a que se submetem os candidatos: em cada vestibular, todos os candidatos fazem exatamente as mesmas provas, estejam eles inscritos no sistema universal ou no sistema de reserva de vagas. A única diferença se situa na prova de língua estrangeira, pois é o candidato quem escolhe o idioma em que fará esse exame. Nas demais provas, há diferenças na ponderação dos escores entre áreas, mas não numa mesma área; os resultados obtidos no exame de Linguagens, Códigos e Ciências Sociais recebem peso maior no caso dos candidatos a cursos das Humanidades, ao passo que para candidatos a carreiras das Ciências e da Saúde a maior ponderação é atribuída ao exame de Ciências da Natureza e Matemática. Nesse cenário, é bem possível que flutuações aleatórias no nível de preparo para o vestibular de candidatos que se inscreveram no sistema universal ou no de cotas, para este ou aquele curso, num ou noutro ano, possam desempenhar um papel relevante na explicação dos casos que fogem do comportamento típico de seu grupo de cursos, tal como na maioria das situações ilustrativas antes mencionadas.

#### *Um padrão no quinquênio: a demanda e as cotas*

Os dados para o quinquênio, em cada área, indicaram uma boa estabilidade da diferença nas chances de ingresso entre os grupos de cursos. Os índices simulados de aprovação de negros geralmente foram maiores nos grupos de cursos menos valorizados. Essa tendência decorre da autosseleção que ocorre antes do vestibular, que associa aspirações dos indivíduos a uma avaliação das probabilidades de ingresso na universidade, conforme anotou Queiroz (2004) ao examinar candidatos negros e brancos da UFBA, e é ela que faz convergir a demanda de candidatos negros para as carreiras de menor prestígio na UnB. De modo análogo, porém na direção oposta, os candidatos do sistema universal geralmente têm menor interesse pelos cursos menos valorizados. Entre estes candidatos, as avaliações de que suas chances de aprovação são mais elevadas que a dos negros, devido, por exemplo, à sua extração social mais elevada (e ao melhor preparo para o vestibular que geralmente a ela se associa), tendem a dirigir sua demanda para carreiras mais valorizadas, afastando-se de cursos da parte inferior da escala de prestígio. Ao se distanciarem desses cursos, neles aumentam as chances simuladas de ingresso dos negros.

Essa tendência é claramente perceptível no Gráfico 2, no qual apresentamos um indicador da demanda por parte de candidatos ao universal e as chances de ingresso de candidatos negros nos cursos de maior e menor prestígio de cada área.



**Gráfico 2 – Candidatos do sistema universal e chances de aprovação de negros, por grupo de cursos nas áreas do conhecimento, médias 2004-2008 (%)**

Fonte: Microdados do Cespe/UnB, elaboração dos autores.

No quinquênio, o leque de cursos oferecidos variou pouco em cada grupo, e o número de vagas não se ampliou de modo expressivo; assim, um indicador satisfatório da demanda por vagas por parte dos candidatos do sistema universal é a proporção de inscritos neste sistema. Na construção do Gráfico 2, tomamos a média dessa variável no quinquênio em cada grupo de cursos e a dividimos por uma constante (cinco), a fim de tornar sua magnitude aproximadamente comparável à das chances de ingresso de candidatos negros. Para estas chances, tomamos igualmente a média dos cinco anos em cada grupo de carreiras.

Nas Humanidades, como podemos observar no Gráfico 2, a média das proporções de candidatos inscritos no universal (média das demandas) diminui dos cursos mais valorizados para os menos concorridos, enquanto as médias das chances de aprovação de candidatos negros percorrem a rota oposta, crescendo dos cursos de maior prestígio (8%) para os de prestígio menor (14%). Nas carreiras da área de Ciências podemos constatar um padrão semelhante. Nos cursos da Saúde a diferença nas chances de ingresso de candidatos negros também é perceptível, embora de menor amplitude que nas outras áreas. Essa menor amplitude provavelmente decorre de uma autosseleção de candidatos negros mais intensa na Saúde que nas outras áreas, conforme constatou Velloso (2009) quando tratou de diferenças no rendimento de alunos cotistas e não cotistas na UnB.

#### *Simulações com vagas originais e o rendimento na universidade*

À vista dos resultados que obtivemos nas simulações, cabe indagar se as chances de ingresso dos candidatos negros, bem inferiores às dos

inscritos no sistema universal, se refletiriam no rendimento dos alunos que entraram na UnB pela reserva de vagas. A pergunta é muito pertinente, pois uma das críticas ao sistema de cotas é a de que a admissão de candidatos com inferior desempenho no vestibular promoveria uma queda na qualidade do ensino na universidade. Num estudo de Velloso (2009) foram efetuadas comparações do rendimento na UnB para cada carreira no interior de cada grupo de cursos das áreas do conhecimento, referentes a três turmas de alunos que ingressaram nos processos seletivos de 2004, 2005 e 2006, antes discutidos. Quando a diferença entre as médias das notas dos dois segmentos, cotistas e não cotistas, era superior a 5% num curso, foi considerado que existia uma diferença expressiva no rendimento; caso contrário, a diferença era tida como inexpressiva.

Nas Humanidades, no conjunto das três turmas, os dados não foram desfavoráveis aos cotistas, ainda que nas carreiras mais valorizadas a tendência tenha sido de notas maiores para os alunos que entraram pelo vestibular universal. Consideradas as diferenças expressivas entre as médias, favoráveis aos cotistas, junto com as diferenças inexpressivas, a soma dessas diferenças em cada um dos anos do triênio analisado situou-se em torno de 70% do total. Portanto, não se evidenciou uma superioridade de rendimento dos não cotistas, embora assim previssem os críticos do sistema de cotas. Em outras universidades, em cursos da área das Humanidades, foram encontrados resultados parecidos, como mostraram os dados de Brandão e Matta (2007) para a Universidade do Norte Fluminense ou os de Queiroz e Santos (2006) para a UFBA.

Em vários cursos da área, a semelhança de médias das notas de cotistas e não cotistas e, mais ainda, a superioridade das médias daqueles não se coadunariam com as menores chances de ingresso dos candidatos negros, supondo-se que o resultado do vestibular fosse um satisfatório preditor do rendimento no curso. A hipótese aventada para o aparente paradoxo foi a de que boa parte dos alunos que concorreram pelas cotas, valorizando a aprovação na universidade à qual não teriam acesso sem a reserva de vagas, tivesse se empenhado mais a fundo nos estudos e buscado vencer lacunas da formação anterior. A hipótese encontrou sustentação em pesquisas junto a alunos cotistas da UnB; nestas, foi constatado que os estudantes cotistas geralmente atribuíam grande importância à vaga conquistada na universidade, o que aumentava sobremodo sua autoestima (Ferreira, 2009; Holanda, 2008), um relevante fator para a dedicação ao estudo e o subsequente bom rendimento.<sup>2</sup> Mais tarde, o estudo de Francis e Tannuri-Pianto (2010) constatou que de fato os cotistas estudavam significativamente mais que os não cotistas.

Na área de Ciências, na primeira das três turmas estudadas, os dados não se revelaram tão favoráveis aos cotistas quanto na área de Humanidades. A soma dos casos em que as médias dos cotistas foram expressivamente maiores, com os casos de diferenças insignificantes entre as médias, foi inferior de aproximadamente um terço do total em 2004, mas em cada um dos dois anos seguintes a soma oscilou em torno de

---

<sup>2</sup> A valorização da vaga conquistada certamente influi nas chances de evasão, que de fato se revelaram menores entre estudantes cotistas do que entre alunos que ingressaram pelo sistema universal, conforme apuraram Velloso e Cardoso (2008).

70%. Considerando esses dois últimos anos entre os três analisados, não se poderia afirmar que os alunos do vestibular universal tiveram rendimento sistematicamente superior aos cotistas, ainda que essa tendência estivesse presente nas carreiras socialmente mais valorizadas. Boa parte dos casos em que os cotistas tiveram rendimento superior no curso ou ombrearam suas notas com as dos outros colegas provavelmente poderia ser atribuída à maior dedicação aos estudos, com origem na valorização da vaga e na autoestima a ela associada.

Na área da Saúde, a soma dos resultados favoráveis aos cotistas com as diferenças nulas ou diminutas correspondeu a frações por volta de 70% do total em cada um dos anos do triênio. Esses resultados – que incluem a carreira mais competitiva do vestibular, a de Medicina – surpreendentemente são mais favoráveis aos cotistas que os resultados das Ciências; a explicação conecta-se à autosseleção anteriormente referida. Os dados de Velloso (2009) sugeriram que a autosseleção dos candidatos na Saúde, sendo geralmente mais intenso que nas Ciências, cuidaria então de melhor peneirar os cotistas, que, por esse processo, se aproximariam mais dos não cotistas em matéria de preparo para estudos universitários, tal como avaliado pelo vestibular. Um maior empenho nos estudos por parte de muitos alunos que concorreram pela reserva de vagas teria contribuído no mesmo sentido.

Em suma, no conjunto dos dados de um triênio, as menores chances de ingresso dos alunos aprovados pela reserva de vagas geralmente não conduziram a níveis inferiores de rendimento nos estudos realizados na UnB.

Um outro estudo sobre o rendimento de alunos da UnB, mais recente, apontou na mesma direção. Usando dados para os estudantes matriculados em 2007, o trabalho de Francis e Tannuri-Pianto (2010) valeu-se de uma análise de regressão múltipla do rendimento, tendo como variáveis explicativas a cor da pele/raça e características socioeconômicas, entre outras. A pesquisa encontrou um coeficiente negativo e significativo para pardos (mas não para pretos) no valor de 0,10, ou seja, a média do rendimento dos alunos pardos era apenas um décimo de pontos menor que a de seus colegas brancos (numa escala de 0 a 5). A diferença – denominada marginal pelos autores –, embora estatisticamente significativa, não chegava a ser expressiva. Em nossos dados, a média das notas do conjunto dos estudantes universal na UnB variou de 3,4 a 3,7 pontos entre 2004 e 2005; aplicando o resultado dos autores a nossos dados, constatamos que a diferença de 0,01 ponto correspondia a 3% ou menos da média das notas dos não cotistas.

### *Simulações com vagas dobradas*

Teses contrárias à reserva de vagas, seja para negros, seja para egressos da escola pública, ou para ambos, postulam que o caminho para enfrentar as desigualdades raciais (e sociais) de acesso à educação superior residiria em políticas universalistas voltadas para a educação básica, como arguem Fry e Maggie (2005), por exemplo. Outras teses entendem que a

alternativa adequada seria uma forte ampliação das vagas da universidade, assim aumentando as oportunidades de ingresso. Outras mais conjugam ambas as estratégias. Os pressupostos do primeiro desses argumentos sem dúvida têm fundamento, pois aquelas desigualdades vêm de muito antes das tentativas de entrada no ensino superior. As cotas para negros (ou para egressos da escola pública) nada mais são do que uma pequena correção de desigualdades raciais (e sociais) muito anteriores à busca pela universidade; os jovens que concluíram o ensino médio já passaram pela principal peneira escolar, a da seletividade racial e social, a da progressão ao longo da educação básica. Apesar de sua função marginal na correção dessas desigualdades, as cotas cumprem papel indispensável no alargamento das chances daqueles que, sem a reserva de vagas, não ingressariam na universidade.

Mas uma alentada ampliação das vagas na educação superior, conforme a segunda das teses referidas, teria efeitos realmente expressivos sobre as desigualdades raciais de acesso a esse nível de ensino? No intuito de avaliar a sustentação da tese com dados empíricos, realizaram-se outras simulações, com procedimentos análogos aos adotados nas anteriores, mas duplicando as vagas ofertadas.

Os resultados da simulação para 2004 trouxeram resultados inusitados. Se as vagas fossem duplicadas naquele vestibular, e inexistissem as cotas, somente 10% dos candidatos aprovados seriam negros (Tabela A-3 do Apêndice). Esse índice de aprovação para a universidade como um todo, na hipótese do dobro de vagas, é praticamente igual ao encontrado na simulação anterior (9%), que considerou o número de vagas real (Tabela A-2 do Apêndice), dele diferindo por apenas pouco mais de um ponto percentual. Os dados de 2004 para o conjunto da UnB, portanto, *não* sustentam a tese de que um forte aumento nas vagas da educação superior reduziria as desigualdades raciais de acesso a esse nível de ensino.

A Tabela 1 apresenta, para candidatos negros, as diferenças entre duas taxas simuladas: as taxas calculadas com as vagas efetivamente ofertadas em cada curso, em cada ano, e as taxas calculadas com o número de vagas duplicadas, nos mesmos anos e cursos. Em 2004, as novas taxas (simulação com o dobro das vagas) nos grupos de cursos das três áreas do conhecimento em geral pouco divergiram dos índices obtidos com as vagas reais. Assim as diferenças entre elas variaram muito pouco, de meio ponto percentual a quase três pontos.

Resultados muito parecidos aos da UnB foram encontrados na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em um estudo de Tragtenberg *et al.* (2006). Investigando o impacto da adoção de propostas para aumentar a proporção de negros na universidade, os autores informam que, naquela instituição, na qual até então inexistia a reserva de vagas para negros, estes correspondiam a 9% dos inscritos no vestibular de 2004 e, entre aprovados, a estimados 6%. Nas simulações realizadas para mais de uma dezena de cursos, os resultados para a hipótese da UFSC oferecer o

dobro de vagas foram comparados aos índices reais de aprovação de negros no vestibular de 2004. Na maioria dos cursos, foram muito pequenas as diferenças entre os índices reais de aprovação e os simulados, tal como ocorreu nas simulações para a UnB. À vista dos resultados para a UFSC, os autores concluíram que a duplicação do número de vagas não modificava as chances de ingresso de candidatos negros naquela universidade, aduzindo, sem dúvida com razão, que “isso contraria fortemente a tese de que um crescimento de vagas no ensino superior público levaria de forma automática à igualdade racial” (Tragtenberg *et al.*, 2006, p. 488).

**Tabela 1 - Diferenças entre as taxas de aprovação (simuladas) de candidatos negros em vestibulares da UnB: taxas com número de vagas real e taxas com número de vagas duplicado, 2004-2008 (pontos percentuais)**

Áreas	Grupos de cursos	Ano do vestibular				
		2004	2005	2006	2007	2008
Humanidades	Maior prestígio	0,5	0,1	1,4	2,4	0,5
	Menor prestígio	2,3	0,2	0,4	0,2	2,7
	<b>Subtotal</b>	1,4	0,0	0,6	1,1	1,9
Ciências	Maior prestígio	0,7	1,4	1,4	2,1	1,6
	Menor prestígio	2,9	1,5	4,0	1,7	2,6
	<b>Subtotal</b>	1,9	1,5	2,8	1,9	2,7
Saúde	Maior prestígio	1,2	1,7	-2,3	-1,2	0,6
	Menor prestígio	-0,6	0,0	2,5	5,6	-0,6
	<b>Subtotal</b>	0,0	0,6	0,8	3,3	-0,2
<b>Total</b>	<b>UnB</b>	1,4	0,5	1,3	1,6	1,6

Fonte: Microdados do Cespe/UnB, elaboração dos autores.

Retornemos às simulações na UnB com vagas hipoteticamente duplicadas. Nos anos subseqüentes a 2004, a ordem de grandeza das diferenças entre os índices com vagas reais e os índices com vagas duplicadas não foram muito diversos dos registrados naquele ano. As duas únicas exceções foram as dos cursos de menor prestígio das Ciências em 2006, quando o índice com vagas dobradas foi quatro pontos percentuais maior, e a das carreiras menos concorridas da Saúde em 2007, quando a taxa para vagas dobradas foi seis pontos percentuais superior; em ambos os casos, uma diferença pequena. Registremos ainda que na área da Saúde, em alguns casos, a duplicação das vagas traria perdas aos candidatos negros – ainda que também pequenas. Nos cursos de menor prestígio dessa área em 2004 e em 2008, assim como nos cursos mais valorizados em 2006 e em 2007, se as vagas fossem duplicadas, os candidatos negros teriam chances de entrada ligeiramente menores que com as vagas originais.

A evidência para a UnB, à vista das taxas simuladas para o quinquênio, e a evidência para a UFSC testemunham contra a tese de que uma forte (mesmo fortíssima) ampliação de vagas na educação superior em substituição às cotas seria o mecanismo acertado para a diminuição das desigualdades sociorraciais de acesso do negro à universidade.

## Nota final

No presente estudo foram efetuadas simulações das chances de ingresso de candidatos negros na UnB em processos seletivos no quinquênio 2004-2008. Os dados foram apurados em cada uma das três áreas do conhecimento do vestibular (Humanidades, Ciências e Saúde) e, no interior de cada, por grupos de cursos conforme seu prestígio social (maior e menor prestígio). Desejávamos saber quais seriam as chances de ingresso de candidatos negros na UnB caso a reserva de vagas inexistisse. Inicialmente consideramos o número de vagas efetivamente disponível na seleção de cada ano. Nessas simulações, constatamos que, na maioria dos casos (grupos de cursos/áreas/anos), as cotas dobrariam – ou mais que dobrariam – as probabilidades de ingresso de candidatos negros e que seus efeitos positivos em geral seriam maiores nos cursos socialmente mais valorizados. Nessas situações, majoritárias, as cotas se revelaram uma poderosa alavanca para ampliar as chances de ingresso de jovens negros na UnB. Noutros casos, minoritários, a reserva de vagas ainda teria efeitos positivos, porém frequentemente eles seriam bem mais reduzidos.

Posteriormente adotou-se a suposição de que o quantitativo das vagas oferecidas pela universidade em cada vestibular seria instantaneamente duplicado. Ambos os tipos de simulação apresentaram resultados muito parecidos. Se as vagas fossem instantaneamente duplicadas, as chances de ingresso de candidatos negros se manteriam em patamares semelhantes aos alcançados com o número real de vagas ou, em alguns casos, sofreriam diminutas alterações. Esses resultados foram convergentes com os de outra universidade federal.

As simulações efetuadas na UnB e noutra universidade federal, se puderem ser generalizadas para o cenário da educação superior no País, parecem depor a favor das cotas e, ao mesmo tempo, ajudam a colocá-las em perspectiva. Em virtude das desigualdades sociais e raciais de acesso a um ensino de qualidade na educação básica, o número de negros com efetivas condições de ingresso na educação superior é pequeno comparativamente ao de não negros, mantidos os habituais critérios de seleção. Nesse contexto, não espanta que uma radical duplicação de vagas – ainda que só hipotética, porque inviável em curto ou médio prazo – não corresponda a uma igualmente drástica ampliação das probabilidades de ingresso de negros na universidade.

Os certificados de conclusão do ensino médio obtidos pelos jovens negros, formalmente idênticos aos dos brancos, escondem experiências educacionais qualitativamente muito diversas. Assim, do contingente de candidatos negros, apenas uma pequena parcela tem boas chances de ingresso na educação superior. Além disso, a qualidade da formação de cada jovem que se candidata a uma universidade é um evento passado, resultante de condições sociais e educacionais pregressas. Logo, a distribuição dessa qualidade entre negros e brancos independe do número de vagas disponíveis na educação superior pública e, portanto, não se altera expressivamente com uma ampliação das vagas.

A evidência obtida contribui para situar as cotas em sua perspectiva, que tem dois lados: primeiro, o de que a reserva de vagas consiste num ajuste marginal, ainda que necessário, de desigualdades sociais e raciais pregressas; segundo, o de que é indispensável democratizar efetivamente a educação básica pública, oferecendo um ensino de qualidade a todos os que, em virtude da cor da pele ou de sua extração social, não costumam a ela ter acesso.

---

### Referências bibliográficas

BARBOSA, M. L. O. A qualidade da escola e as desigualdades raciais no Brasil. In: SOARES, S.; BELTRÃO, K.; BARBOSA, M. L.; FERRÃO, M. E. (Orgs.). *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: Ipea, 2005. p. 93-119.

BELTRÃO, K. I.; TEIXEIRA, M. P. Cor e gênero na seletividade das carreiras universitárias. In: SOARES, S. et al. (Orgs.). *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: Ipea, 2005. p. 143-193.

BEVILAQUA, C. B. *A implantação do "Plano de Metas de Inclusão Racial e Social" na Universidade Federal do Paraná*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2005. [Não publicado].

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Francisco Creso J.; ALVES, Fátima. *The color of educational inequalities*. Paper presented at the conference "Research for Results in Education: a Global Conference on Education Research in Developing Countries", Praga, 2005.

BRAGA, M. M.; PEIXOTO, M. C. L.; BOGUTCHI, T. F. Tendências da demanda pelo ensino superior: estudo de caso da UFMG. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 129-152, jul. 2001.

BRANDÃO, A. A.; MATTA, L. G. Avaliação da política de reserva de vagas na Universidade Estadual do Norte Fluminense: estudo dos alunos que ingressaram em 2003. In: BRANDÃO, A. A. (Org.). *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2007. p. 49-80.

CARDOSO, C. B. *Efeitos da política de cotas na Universidade de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão*. 2008. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2008.

CARVALHO, J. J. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar, 2005.

DIAS, T. F. S. et al. Cursos diurnos e noturnos: fatores de aprovação no vestibular da UFMG. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 133, p. 127-146, jan./abr. 2008.

DIAZ, M. D. M. Efetividade no ensino superior brasileiro: aplicação de modelos multinível à análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos. *Economia*, Campinas, v. 8, n. 1, p. 99-127, jan./abr. 2007.

FERREIRA, E. *Identidade, raça e representação: narrativas de jovens que ingressaram na Universidade de Brasília pelo sistema de cotas raciais*. 2009. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2009.

FRANCIS, A.; TANNURI-PIANTO, M. *Using Brazil's racial continuum to examine the short-term effects of affirmative action in higher education*. 2010. Disponível em: <[www.economics.smu.edu.sg/events/Paper/AndrewFrancis.pdf](http://www.economics.smu.edu.sg/events/Paper/AndrewFrancis.pdf)>.

FRY, P.; MAGGIE, Y. Cotas raciais: construindo um país dividido? *Econômica*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 153-161, jun. 2004.

\_\_\_\_\_. O debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. In: FRY, P. *A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África Austral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 301-320.

GUIMARÃES, A. S. A. Acesso de negros às universidades públicas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 247-268, mar. 2003.

HASENBALG, C. O contexto das desigualdades sociais. In: SOUZA, J. (Org.). *Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos*. Brasília: Paralelo 15, 1997. p. 63-68.

HOLANDA, M. A. G. *Trajetória de vida de jovens cotistas da UnB no contexto das ações afirmativas*. 2008. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2008.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo V. Política de cotas raciais, os "olhos da sociedade" e os usos da Antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). *Horizontes Antropológicos*, [online], Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 181-214, jun. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832005000100011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832005000100011)>. Acesso em: 28 jul. 2011.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, Petronilha B. G.; SILVÉRIO, Valter. (Orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inep, 2003. p. 115-128. Disponível em: <[www.acaoeducativa.org.br/downloads/educaacoes\\_afirmativas.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/educaacoes_afirmativas.pdf)>.

OSÓRIO, R. G; SOARES, S. A geração de 80: um documentário estatístico sobre a produção das diferenças educacionais entre negros e brancos. In: SOARES, S. et al. (Orgs.). *Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras*. Rio de Janeiro: Ipea, 2005. p. 21-92.

QUEIROZ, D. *Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior*. Brasília: Líber Livro, 2004.

QUEIROZ, Delcele M.; SANTOS, Jocélio T. Sistema de cotas: um debate – dos dados à manutenção de privilégios e de poder. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 717-737, out. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0101-733020060003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020060003&lng=pt&nrm=iso)>.

SAMPAIO, H.; LIMONGI, F.; TORRES, H. *Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro*. Brasília: Inep, 2000.

SANTOS, R. E. Políticas de cotas raciais nas universidades brasileiras: o caso da Uerj. In: FERES JÚNIOR, J.; ZONINSEIN, J. (Orgs.). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Ed. UnB, 2006. p. 110-135.

SILVA, N. V. Cor e pobreza no centenário da abolição. In: SILVA, N. V.; HASENBALG, C. *Relações sociais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fundo Ed., 1992.

SILVA, Petronilha B. G. Negros na universidade e produção do conhecimento. In: SILVA, Petronilha B. G.; SILVÉRIO, Valter. (Orgs.). *Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica*. Brasília: Inep, 2003. p. 43-54. Disponível em: Disponível em: <[www.acaoeducativa.org.br/downloads/educaacoes\\_afirmativas.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/educaacoes_afirmativas.pdf)>.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G. Desigualdades raciais no sistema brasileiro de educação básica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 147-165, 2003.

TRAGTENBERG, M. H. et al. Como aumentar a proporção de estudantes negros na universidade? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, p.473-495, maio/ago. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742006000200010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000200010&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>.

VALLE, I. R. et al. Seleção meritocrática *versus* desigualdades sociais: quem são os inscritos e os classificados nos vestibulares da UFSC (1998-2007)? *Linhas Críticas*, Brasília, v. 16, n. 31, p. 391-418, jul./dez. 2010.

VELLOSO, J. Cotistas e não cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 621-644, maio/ago. 2009.

VELLOSO, J.; CARDOSO, C. B. Evasão na educação superior: alunos cotistas e não cotistas na Universidade de Brasília In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (Anped), 32., 2008, Caxambu, MG. *Anais eletrônicos*. Caxambu, MG: ANPED, 2008. 1 CD-ROM.

---

Jacques Velloso, doutor em Educação pela Stanford University, é professor emérito da Universidade de Brasília (UnB) e pesquisador colaborador da Faculdade de Educação dessa instituição.

[jacques.velloso@terra.com.br](mailto:jacques.velloso@terra.com.br)

Claudete Batista Cardoso, mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), é analista em Ciência e Tecnologia e coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

[claudete.cardoso@capex.gov.br](mailto:claudete.cardoso@capex.gov.br)

Recebido em 18 de maio de 2011.

Aprovado em 20 de julho de 2011.

## APÊNDICE

**Tabela A-1 – Candidatos a vestibulares da UnB por sistema de ingresso, 2004-2005**

Sistema de ingresso	2004	2005	2006	2007	2008
Universal	21.013	19.197	17.752	16.957	19.192
Cotas	3.886	3.882	1.860	3.407	2.412
<b>Total</b>	<b>24.899</b>	<b>23.079</b>	<b>19.612</b>	<b>20.364</b>	<b>21.604</b>

Fonte: Microdados do Cespe/UnB, elaboração dos autores.

**Tabela A-2 – Simulações da aprovação de candidatos negros em cinco hipotéticos vestibulares da UnB, sem reserva de vagas, com o número de vagas real (%)**

Áreas	Grupos de cursos	Ano do vestibular				
		2004	2005	2006	2007	2008
Humanidades	Maior prestígio	7,5	14,3	4,3	10,1	5,0
	Menor prestígio	13,3	20,2	13,2	16,9	7,6
	<b>Subtotal</b>	10,6	17,4	9,0	13,9	6,4
Ciências	Maior prestígio	4,8	11,4	5,2	7,9	3,8
	Menor prestígio	6,4	15,5	7,9	14,6	6,1
	<b>Subtotal</b>	5,7	13,6	6,6	11,5	5,0
Saúde	Maior prestígio	7,0	12,8	14,0	9,3	2,3
	Menor prestígio	10,0	15,0	8,1	12,5	8,1
	<b>Subtotal</b>	8,9	14,2	10,2	11,4	6,1
<b>Total</b>	<b>UnB</b>	<b>8,8</b>	<b>15,8</b>	<b>8,4</b>	<b>12,8</b>	<b>6,0</b>

Fonte: Microdados do Cespe/UnB, elaboração dos autores.

**Tabela A-3 – Simulações da aprovação de candidatos negros em cinco hipotéticos vestibulares da UnB, sem reserva de vagas, com o número de vagas duplicado (%)**

Áreas	Grupos de cursos	Ano do vestibular				
		2004	2005	2006	2007	2008
Humanidades	Maior prestígio	8,0	14,4	5,7	12,5	5,5
	Menor prestígio	15,6	20,5	13,5	17,1	10,4
	<b>Subtotal</b>	11,9	17,4	9,6	15,0	8,3
Ciências	Maior prestígio	5,5	12,8	6,6	10,0	5,3
	Menor prestígio	9,3	17,1	11,9	16,3	8,7
	<b>Subtotal</b>	7,5	15,0	9,4	13,3	7,7
Saúde	Maior prestígio	8,1	14,5	11,6	8,1	2,9
	Menor prestígio	9,4	15,0	10,6	18,1	7,5
	<b>Subtotal</b>	8,9	14,8	11,0	14,6	5,9
<b>Total</b>	<b>UnB</b>	<b>10,2</b>	<b>16,3</b>	<b>9,7</b>	<b>14,4</b>	<b>7,5</b>

Fonte: Microdados do Cespe/UnB, elaboração dos autores.

## Capacidade explicativa de questionários de contexto: aspectos metodológicos

---

Odival Faccenda  
Adilson Dalben  
Luiz Carlos de Freitas

---

### Resumo

Tem como objetivo apresentar a metodologia para a redução do número de variáveis, a descrição de cada um dos constructos elaborados e as medidas produzidas durante a Análise Fatorial Exploratória (AFE). Usou-se a base com dados longitudinais produzidos pelo "Projeto Geres 2005", que acompanhou uma mesma amostra de alunos durante os quatro primeiros anos do ensino fundamental em cinco cidades brasileiras. Os índices aceitáveis de validade e confiabilidade dos fatores resultantes dos diferentes questionários de contexto permitem o seu uso em outras pesquisas. O trabalho também oferece subsídios metodológicos para futuros estudos longitudinais em painel e constata que os recursos estatísticos, apesar de transmitirem a ideia de precisão, são, na verdade, ferramentas que orientam as decisões dos pesquisadores, seja na tolerância usada diante dos diversos valores, seja na decisão conceitual aplicada na definição dos constructos.

Palavras-chave: análise multivariada; estudo longitudinal; *survey*.

---

## **Abstract**

### **Context questionnaires explanatory capacity: methodological aspects**

*The present article presents the methodology to reduce the number of variables, the description of each construct as well as the measures that were produced during the Exploratory Factor Analysis (EFA). There was used longitudinal data produced by Geres Project 2005, which followed a sample of students during the first years of elementary school in five cities in Brazil. The acceptable validity and trustability indexes of the resultant factors of the different context questionnaires enabled their use in other researches. Moreover, the work offers methodological subsidies to future panel longitudinal studies and attests that despite the fact that statistical resources transmit an idea of precision, they are, in fact, resources to guide the researchers decisions not only concerning the level of tolerance to be used but also the conceptual decision applied to the constructs definition.*

*Keywords: multivariate analysis; longitudinal study; survey.*

---

## **Introdução**

No final da década de 1990 as avaliações educacionais seccionais de larga escala já estavam consolidadas, sobretudo com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) monitorando as políticas públicas da educação básica brasileira. Entretanto, como a medida de desempenho acadêmico é resultante das aprendizagens ocorridas no decorrer de toda a vida do aluno, as avaliações seccionais, como o Saeb, apresentam limitações, pois coletam dados das condições escolares e do aluno ao final de blocos de anos (fim da 4ª série, por exemplo), incidindo sobre alunos diferentes em cada aplicação. Por serem pontuais, impossibilitam o exame de curvas de crescimento mais detalhadas dos estudantes no interior destes blocos de anos de escolarização.

É fato amplamente aceito nos meios educacionais e nos estudos de avaliação educacional que “o desempenho acadêmico anterior ao ingresso na escola sempre influencia o nível de desempenho posterior dos alunos” (Gray, 2008, p. 253). A medição apenas ao final de períodos de escolarização, incidindo sobre alunos diferentes, sem controle do início da escolarização (linha de base) e sem maiores informações sobre a evolução do aluno ano a ano, impede que se calcule o valor agregado pela ação educativa da escola, a qual se confunde com outras influências sofridas pelos alunos antes do processo educativo ter início. Isso “fragiliza as análises

e inviabiliza a formulação de políticas de qualidade e equidade baseadas em evidências mais sólidas” (Franco, Brooke, Alves, 2008, p. 627).

Franco (2001) propõe que, apesar de muito caros, os estudos longitudinais permitem estudos sobre o efeito-escola com o controle de trajetória escolar e representam uma alternativa para a superação dessas dificuldades.

Nesse contexto surgiu o “Projeto Geração Escolar 2005 – Estudo Longitudinal sobre Qualidade e Equidade no Ensino Fundamental Brasileiro”, o Projeto Geres, que requereu esforços colaborativos de pesquisadores de seis universidades: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Foi iniciado em 2004 e contou com financiamento do Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford e do Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (Pronex) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

O Projeto Geres é um estudo longitudinal de painel, pois envolve “a coleta de dados, ao longo do tempo, de uma mesma amostra de respondentes” (Babbie, 2005, p. 103), coleta esta que ocorreu no período de 2005 a 2009, seguindo os mesmos alunos de uma amostra de 312 escolas em cinco grandes cidades, ordenadamente: Belo Horizonte, Campinas, Campo Grande, Rio de Janeiro e Salvador. Nesse período foram medidas as proficiências de 35.538 alunos em leitura e matemática nos primeiros anos de escolarização – da 2ª à 5ª série atuais – em cinco ondas de aplicação de testes padronizados. Foram também coletadas, por meio de observação e de questionários, informações sobre os alunos e seus familiares, sobre os professores e os diretores e sobre a escola.

Os questionários foram respondidos por alunos e profissionais das escolas que participaram do projeto;<sup>1</sup> além desses, outro foi preenchido por supervisores da aplicação dos testes do projeto com base nas observações que fizeram nessas escolas. Todos esses questionários, compostos por um elevado número de questões com formato de respostas múltiplas graduadas em escalas do tipo Likert, têm a pretensão de coletar informações de natureza qualitativa, já que se propõem identificar as opiniões de pais, alunos, professores, diretores e observadores externos sobre diferentes aspectos que possam de alguma forma interferir no desempenho da aprendizagem.

Os instrumentos contextuais estão descritos no Quadro 1 onde são apresentadas as informações sobre as escolas, salas de aula e famílias, obtidas a partir de questionários aplicados a diretores, professores, pais e alunos, além de instrumento de observação preenchido pelo supervisor da aplicação dos testes em visitas à escola. O questionário dos pais e a primeira versão do questionário dos alunos, aplicado na 4ª onda, serviram para identificar o nível educacional, a profissão dos pais e os objetos de consumo presentes na casa do aluno. Esse arquivo não foi usado neste trabalho, pois

---

<sup>1</sup> Não fez parte deste trabalho tratar com dados relativos à definição do nível socioeconômico dos alunos, pois esses estudos já estão disponíveis na base de dados Geres e são de responsabilidade da Coordenação Nacional do projeto. Os dados relativos ao nível socioeconômico foram fornecidos pelos pais das crianças envolvidas no projeto ou, quando isso não aconteceu, foram obtidos a partir de respostas das próprias crianças em questionário utilizado na última onda de aplicação.

buscou informações que permitiram o cálculo do nível socioeconômico, cujo resultado já se encontra compilado na variável “nível socioeconômico do aluno” e consta da base de dados Geres.<sup>2</sup>

**Quadro 1 – Informações sobre os questionários aplicados**

Fonte	Descrição
Escola	Aplicado em março de 2005. Informações básicas sobre a infraestrutura da escola.
Diretores	Aplicado em março de 2005 e em novembro de 2007. Informações sobre sua experiência e formação. Sobre características do financiamento da escola (anuidades, bolsas de estudo, etc.) em caso de escola privada. Sobre processos de nomeação do diretor (escolas públicas). Sobre relacionamento com a comunidade. Critérios de formação de turmas. Reaplicado em 2008.
Professores	Aplicado em março de 2005 e em novembro de todos os anos da pesquisa. Previsão do professor sobre desempenho da turma nos testes. Percepção do estilo e liderança do diretor. Práticas de sala de aula. Formação. Práticas culturais.
Pais	Aplicado entre o segundo semestre de 2005 e o segundo semestre de 2007. Caracterização sociodemográfica da família. Aplicado aos pais de alunos novos incorporados à pesquisa a partir de 2007.
Alunos	Aplicado em novembro de 2007 (versão reduzida) e em novembro de 2008 (versão ampliada). Caracterização sociodemográfica da família.

Fonte: Franco, Brooke, Alves (2008).

Projetos longitudinais, como o Geres, produzem grandes quantidades de dados. O fenômeno educativo envolve fatores que o afetam tanto a partir do interior da escola quanto do seu exterior. Sabe-se que a proficiência pode ser afetada em até 50% por fatores que *residem fora da escola* (Waiselfisz, 2009, 2010). Estabelecer a qualidade e o peso destes fatores internos e externos e sua influência na proficiência dos alunos requer uma metodologia cuidadosa e custosa para a qual nem sempre temos dado a devida atenção.

Juntamente com estes problemas de desenho de pesquisa e coleta de dados, há ainda a questão de equacionar formas adequadas para processar grandes conjuntos de dados sobre estas variáveis que se alinham do lado de fora da escola e que podem chegar facilmente à casa das centenas. Este processo de depuração de variáveis igualmente requer uma metodologia cuidadosa e tempo. Aqui, um conjunto de técnicas é colocado em cena, o qual, juntamente com o conhecimento que os pesquisadores têm do fenômeno educativo, permite examinar e definir quais variáveis estão em condições de serem adicionadas aos estudos relacionais.

Este trabalho trata dessas questões e faz parte de um conjunto de estudos que são realizados dentro do Projeto Geres (Polo Campinas), com o intuito de processar o grande volume de informações gerado.<sup>3</sup> Ele

<sup>2</sup> Informações sobre a coleta de dados da proficiência dos alunos não são fornecidas neste estudo, pois não são objeto de nossa análise neste momento, mas podem ser acessadas em: <www.geres.ufmg.br>.

<sup>3</sup> Estudos financiados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) no âmbito do Programa Observatório da Educação para o período 2009-2012.

apresenta uma metodologia aplicada para otimizar o uso das variáveis consubstanciadas em dados procedentes de alunos, professores e diretores e da escola, bem como a descrição de cada um dos constructos elaborados e os resultados das medidas produzidas durante a Análise Fatorial Exploratória (AFE). Inclui considerações visando não só o uso dos resultados desse trabalho em outras investigações, mas também oferece subsídios para a discussão de aspectos metodológicos a serem considerados na elaboração de futuros instrumentos de coleta de dados em estudos longitudinais. Faz-se, ainda, um esforço para revelar os critérios utilizados nos processos de validação das variáveis externas, por acreditar-se que tais critérios, muitas vezes subentendidos nas pesquisas, precisam igualmente ser conhecidos e examinados, de forma a dar transparência aos processos de preparação de dados para uso em análises mais sofisticadas.

### Procedimentos metodológicos

Considerando-se que todo fenômeno educativo é complexo, faz-se necessária a existência do maior número possível de variáveis, para que se possa estabelecer uma relação minimamente adequada entre os dados contextuais e os dados cognitivos – a proficiência do aluno. Porém, ao mesmo tempo, essa grande quantidade de variáveis traz dificuldades interpretativas, e, por isso, é necessária a redução dessas informações, preservando-se sua capacidade explicativa.

Neste estudo, por ser uma pesquisa longitudinal com um desenho específico, seus dados permitem o cálculo do valor agregado no nível do aluno, o que favorece estudos que outras avaliações transversais não permitem, implicando uma quantidade de informações ainda maior.

Essa redução foi conseguida mediante recursos da estatística descritiva e da AFE, sendo que, com a primeira, buscou-se o conhecimento geral de cada uma das variáveis (frequência, média, desvio-padrão)<sup>4</sup> e, com a segunda, buscou-se cumprir o objetivo último deste trabalho, que é substituir o conjunto inicial de variáveis por outro com uma menor quantidade, mas *sem perder capacidade explicativa*. As variáveis resultantes desse processo serão usadas em outro estudo, que envolve modelos hierárquicos lineares, para a determinação dos fatores associados às proficiências em leitura e matemática.

A AFE foi aplicada com a finalidade de se determinar um número mínimo de fatores que retenha uma parcela “razoável” da variabilidade devida às variáveis originais.

À medida que o número de variáveis a serem consideradas em técnicas multivariadas aumenta, há uma necessidade proporcional de maior conhecimento da estrutura e das inter-relações das variáveis. [...] A análise fatorial pode ser utilizada para examinar os padrões ou relações latentes para um grande número de variáveis e determinar se a informação pode ser condensada ou resumida a um conjunto menor de fatores ou componentes. (Hair *et al.*, 2009, p. 100)

---

<sup>4</sup> Para informações mais detalhadas, ver Dalben e Faccenda (2010).

Para a redução do número de variáveis foi usado o programa computacional PASW, versão 17, da SPSS Inc. O processo a que foi submetido cada um dos quatro arquivos de dados contextuais fornecidos pelo Projeto Geres – Alunos, Professores, Diretores, Escolas – será descrito a seguir.

A primeira tarefa foi realizar a *seleção das variáveis* presentes nos arquivos citados e que seriam submetidas à análise fatorial. Considera-se que cada “item” dos questionários dos quatro diferentes arquivos corresponde a uma variável. Como este trabalho foca a redução das variáveis de contexto, foram mantidas apenas as variáveis com essa natureza (a de fornecer informações de contexto) e que: a) trouxessem informações relevantes ao trabalho; b) não tivessem mais que 95% dos respondentes apontando para uma única e mesma resposta, quando o item tem apenas duas alternativas de resposta (item dicotômico); ou c) não ter mais que 90% apontando para uma única e mesma resposta, quando o item tem mais que duas alternativas de resposta (item politômico). Do ponto de vista estatístico, isso se justifica pelo fato de estarmos interessados em “variabilidade”, ainda que, do ponto de vista educativo, todas as informações, mesmo as que se caracterizem por uma constante, sejam relevantes.

A segunda etapa foi fazer o *agrupamento de itens politômicos* para a composição de constructos,<sup>5</sup> sendo que os dicotômicos estão sendo tratados em outro estudo. Para tal, os itens deviam atender aos seguintes critérios: a) tratar de um mesmo assunto, *denominado aqui de constructo*; e b) ter as mesmas alternativas de respostas que os demais itens que compõem o constructo ou, mais claramente, ter as mesmas alternativas de múltipla escolha.

Na terceira etapa, fez-se a *determinação dos fatores* que resumiriam as respostas dos itens de questionários a eles relacionados, sem perder significativamente sua capacidade explicativa e variabilidade, por meio da AFE. Neste processo foi usado o método de extração das componentes principais, com a rotação ortogonal *Varimax*.<sup>6</sup> As etapas desse processo, assim como os valores de referência usados em cada uma delas, serão pormenorizadas mais adiante.

Como quarta etapa, procedeu-se à *denominação dos constructos e dos fatores* que os compõem. Essa denominação é feita em função do conceito medido em cada um dos itens de questionário que o compõe. Como cada fator resultante do processo da AFE será uma variável do arquivo resultante desse processo, a denominação dada ao fator identificará essa variável. Nesta etapa, quando se busca atribuir um significado ao fator, Hair *et al.* (2009, p. 136) sugerem que “todas as cargas fatoriais significantes tipicamente são utilizadas no processo de interpretação. Variáveis com cargas fatoriais maiores influenciam mais a seleção de nome ou rótulo para representar o fator”.

A quinta etapa envolveu a *verificação da confiabilidade*. Confiabilidade “é uma avaliação do grau de consistência entre múltiplas medidas de uma variável” (Hair *et al.*, 2009, p. 126). Para essa verificação foram medidas a correlação interitens, a correlação item-fator e a consistência interna do fator. Hair *et al.* (2009), apoiados em Robinson, Sharver e Wrightsman

<sup>5</sup> Para itens dicotômicos é recomendado o uso de outras técnicas, tais como a Análise Fatorial de Informação Plena (Soares, 2005), ou Análise Fatorial Booleana (Hair *et al.*, 2009).

<sup>6</sup> Segundo Hair *et al.* (2009), o método de rotação ortogonal *Varimax* é o mais popular, “concentrando-se na simplificação das colunas em uma matriz fatorial” (p. 102), e “maximiza a soma de variâncias de cargas exigidas da Matriz fatorial” (p. 118).

(1991), sugerem que as correlações interitens excedam a 0,3 e que as correlações item-fator devem ser maiores que 0,5. A consistência interna do fator, medida pelo "limite inferior para o Alfa de Cronbach geralmente aceito, é de 0,7 – apesar de poder diminuir para 0,6 em pesquisa exploratória" (Hair *et al.*, 2009) – e, ainda, o Alfa de Cronbach não deve aumentar se algum item for eliminado do fator. Uma atenção especial foi dada a essas medidas quando o número de itens por fator foi inferior a três. Nestes casos, o Alfa de Cronbach é consideravelmente diminuído, enquanto as correlações item-fator são aumentadas. Nesta etapa, Hair *et al.* (2009, p. 126) fazem duas ressalvas importantes: (i) "como nenhum item isolado é uma medida perfeita de um conceito, devemos confiar em várias medidas diagnósticas para avaliar consistência interna; e (ii) "como o aumento do número de itens, mesmo com grau igual de intercorrelação, aumenta o valor de confiabilidade do Alfa de Cronbach, os pesquisadores devem fazer exigências mais severas para as escalas com muitos itens". Ou seja, a verificação da confiabilidade deve ser feita de maneira global, envolvendo mais que uma medida de confiabilidade, sobretudo quando os fatores são compostos por menos itens e os pesquisadores precisam ser menos severos na medida do Alfa de Cronbach.

A sexta etapa foi dedicada à *validação da análise fatorial*. Após verificar que os fatores gerados estavam de acordo com sua definição conceitual e atendiam aos critérios de confiabilidade, foi avaliado o grau de generalidade dos resultados para a população. "A questão da generalidade é crítica para todo método multivariado, mas é especialmente relevante nos métodos de interdependência, pois eles descrevem uma estrutura de dados que também deve ser representativa da população" (Hair *et al.*, 2009, p. 123). Neste trabalho, essa verificação foi feita de forma empírica por meio da divisão da amostra em subamostras distintas e aleatórias, com 50% do total dos registros em cada subamostra. O modelo fatorial de cada constructo foi considerado estável quando o estimado em cada subamostra coincidia com o da amostra. Caso contrário, o processo da AFE era retomado re-considerando a alteração no número de fatores ou na relação de itens que compunham o constructo.

Finalmente, foi feita a *atribuição de valor ao fator*. Como um fator é composto geralmente por mais que um dos itens de questionário, o valor que lhe é atribuído corresponde à média aritmética simples dos valores que constam em cada um dos itens que o compõem.

É importante registrar que o processo de análise fatorial, apesar de se apoiar em testes estatísticos e em critérios bem delineados, não apresenta uma solução única ao pesquisador. Por isso, a AFE deve ser tomada como ferramenta cujo uso deve associar *critérios semânticos e conceituais* a resultados de testes estatísticos inerentes ao processo. Ou seja, a realização do trabalho deve apoiar-se no princípio da interpretabilidade (quando o pesquisador, *de forma subjetiva*, agrupa os itens em um constructo e decide sobre quais e quantos fatores deverão compô-lo) e no princípio da parcimônia (que busca explicar as correlações entre as variáveis observadas com o menor número de fatores possível). Há,

portanto, certo grau de subjetividade na organização das variáveis que entram em um estudo, o que nem sempre é percebido e anotado nos relatórios finais das pesquisas.

Para a composição dos constructos, cada um dos fatores e itens que o compõem deve atender a um conjunto de critérios, de forma que o processo descrito a seguir deve ser repetido um número necessário de vezes, excluindo itens ou alterando o número de fatores de um constructo, até que os critérios sejam atendidos. Desses critérios, o mais importante foi a busca da adequada distribuição da carga fatorial dos itens entre os fatores de um constructo, afinal a análise fatorial por componentes principais é feita de forma que

a primeira combinação linear é o primeiro componente principal. Este tem a propriedade de ter a maior variância possível. O segundo componente principal tem a propriedade de ter a maior variância possível e sendo não correlacionado com o primeiro componente. Os outros componentes principais são definidos similarmente, com o  $i$ -ésimo componente principal tendo a maior variância possível, dado que ele é não correlacionado com os  $i-1$  primeiros componentes principais. (Manly, 2008, p. 100).

O resultado final desse processo é um constructo constituído de fatores que, por sua vez, são compostos por um determinado número de itens. Nessa questão da relação de número de itens por fator, Worthington e Whittaker (2006) salientam que,

quanto maior o número de itens em um fator, maior será a confiança que se poderá ter no uso desse fator em estudos futuros. Assim, com algumas ressalvas menores, alguns autores têm recomendado contra a retenção de fatores com menos de três itens (Tabachnick, Fidell, 2001, p. 821). É possível manter um fator com apenas dois itens, desde que estes sejam altamente correlacionados entre si (isto é,  $r > 0,70$ ) e tenham baixa correlação com os outros fatores. Sob essas condições, pode ser apropriado considerar outros critérios (por exemplo, interpretabilidade) para decidir se mantém-se o factor ou o descarta. (Tradução nossa).

As etapas desse processo e os valores das medidas estatísticas a elas associadas são os seguintes:

- 1 Determinação dos fatores de um constructo. A AFE agrupa todos os itens de um constructo em fatores, de forma que haja a maior correlação possível entre os itens de um mesmo fator e, ao mesmo tempo, se garanta a menor correlação possível entre os diferentes fatores. Para verificar a qualidade dessas correlações é usada a medida de adequação da amostragem de *Kaiser-Meyer-Olkin*, conhecido por teste KMO, e o teste de esfericidade de *Bartlett*. O teste KMO compara as correlações simples com as demais parciais observadas, ou seja, verifica as correlações entre os itens quando o efeito linear dos demais itens é eliminado. Os valores do KMO oscilam entre 0 e 1, mas são desejáveis os valores mais próximos de 1, tendo 0,5 como limite mínimo de adequabilidade.

Para uma interpretação mais detalhada, Hair *et al.* (2009, p. 110) apresentam a seguinte escala de interpretabilidade: no intervalo de 0 a 0,40, inadequado; de 0,50 a 0,59, ruim; de 0,60 a 0,69, fraco; de 0,70 a 0,79, mediano; de 0,80 a 0,89, bom; e entre 0,90 e 1, excelente. Para Miranda (2006, p. 36),

o teste KMO apresenta a variância das variáveis e é necessário que o resultado seja acima de 0,50 para que os dados sejam úteis na AFE. O teste de Bartlett conclui se a matriz é idêntica, ou seja, sendo idênticos, os dados não seriam relacionados. Por isso, espera-se que a hipótese deste teste seja negada, resultando um sintótico menor do que 0,05.

- 2 A avaliação da qualidade das correlações é feita pelo teste de esfericidade de Bartlett, que verifica se há correlação entre os fatores. Nesse teste, *valores menores que 0,05 indicam que o processo da AFE é adequado.*
- 3 Verificação da comunalidade do item, ou seja, a proporção da variância que é por ele explicada deve ser aceitável. Para Hair *et al.* (2009, p. 121) “o pesquisador identificaria todos os itens com comunalidade menor que 0,50 como não tendo explicação suficiente”. Há outros autores, como, por exemplo, Worthington e Whittaker (2006), que propõem que valores aceitáveis são aqueles *superiores a 0,4.*
- 4 Exame da adequada distribuição da carga fatorial de cada um dos itens entre os distintos fatores que compõem um determinado constructo. Neste trabalho, os valores são orientados por Hair *et al.* (2009) e Worthington e Whittaker (2006), e são os seguintes:
  - a) Pelo critério de Kaiser, um fator é considerado adequado quando seu valor próprio for *igual ou superior a 1 (eigenvalue  $\geq 1$ )*. Em alguns casos, em que essa condição não é atendida e não se deseja excluir o item, dada sua importância contextual e também por não se tratar de uma análise confirmatória, mas sim exploratória, pode-se optar pelo critério do *Scree Plot* em que se verifica a não variação entre os valores próprios dos diferentes fatores;
  - b) Carga fatorial dos itens *igual ou superior a 0,5 (factor loadings  $\geq 0,5$ )*. Segundo Hair *et al.* (2009, p. 120), “para uma amostra grande, maior que 350, uma carga fatorial maior que 0,30 pode ser considerada estatisticamente significativa. Do ponto de vista prático, cargas fatoriais com valor absoluto maior que 0,5 são tidas como significativas”.
  - c) Inexistência de carga fatorial cruzada de um item entre diferentes fatores. Um item tem carga fatorial cruzada quando apresenta *carga fatorial superior ou igual a 0,32 (factor loadings  $\geq 0,32$ )* em mais que um fator e, ainda, quando a *diferença entre essas cargas for inferior a 0,15 (cross loadings  $\leq 0,15$ )*. Essas orientações são dadas por

Worthington e Whittaker (2006, p. 823, tradução nossa), quando afirmam que “pesquisadores devem excluir os itens com cargas fatoriais menores que 0,32 ou com cargas cruzadas com diferenças inferiores a 0,15 entre as maiores cargas”.

- d) Um item deve ser excluído quando apresentar cargas fatoriais cruzadas mesmo no método de extração de componentes principais com rotação ortogonal (*Varimax*).
- 5 Verificação da capacidade explicativa da variância. Após a redução da quantidade de itens em alguns fatores, é necessário que esses fatores expliquem no *mínimo 40% da variabilidade de todos os itens juntos* antes da redução.

Finalmente, cabe assinalar que muitas variáveis dos arquivos de origem são de identificação e não de caracterização e, por isso, não foram submetidas à AFE. Outros itens do questionário dos alunos que se destinavam a medir o nível socioeconômico também não foram trabalhados, uma vez que já foram tratados por Alves e Soares (2009) e se encontram nos arquivos fornecidos na base de dados Geres, da qual consta a variável com a designação de “NSE” – nível socioeconômico do aluno.

## Resultados

A seguir são apresentados os resultados da aplicação da AFE aos dados de contexto do Projeto Geres. Inicialmente, a Tabela 1 mostra o resumo do número de itens submetidos à AFE, do número de itens excluídos no processo e do número de variáveis resultantes, em cada arquivo.

**Tabela 1 – Número de variáveis resultantes da AFE**

Arquivo	Números de itens submetidos à AFE	Números de itens excluídos no processo	Número de variáveis resultantes da AFE
Alunos	21	4	5
Professores	149	17	34
Diretores	42	15	8
Escolas	53	26	10

Depois vêm as tabelas com as medidas de cada um dos fatores que resultaram dos quatro arquivos trabalhados. Os valores apresentados para carga fatorial, comunalidade, correlação item-fator e correlação interitens representam os valores máximo e mínimo obtidos entre os diferentes itens que compõem cada um dos fatores.

Como se poderá constatar, alguns itens foram mantidos quando algumas de suas medidas não atingiram os valores mínimos de referência mas

eram satisfatórias numa análise global e, além disso, a exclusão do item não representaria uma melhora nesses valores e tampouco melhoraria a interpretabilidade do fator.

No arquivo com informações sobre os alunos, há 35.538 registros que contêm pelo menos a proficiência medida em uma das ondas de aplicação dos testes, porém não são todos os alunos que possuem informações de seu contexto, visto que estas foram coletadas uma única vez no processo, excluindo com isso os alunos que não se encontravam naquele momento.

A Tabela 2 apresenta os resultados das medidas fornecidas durante o processo de Análise Fatorial referente ao constructo CA01 (motivação para o estudo) do arquivo Alunos, composto por cinco fatores.

**Tabela 2 – Valores estatísticos do arquivo Alunos**

Constructo	KMO	% da variância explicada	Fator	Num. de itens	Auto-valor inicial	Alfa de Cronbach	Carga fatorial		Comunalidade		Correlação item-fator		Correlação interitens	
							Min.	Máx.	Min.	Máx.	Min.	Máx.	Min.	Máx.
CA01	0,835	58,89	FA01	7	3,482	0,80	0,630	0,748	0,424	0,575	0,646	0,737	0,302	0,502
			FA02	3	2,688	0,68	0,703	0,803	0,518	0,690	0,65	0,841	0,325	0,539
			FA03	2	1,314	<b>0,59</b>	0,804	0,832	0,683	0,709	0,838	0,853	0,413	0,413
			FA04	2	0,984	<b>0,55</b>	0,743	0,851	0,645	0,743	0,819	0,851	0,382	0,382
			FA05	2	0,954	<b>0,45</b>	0,771	0,780	0,633	0,646	0,805	0,809	<b>0,290</b>	<b>0,290</b>

Nesse constructo, dos cinco fatores que resultaram da Análise Fatorial, três (FA03 = 0,59; FA04 = 0,55 e FA05 = 0,45) não atendem aos valores mínimos de referência do Alfa de Cronbach, que é de 0,60, e podem não ter sido estimados adequadamente pelo fato de serem compostos por apenas dois itens.

Pode-se ainda constatar que o patamar mínimo para a correlação interitens de 0,30 não foi atendido para o FA05 (0,290), que foi mantido por encontrar-se muito próximo do limite.

A comunalidade (com valor mínimo de 0,424, entre todos os fatores) e a correlação item-fator de todos os itens (com valor mínimo de 0,646) que compõem os cinco fatores ficaram acima dos valores mínimos estabelecidos neste estudo. Outra medida feita foi o teste de esfericidade de Bartlett, que deu significativo para todos, mas não foi explicitado na Tabela 2. Também pode ser considerado bom o valor estimado de KMO, que é igual a 0,835.

Considerando ainda que os cinco fatores juntos explicam 58,89% da variância total dos dados e, também, que todos os itens apresentam cargas fatoriais significativas (acima de 0,6) sobre o fator, parece ser razoável considerar que esses fatores têm uma boa capacidade explicativa e com solução fatorial aceitável para ser usada em estudos posteriores.

A Tabela 3 apresenta as variáveis que compõem o arquivo que contém informações sobre os alunos e que resultou do processo de análise para redução de variáveis. Os itens que compõem cada fator podem ser encontrados em Faccenda e Dalben (2010).

**Tabela 3 – Síntese do resultado da Análise Fatorial Exploratória, arquivo Alunos**

Constructo*	Variável	Descrição	Domínio
CA01	FA01	Estímulo extrínseco para o estudo	0 ≤ FA01 ≤ 2
	FA02	Estímulo intrínseco para o estudo	0 ≤ FA02 ≤ 2
	FA03	Incentivo do Professor	0 ≤ FA03 ≤ 2
	FA04	Gosto pela escola	0 ≤ FA04 ≤ 2
	FA05	Estímulo intrínseco para a lição de casa	0 ≤ FA05 ≤ 2

\* O rótulo dado ao constructo CA01 é Estímulo ao estudo.

A Tabela 4 apresenta um resumo dos resultados das medidas fornecidas durante o processo de AFE referente aos 16 constructos representados por 34 fatores do arquivo Professor, no qual contém um total de 2.918 registros.

**Tabela 4 – Valores estatísticos do arquivo Professores**

(continua)

Constructo	KMO	% da variância explicada	Fator	Num. de itens	Auto-valor inicial	Alfa de Cronbach	Carga fatorial		Comunalidade		Correlação item-fator		Correlação interitens	
							Min.	Máx.	Min.	Máx.	Min.	Máx.	Min.	Máx.
CP01	0,939	68,79	FP01	9	6,19	0,94	0,676	0,907	0,457	0,823	0,651	0,911	0,485	0,833
CP02	0,871	61,14	FP02	6	6,48	0,83	0,560	0,791	0,455	0,723	0,672	0,784	0,333	0,615
			FP03	6	1,97	0,82	0,531	0,792	<b>0,330</b>	0,663	0,632	0,791	0,334	0,614
			FP04	4	1,56	0,87	0,759	0,856	0,717	0,769	0,839	0,901	0,537	0,688
			FP05	<b>2</b>	<b>0,99</b>	<b>0,43</b>	0,647	0,834	0,502	0,711	0,771	0,837	<b>0,280</b>	<b>0,280</b>
CP03	0,918	61,26	FP06	8	4,90	0,91	0,686	0,863	0,470	0,744	0,691	0,84	0,425	0,880
CP04	0,500	71,78	FP07	<b>2</b>	1,44	<b>0,54</b>	0,847	0,847	0,718	0,718	0,745	0,925	0,436	0,436
CP05	0,683	56,96	FP08	4	1,83	0,60	0,565	0,743	0,691	0,691	1,000	1,000	<b>0,200</b>	0,342
			FP09	<b>1</b>	1,01	--	0,980	0,980	<b>0,300</b>	0,564	0,599	0,779	--	--
CP06	0,812	45,59	FP10	6	2,74	0,75	0,615	0,759	<b>0,380</b>	0,577	0,570	0,740	<b>0,220</b>	0,472
CP07	0,924	73,71	FP11	7	5,16	0,94	0,790	0,926	0,624	0,858	0,786	0,927	0,600	0,853
CP08	0,761	69,06	FP12	4	2,96	0,81	0,724	0,887	0,565	0,788	0,741	0,85	0,404	0,662
			FP13	<b>2</b>	1,89	<b>0,51</b>	0,714	0,881	0,658	-0,78	0,851	0,836	0,347	0,347
			FP14	3	2,55	0,80	0,747	0,872	0,582	0,781	0,791	0,882	0,494	0,694
CP09	0,704	59,66	FP15	4	1,64	<b>0,59</b>	0,608	0,697	0,432	0,582	0,681	0,749	<b>0,190</b>	0,359
			FP16	<b>2</b>	1,18	<b>0,43</b>	0,733	0,774	0,561	0,641	0,800	0,802	<b>0,250</b>	<b>0,250</b>
CP10	0,864	54,13	FP17	7	4,03	0,82	0,592	0,777	<b>0,37</b>	0,619	0,648	0,755	0,321	0,569
			FP18	3	1,38	0,67	0,632	0,837	0,501	0,702	0,696	0,829	0,366	0,485
CP11	0,690	64,49	FP19	3	3,11	0,84	0,792	0,905	0,672	0,833	0,808	0,904	0,560	0,779
			FP20	4	2,02	0,60	0,659	0,755	0,459	0,600	0,59	0,723	<b>0,180</b>	0,452
			FP21	3	1,41	<b>0,57</b>	0,634	0,826	0,491	0,702	0,693	0,823	<b>0,230</b>	0,408
			FP22	<b>2</b>	1,19	0,81	0,879	0,900	0,816	0,836	0,913	0,931	0,690	0,690

Tabela 4 – Valores estatísticos do arquivo Professores

(conclusão)

Constructo	KMO	% da variância explicada	Fator	Num. de itens	Auto-valor inicial	Alfa de Cronbach	Carga fatorial		Comunalidade		Correlação item-fator		Correlação interitens	
							Min.	Máx.	Min.	Máx.	Min.	Máx.	Min.	Máx.
CP12	0,941	80,26	FP23	7	6,18	0,97	0,838	0,918	0,756	0,886	0,872	0,941	0,724	0,901
			FP24	2	1,04	<b>0,59</b>	0,792	0,839	0,682	0,733	0,849	0,856	0,419	0,419
CP13	0,751	91,23	FP25	2	3,77	0,96	0,874	0,884	0,803	0,811	0,649	0,661	0,931	0,931
			FP26	2	1,11	0,89	0,857	0,919	0,78	0,837	0,59	0,675	0,807	0,807
			FP27	2	<b>0,59</b>	0,83	0,822	0,929	0,816	0,834	0,92	0,928	0,303	0,303
CP14	0,672	68,53	FP28	3	1,87	0,62	0,651	0,818	0,522	0,673	0,756	0,774	<b>0,290</b>	0,408
			FP29	1	<b>0,88</b>	--	0,974	0,974	0,959	0,959	1,000	1,000	--	--
CP15	0,739	66,19	FP30	4	3,96	0,82	0,708	0,861	0,609	0,749	0,766	0,845	0,357	0,635
			FP31	3	1,75	0,62	0,590	0,857	0,406	0,752	0,711	0,831	<b>0,230</b>	0,564
CP16	0,885	60,74	FP32	2	1,25	<b>0,54</b>	0,774	0,827	0,646	0,704	0,798	0,867	0,38	0,38
			FP33	7	5,15	0,90	0,609	0,894	<b>0,390</b>	0,810	0,637	0,900	0,395	0,834
			FP34	5	2,14	0,80	0,630	0,796	<b>0,400</b>	0,660	0,659	0,808	<b>0,280</b>	0,611

Os constructos CP02, CP05, CP06 e CP16 deste arquivo têm itens que apresentam problema de comunalidade. Neste arquivo foram produzidos fatores compostos por um único item do questionário (FP09 e FP29) e dez fatores com dois itens, ou seja, 35% dos fatores deste arquivo foram compostos por menos que três itens. A consistência interna teve medida abaixo do esperado em dois fatores com três ou mais itens (FP21 e FP15), sendo que nos demais casos o Alfa de Cronbach *foi considerado com ressalva por serem fatores com menos que três itens*.

O indicador mais importante na aceitabilidade da solução fatorial é a carga fatorial dos itens, no sentido de que todos os itens do fator apresentem carga fatorial significativa, maiores que 0,50. Neste sentido todos os itens dos fatores apresentados na Tabela 4 possuem cargas fatoriais significativas. Em particular, os itens dos fatores com menos de três itens apresentaram carga fatorial superior a 0,65 e os fatores passaram pelo teste da estabilidade da estrutura fatorial; assim, optou-se por mantê-los no estudo, mesmo sabendo de sua limitação (Hair *et al.*, 2009). Há que se considerar, ainda, a impossibilidade de se mudar a qualidade dos itens para melhorar este aspecto, uma vez que a pesquisa já foi executada.

Portanto, de maneira geral, apesar da limitação destacada acima, podemos concluir que a estrutura fatorial dos constructos apresentada na Tabela 3 possui índices aceitáveis de validade e confiabilidade. Desta forma, parece-nos razoável afirmar que os fatores resultantes podem ser utilizados, com razoável confiança, em aplicações posteriores. No entanto, é importante ressaltar que, em futuras pesquisas, a qualidade dos itens de questionários precisa ser melhorada, no sentido de que sejam evitadas as dificuldades descritas.

A Tabela 5 traz os constructos e as variáveis com seus respectivos domínios que resultaram do processo de redução de variáveis do arquivo Professores, que contém 2.918 registros.

**Tabela 5 – Síntese do resultado da Análise Fatorial Exploratória, arquivo Professores**

Constructo*	Variável	Descrição	Domínio
CP01	FP01	Relação com o diretor	1 ≤ FP01 ≤ 5
CP02	FP02	Boa interação entre a equipe	1 ≤ FP02 ≤ 5
	FP03	Pouco trabalho coletivo	1 ≤ FP03 ≤ 5
	FP04	Boa relação entre professores	1 ≤ FP04 ≤ 5
	FP05	Unidade de propósito entre os professores	1 ≤ FP05 ≤ 5
CP03	FP06	Violência no ambiente escolar	1 ≤ FP06 ≤ 3
CP04	FP07	Frequência do dever de casa	1 ≤ FP07 ≤ 5
CP05	FP08	Expectativas negativas em relação à educação	1 ≤ FP08 ≤ 5
	FP09	Expectativas positivas em relação à educação	1 ≤ FP09 ≤ 5
CP06	FP10	Acesso a atividades culturais	1 ≤ FP10 ≤ 4
CP07	FP11	Prática pedagógica de leitura	1 ≤ FP11 ≤ 5
CP08	FP12	Prática pedagógica de escrita	1 ≤ FP12 ≤ 5
	FP13	Proposição de cópia ou caligrafia	1 ≤ FP13 ≤ 5
	FP14	Proposição atividade leitura individual é precedida de explicação	1 ≤ FP14 ≤ 4
CP09	FP15	Proposição de leitura em prática coletiva	1 ≤ FP15 ≤ 4
	FP16	Proposição de atividade individual de leitura e produção de texto	1 ≤ FP16 ≤ 4
CP10	FP17	Ensino de matemática com ênfase na resolução de problemas	1 ≤ FP17 ≤ 5
	FP18	Ensino de matemática com ênfase na reprodução	1 ≤ FP18 ≤ 5
CP11	FP19	Usa a premiação para estimular o estudo	1 ≤ FP19 ≤ 7
	FP20	Usa a diversificação de atividades para estimular o estudo	1 ≤ FP20 ≤ 7
	FP21	Valoriza publicamente o desempenho	1 ≤ FP21 ≤ 7
	FP22	Estimula pelo sucesso	1 ≤ FP22 ≤ 7
CP12	FP23	Adequação do livro ao ensino	1 ≤ FP23 ≤ 3
	FP24	Importância da indicação externa do livro	1 ≤ FP24 ≤ 3
CP13	FP25	Tempo usado nas disciplinas relacionadas com as proficiências	1 ≤ FP25 ≤ 6
	FP26	Tempo usado nas disciplinas não relacionadas com as proficiências	1 ≤ FP26 ≤ 6
	FP27	Tempo usado em disciplinas de formação complementar	1 ≤ FP27 ≤ 6
CP14	FP28	Interrupção das aulas por indisciplina	1 ≤ FP28 ≤ 7
	FP29	Interrupção das aulas por necessidade administrativa	1 ≤ FP29 ≤ 6
CP15	FP30	Uso de recursos audiovisuais	1 ≤ FP30 ≤ 5
	FP31	Uso de laboratório e multimídia	1 ≤ FP31 ≤ 5
	FP32	Uso de materiais concretos de matemática e geografia	1 ≤ FP32 ≤ 5
CP16	FP33	Trabalho coletivo	1 ≤ FP33 ≤ 5
	FP34	Grau de envolvimento do professor com o trabalho escolar	1 ≤ FP33 ≤ 5

\* Os rótulos dados a cada um dos constructos são: CP01: Atuação da direção; CP02: Visão de metas compartilhadas; CP03: Clima organizacional; CP04: Reforço positivo; CP05: Expectativas; CP06: Perfil do professor; CP07: Prática de leitura; CP08: Prática de escrita; CP09: Ensino da língua portuguesa; CP10: Ensino da matemática; CP11: Práticas pedagógicas; CP12: Escolha do livro didático; CP13: Planejamento do tempo para as disciplinas; CP14: Interrupção das aulas; CP15: Recursos técnico-pedagógicos; CP16: Clima institucional.

A Tabela 6 apresenta um resumo dos resultados das medidas fornecidas durante o processo da Análise Fatorial referente aos três constructos representados por oito fatores do arquivo Diretor.

**Tabela 6 – Valores estatísticos do arquivo Diretores**

Constructo	KMO	% da variância explicada	Fator	Num. de itens	Auto-valor inicial	Alfa de Cronbach	Carga fatorial		Comunalidade		Correlação item-fator		Correlação interitens	
							Min.	Máx.	Min.	Máx.	Min.	Máx.	Min.	Máx.
CD01	0,866	61,68	FD01	7	5,04	0,86	0,647	0,762	0,483	0,666	0,687	0,817	0,359	0,681
			FD02	4	1,84	0,79	0,741	0,779	0,583	0,635	0,773	0,798	0,447	0,557
			FD03	2	1,14	0,73	0,815	0,838	0,74	0,772	0,885	0,891	0,573	0,573
CD02	0,760	60,941	FD04	4	2,96	0,79	0,724	0,808	0,547	0,704	0,711	0,829	0,414	0,685
			FD05	3	1,50	<b>0,49</b>	0,681	0,747	0,467	0,57	0,663	0,741	<b>0,224</b>	<b>0,275</b>
			FD06	2	1,02	<b>0,54</b>	0,761	0,832	0,647	0,721	0,800	0,856	0,372	0,372
CD03	0,621	67,06	FD07	2	2,17	0,82	0,895	0,906	0,824	0,825	0,919	0,932	0,691	0,691
			FD08	3	1,18	<b>0,54</b>	0,702	0,747	0,511	0,597	0,63	0,796	<b>0,201</b>	0,421

Neste arquivo, que contém 669 registros, foram produzidos três fatores com dois itens, ou seja, 37% dos fatores deste arquivo foram compostos por menos que três itens. A consistência interna teve medida abaixo de 0,60 em dois fatores (FD05 e FD08) com três e um (FD06) com dois itens. A medida KMO e o total de variância explicada, as cargas fatoriais, a comunalidade e a correlação item-fator ficaram acima do mínimo estabelecido. Os fatores FD05 e FD08 apresentaram itens com correlações interitens abaixo de 0,30.

De maneira geral, podemos concluir que a estrutura fatorial dos constructos apresentada na Tabela 6 possui índices aceitáveis de validade e confiabilidade. Desta forma, assim como nos resultados anteriores, parece-nos razoável afirmar que os fatores resultantes neste constructo também podem ser utilizados com razoável confiança em aplicações posteriores.

A Tabela 7 traz os constructos e as variáveis com sua respectiva descrição e domínio que resultaram do processo de redução de variáveis do arquivo Diretores.

**Tabela 7 – Síntese do resultado da Análise Fatorial Exploratória, arquivo Diretores**

Constructo*	Variável	Descrição	Domínio
CD01	FD01	Interferência por intimidação, violência, discriminação e drogas	1 ≤ FD01 ≤ 3
	FD02	Interferência do perfil do professor	1 ≤ FD02 ≤ 3
	FD03	Interferência do perfil do aluno, família	1 ≤ FD03 ≤ 3
CD02	FD04	Interferência da orientação pedagógica	1 ≤ FD04 ≤ 4
	FD05	Presença física do diretor	1 ≤ FD05 ≤ 4
	FD06	Organização de eventos	1 ≤ FD06 ≤ 4
CD03	FD07	Frequência de encontros com a comunidade	1 ≤ FD07 ≤ 5
	FD08	Frequência da presença na comunidade	1 ≤ FD08 ≤ 5

\* Os rótulos dados a cada um dos constructos são: CP01: Percepção dos obstáculos que impedem o melhoramento da escola; CP02: Envolvimento com ações de sua comunidade; CP03: Relacionamento social do diretor com a comunidade escolar interna e externa.

Neste arquivo há um quarto constructo que trata sobre a interação entre a escola e a comunidade, enfocando a temática participação, mas que não foi tratado neste trabalho por ser composto de itens dicotômicos altamente correlacionados (Faccenda, Dalben, 2010).

A Tabela 8 apresenta um resumo dos resultados das medidas fornecidas durante o processo de Análise Fatorial referentes aos três constructos representados por dez fatores do arquivo Escola, no qual há registro de 311 escolas dos cinco polos participantes do Projeto Geres, das quais 303 participaram nas quatro primeiras ondas e apenas 237 participaram da quinta onda. Isso se deve ao fato de que o polo de Salvador aplicou a primeira onda nos alunos do ano de escolarização, e, por conseguinte, a quinta onda não foi possível de ser aplicada porque seus alunos já não estavam na primeira fase do ensino fundamental.

**Tabela 8 – Valores estatísticos do arquivo Escolas**

Constructo	KMO	% da variância explicada	Fator	Num. de itens	Auto-valor inicial	Alfa de Cronbach	Carga fatorial		Comunalidade		Correlação item-fator		Correlação interitens	
							Min.	Máx.	Min.	Máx.	Min.	Máx.	Min.	Máx.
CE01	0,77	56,6	FE01	9	4,37	0,88	0,631	0,782	0,419	0,617	0,642	0,760	<b>0,290</b>	0,675
			FE02	4	2,63	0,86	0,774	0,841	0,618	0,708	0,741	0,882	0,344	0,932
CE02	0,607	86,61	FE03	2	2,81	0,86	0,952	0,954	0,916	0,919	0,939	0,977	0,848	0,848
			FE04	2	1,97	0,91	0,933	0,937	0,918	0,920	0,956	0,963	0,840	0,840
			FE05	2	1,19	0,83	0,913	0,924	0,886	0,891	0,915	0,954	0,750	0,750
			FE06	2	<b>0,98</b>	0,66	0,830	0,835	0,745	0,750	0,854	0,874	0,491	0,491
CE03	0,665	84,51	FE07	2	2,37	0,80	0,876	0,906	0,847	0,863	0,912	0,914	0,667	0,667
			FE08	2	<b>0,98</b>	<b>0,52</b>	0,759	0,842	0,656	0,740	0,801	0,843	0,350	0,350
			FE09	1	<b>0,88</b>	--	0,963	0,963	0,968	0,968	1,000	1,000	--	--
			FE10	1	<b>0,83</b>	--	0,987	0,987	0,968	0,968	1,000	1,000	--	--

Neste arquivo foram produzidos somente dois fatores com mais de dois itens, ou seja, 80% dos fatores foram compostos por menos que três itens. Os demais indicadores ficaram acima do mínimo estabelecido. De maneira geral, apesar do baixo número de itens por constructo, podemos concluir que a estrutura fatorial apresentada na Tabela 8 possui índices que, como nos arquivos anteriores, numa avaliação global das medidas, podem ser utilizados em aplicações posteriores.

A Tabela 9 traz a descrição dos constructos e das variáveis com seus respectivos domínios que resultaram do processo de redução de variáveis do arquivo Escolas com o recurso da AFE.

**Tabela 9 – Síntese das variáveis resultantes da Análise Fatorial Exploratória, arquivo Escolas**

Constructo*	Variável	Descrição	Domínio
CE01	FE01	Conservação e limpeza do prédio	$1 \leq FE01 \leq 4$
	FE02	Conservação e limpeza área de alimentação	$1 \leq FE02 \leq 4$
CE02	FE03	Espaço sala de leitura	$1 \leq FE03 \leq 3$
	FE04	Condições da biblioteca	$1 \leq FE04 \leq 3$
	FE05	Laboratório de Informática	$1 \leq FE05 \leq 3$
	FE06	Sala de Artes e Laboratório de Ciências	$1 \leq FE06 \leq 3$
CE03	FE07	Disponibilidade de computador e internet para professor	$1 \leq FE07 \leq 3$
	FE08	Existência de equipamentos para fotocópia e escaneamento	$1 \leq FE08 \leq 3$
	FE09	Existência de material concreto para matemática	$1 \leq FE09 \leq 3$
	FE10	Existência de terrário e aquário	$1 \leq FE10 \leq 3$

\* Os rótulos dados a cada um dos constructos são: CE01: Conservação e limpeza da escola; CE02: Disponibilidade de espaços físicos; CE03: Recursos materiais disponíveis.

Todos esses arquivos, compostos por fatores resultantes da AFE, foram submetidos a uma avaliação de confiabilidade que permitiu constatar que a estrutura fatorial proposta é estável.<sup>7</sup>

Desta forma, podemos dizer que a análise de componentes principais se mostrou adequada na determinação de fatores, não só possibilitando uma simplificação bastante útil da informação contida nos questionários de contexto do Projeto Geres, mas também minimizando possíveis erros de medida, uma vez que agrega em um fator as medidas de todos os itens que o compõem.

### Análise dos resultados

Dos 35.538 alunos cadastrados durante as cinco ondas de aplicação do Geres, apenas 7.003 (19,7%) participaram de todas elas e 10.130 (28,5%), das quatro primeiras. Essa segunda informação é importante, uma vez que o polo de Salvador participou apenas das quatro primeiras ondas. Esses números evidenciam um dos problemas inerentes à pesquisa longitudinal de painel, o esgotamento do painel, referente à diminuição da amostra no decorrer da coleta de dados (Babbie, 2005), dada a uma das características da educação, pelo menos na realidade brasileira, que é a existência de transferência de alunos entre escolas e o abandono da vida escolar.

Uma vez que o Projeto Geres “tem como objetivo central investigar quais práticas pedagógicas e condições escolares contribuem para a

<sup>7</sup> Informações adicionais, tais como itens que compõem cada fator, a distribuição da carga fatorial de cada item entre os diferentes fatores, itens excluídos, número de respondentes e detalhamento das análises, podem ser encontradas em Faccenda e Dalben (2010).

promoção da eficácia e da equidade escolar, tendo como principal abordagem analítica a utilização de modelos multiníveis” (Franco, Brooke, Alves, 2008, p. 625), o trabalho descrito neste artigo buscou reduzir o número de variáveis para facilitar a interpretação em estudos futuros que colaborem para o cumprimento deste objetivo.

Este trabalho usou a Análise Fatorial para “descobrir padrões de variações nos valores de diversas variáveis, essencialmente pela geração de dimensões artificiais (fatores) que se correlacionam altamente com diversas das variáveis reais” (Babbie, 2005, p. 418), no entanto, valem as advertências de Hair *et al.* (2009, p. 145) acerca da AFE:

Como qualquer outro procedimento estatístico, uma análise fatorial começa com um conjunto de dados imperfeitos. Quando os dados variam por conta de mudanças na amostra, do processo de coleta de dados ou de inúmeros tipos de erros de medidas, os resultados da análise também podem se alterar. Os resultados de qualquer análise são, portanto, menos do que perfeitamente dignos de confiança. [...] Esse problema é especialmente crítico porque os resultados de uma solução analítica de um só fator frequentemente parecem plausíveis. É importante enfatizar que a plausibilidade não é garantia de validade ou estabilidade.

Neste contexto, são apresentadas, a seguir, algumas limitações encontradas no trabalho de redução do número de variáveis, usando como recurso estatístico a AFE com extração de componentes principais e método de rotação ortogonal (*Varimax*). São elas:

- 1 Presença de constructos com itens dicotômicos, isto é, itens de questionário que apresentam apenas duas alternativas de resposta. A natureza dicotômica dos itens limita o uso da AFE. Este problema foi constatado no constructo autoavaliação no questionário do contexto do aluno e no constructo interação escola, pais e comunidade, do questionário do Diretor.
- 2 Composição de fatores com menos de três itens. Após Análise Fatorial, alguns fatores ficaram compostos por menos de três itens, cuja consequência é a diminuição da confiabilidade das medidas estatísticas, tais como a consistência interna e as correlações item-fator, usadas pelo pesquisador na tomada de suas decisões. Na configuração final encontraram-se três (60%) no questionário Alunos, doze (37%) no questionário Professor, três (37%) no questionário Diretor e oito (80%) no questionário Escola. Assim, o uso de menos de três indicadores nos fatores apontados é muito limitado e criticado pela literatura (Hair *et al.*, 2009), embora outros indicadores tenham ficado bem acima do sugerido pela literatura.
- 3 Itens de questões com padrões de resposta diferentes. Alguns itens do questionário, que abordavam o mesmo conceito, poderiam ser agrupados em um mesmo constructo, porém

não o foram por não apresentarem o mesmo padrão de resposta. Algumas transformações poderiam ser feitas para uma adaptação, no entanto isto prejudicaria a interpretabilidade em análises posteriores.

- 4 Variáveis com muitos dados faltantes. Algumas variáveis apresentam dados faltantes porque foram coletadas em momentos pontuais, principalmente no que se refere ao contexto do aluno no constructo "Estímulo ao estudo" que foi investigado apenas na quinta onda. Outra situação que provoca o mesmo problema são os itens que não se repetem em questionários aplicados em todos os momentos, mais especificamente no questionário do Professor. Esses dados faltantes interferem demasiadamente nas medidas da qualidade das correlações.
- 5 Exclusão de itens com carga cruzada. Um dos aspectos que levam a esse problema são os enunciados dos itens que levam a diferentes interpretações pelo respondente, provocando uma variabilidade dos dados que, por sua vez, resulta em uma correlação interitens semelhante nos diferentes fatores do constructo. Nesses casos, o item precisa ser excluído.

A Tabela 10 traz o número de itens excluídos nos quatro arquivos.

**Tabela 10 – Quantidade de itens excluídos**

Arquivo	Número de itens	%
Alunos	3	14
Professores	22	15
Diretores	15	15
Escola	9	17

O Projeto Geres é uma pesquisa com dimensões muito grandes. O item anterior enfocou os problemas encontrados no momento em que se buscou reduzir o número de variáveis obtidas nos questionários de contexto. A intenção é contribuir com pesquisas futuras.

Dada a experiência construída nesta pesquisa, pioneira quando se considera sua abrangência, as próximas, que certamente serão propostas, terão condições mais adequadas. Deste trabalho, espera-se que possam ser construídos questionários de contexto mais adequados, não só na construção de itens, mas também na sua menor quantidade.

Considerando que os resultados desse trabalho poderão subsidiar outros estudos que buscarão estabelecer a relação entre essas variáveis de contexto com as proficiências, é importante ressaltar que os resultados aqui obtidos são tão somente uma representação da realidade. Essa observação deve ser levada em conta quando eles forem usados em outros estudos, pois, apesar de transmitirem a ideia de precisão, na verdade, como está explicitado na metodologia, os recursos estatísticos

são ferramentas que orientam as decisões dos pesquisadores, seja na tolerância usada diante dos diversos valores, seja na decisão conceitual aplicada na definição dos constructos.

Como se pode perceber, apesar de carregarem historicamente uma imagem de precisão e exatidão, os estudos quantitativos contêm em si próprios elementos de subjetividade e, portanto, possuem precisão e exatidão relativas. Estes espaços de subjetividade e de interpretação de limites abrem possibilidade para a introdução da visão de mundo (ideologia) do pesquisador e sua concepção de educação, às vezes de forma não consciente, que afetam a seleção e os critérios de construção das variáveis, os quais nem sempre acompanham o relatório final das pesquisas.

Considerando-se que a educação é um fenômeno complexo que está na dependência de um conjunto de fatores internos e externos, as afirmações sobre a eficácia da escola são fortemente influenciadas por decisões – na concepção e coleta dos dados –, mas também na forma como estes dados são preparados para, depois, serem inseridos em estudos relacionais. É fundamental para a pesquisa educacional que tais critérios organizativos sejam transparentes.

---

### Referências bibliográficas

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Medidas de nível socioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. *Opinião Pública*, Campinas, v. 15, n. 1, p. 1-30, jun. 2009. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/op/v15n1/a02v15n1.pdf](http://www.scielo.br/pdf/op/v15n1/a02v15n1.pdf)>.

BABBIE, Earl R. *Métodos de pesquisa de Survey*. 3. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005. 520 p.

DALBEN, Adilson; FACCENDA, Odival. *Análise descritiva dos arquivos Gerês*: relatório de pesquisa. Campinas: LOED/FE/Unicamp, jun. 2010. 156 p.

FACCENDA, Odival; DALBEN, Adilson. *Preparação de arquivos do Projeto Gerês para estudo através de Modelos Hierárquicos Lineares (HLM)*: relatório de pesquisa. Campinas: LOED/FE/Unicamp, nov. 2010. 156 p.

FRANCO, Creso. O Saeb – Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 17, p. 127-133, maio/ago. 2001. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/rbe/numeros\\_rbe/revbrased17.htm](http://www.anped.org.br/rbe/numeros_rbe/revbrased17.htm)>.

FRANCO, Creso; BROOKE, Nigel; ALVES, Fátima. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: Geres 2005. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 625-638, out./dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362008000400008&lng=en&nrm=iso&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000400008&lng=en&nrm=iso&lng=pt)>.

GRAY, John. Desenvolvendo métodos de valor agregado para a avaliação da escola: as experiências de três autoridades educacionais locais. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Orgs.). *Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008. 552 p.

HAIR, Joseph F. et al. *Análise multivariada de dados*. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009. 593 p.

MANLY, Bryan F. J. *Métodos estatísticos multivariados: uma introdução*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2008. 230 p.

MIRANDA, Eliana Cristina Martins. *O Saeb-2003 no Estado de São Paulo: um estudo multinível*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), São Paulo, 2006.

ROBINSON, J. P.; SHARVER, P. R.; WRIGHTSMAN, L. S. Criteria for scale selection and evaluation. In: ROBINSON, J. P.; SHARVER, P. R.; WRIGHTSMAN, L. S. *Measures of personality and social psychological attitudes*. San Diego: Academic Press, 1991. 753 p.

SOARES, Tufi Machado. Utilização da Teoria de Resposta ao Item na produção de indicadores socioeconômicos. *Pesquisa Operacional*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 83-112, jan./abr. 2005.

TABACHNICK, Barbara G.; FIDELL, Linda S. *Using multivariate statistics*. 4. ed. New York: Harper & Row, 2001. 1008 p.

WAISELFISZ, J. J. Família é responsável por até 50% do desempenho do aluno. *Gazeta do Povo*, Curitiba, PR, 14 dez. 2010.

\_\_\_\_\_. *O ensino das ciências no Brasil e o Pisa*. São Paulo: Sangari, 2009. Disponível em: <<http://cms.sangari.com/midias/2/36.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2010.

WORTHINGTON, Roger; WHITTAKER, Tiffany. Scale development research: a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, v. 34, n. 6, p. 806-838, Nov. 2006.

Odival Faccenda, pós-doutorando na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professor titular da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS).

fac@uems.br

Adilson Dalben, doutorando na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

adalben@uol.com.br

Luiz Carlos de Freitas, doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), é professor titular da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

freitas.lc@uol.com.br

Recebido em 3 de janeiro de 2011.

Aprovado em 25 de abril de 2011.

## Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas?

---

Leonardo Claver Amorim Lima

---

### Resumo

O texto constitucional promulgado em 1988 prescreveu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, consagrando-o como um direito público subjetivo, pois inerente aos indivíduos aptos a cursá-lo. As estatísticas oficiais de matrícula e de escolarização evidenciam, com efeito, um considerável crescimento das matrículas nesse segmento da educação básica, pelo menos até meados da década de 2000. O presente artigo aborda, por meio de análise de indicadores oficiais de matrícula e escolarização, a histórica ampliação das matrículas no ensino médio no período 1990-2004 – resultante, entre outros fatores, da democratização do acesso ao ensino fundamental, iniciada e desenvolvida no mesmo período – e o desafio de universalizar sua oferta em 2016, como dispõe a Emenda Constitucional nº 59, de 2009.

Palavras-chave: ensino fundamental; indicadores oficiais; ensino médio.

---

## **Abstract**

### ***From the elementary school universalization to the secondary school democratization in 2016: what do statistics show?***

*The constitutional text promulgated in 1988 prescribed the gratuitousness and the mandatoriness of the elementary school, consecrating it as a subjective public right of the individuals who are able to attend it. The official enrollment statistics in this basic education level until the early year 2000 show an expressive growth. The present article focused on the secondary school enrollments expansion in consequence of the elementary school access democratization through the analysis of official enrollment and schooling indicators from 1990 to 2004. Moreover, the work discusses the challenge to achieve the secondary school supply universalization in 2016 as established in the Constitutional Amendment N. 59, of 2009.*

*Keywords: elementary school; official indicators; secondary school.*

---

## **Introdução**

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, consagrou a educação como um direito social cujo provimento é de responsabilidade da família e do Estado. Significa dizer que ao poder público, observados os princípios com base nos quais o ensino deve ser ministrado, compete a edição, a execução e a avaliação de políticas e diretrizes com vista à consecução dos fins que devem ser perseguidos pelo Estado em matéria educacional.

A materialização do direito social à educação no Brasil pressupõe, assim, uma efetiva atuação estatal, como leciona Carneiro (2010, p. 42):

no caso da educação, a ação concreta do Estado está desdobrada em uma ampla gama de obrigações irrenunciáveis, tidas como competências do Estado brasileiro e face ao não cumprimento das quais cabem mecanismos de acionabilidade jurídica, ou seja, de responsabilização criminal.

A mera enunciação no texto constitucional do direito à educação não é, pois, suficiente para garantir sua consecução. Em verdade, às normas definidoras de tal direito social devem corresponder mecanismos – garantias – por meio dos quais seus titulares possam fazê-lo valer em caso de omissão ou inadequada prestação por parte do Estado.

O artigo 208 da Constituição vigente enuncia, sob essa ótica, as garantias mediante as quais o dever do Estado com a educação será

efetivado. Já o inciso I desse artigo, ao assegurar a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental e sua oferta inclusive aos que a ele não tiveram acesso na idade própria, evidenciou, à época da promulgação da Constituição, a centralidade da política educacional editada pelo legislador constituinte na universalização do acesso a esse nível educacional.

Tal centralidade é indicada, além disso, pela estrutura do financiamento da educação estatuída pela redação original da Carta Magna. Por isso mesmo, o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) determinou que, nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o poder público destinasse, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos já vinculados à educação por força do artigo 212<sup>1</sup> para, além de erradicar o analfabetismo, universalizar o acesso ao ensino fundamental. Além disso, no texto constitucional originário, a contribuição social do salário-educação alcançava exclusivamente a escola fundamental. Também, com o expresse fim de universalizar o ensino fundamental, foi instituído – nos termos da Emenda Constitucional nº 14, de 1996, que alterou a redação do artigo 60 do ADCT – o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef).

Ressalte-se ainda que o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010 – Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001) estabeleceu como meta a ser atingida no prazo de cinco anos, contados de sua vigência,

[...] o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental [...], garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrar necessário programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios.

Vale dizer que, em 2006, ano subsequente ao estipulado para a consecução da referida meta do PNE e prazo final de vigência do Fundef, dados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) apontavam que a pretendida universalização do acesso ao ensino fundamental fora praticamente alcançada, tendo em vista que 97,7% das crianças de 7 a 14 anos de idade estavam matriculadas no sistema de ensino.

Nesse cenário, a Emenda Constitucional nº 53, de 2006, instituiu, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, um fundo de natureza contábil destinado ao financiamento de toda a educação básica – o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Além disso, estatuiu que a contribuição social do salário-educação, antes voltada unicamente ao ensino fundamental, constitui fonte de financiamento também do ensino médio.

Portanto, embora não inteiramente concluído, o processo de democratização do acesso ao ensino fundamental suscitou a atenção do poder público para a necessidade de ampliação das oportunidades educacionais dos egressos desse segmento da educação básica.

<sup>1</sup> Determina que a União aplique nunca menos de 18% e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não menos de 24% das receitas resultantes de impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino.

Com o advento da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, estatuiu-se, nos termos do inciso I do art. 208 da Carta Magna, a obrigatoriedade e gratuidade, a partir do ano de 2016, da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada sua oferta gratuita inclusive aos indivíduos que a ela não tiveram acesso em tal faixa etária.

Assim, além da escolarização relativa à faixa etária de 4 a 5 anos de idade e do ensino fundamental<sup>2</sup> (dos 6 aos 14), o acesso ao ensino médio, quer na idade própria (dos 15 aos 17 anos), quer fora dela, passa a constituir um direito público subjetivo amparado pela Lei Maior. Com efeito, aos indivíduos aptos a cursá-lo é atribuída a prerrogativa de exigir do poder público sua oferta gratuita.

Nesse contexto, o presente artigo aborda o processo de crescimento quantitativo do ensino fundamental, iniciado e desenvolvido especialmente na década de 1990, do qual decorreu um inédito incremento, também em termos quantitativos, do ensino médio, pelo menos até meados da década de 2000. Com base em análise (quando esta for possível) da atual capacidade de atendimento da escola média brasileira, discute-se o desafio de democratizá-la até o ano de 2016, como preconiza a EC nº 59/2009.

### A universalização do ensino fundamental

Gomes (2001), em pesquisa acerca da democratização do ensino médio, afirma que a década de 1990 tem legado importantes avanços, pelo menos de ordem quantitativa, na educação brasileira.

Quanto ao ensino fundamental regular, conforme as estatísticas oficiais apresentadas na Tabela 1, foram registrados<sup>3</sup> 29,2 milhões de matrículas no ano de 1991. Se os dados brutos não permitem grandes conclusões, o confronto<sup>4</sup> destes com o tamanho da população na faixa etária de 7 a 14 anos – considerada a idade adequada para o ensino fundamental à época (27,5 milhões) – traz maior clareza à análise: observa-se que já no início da década de 1990 a rede de ensino fundamental apresentava, em tese, condições de atender a todos os indivíduos em idade própria para a escolarização obrigatória.

Entretanto, como condições de atendimento não asseguram oportunidades escolares aos discentes de um nível educacional e tampouco informam sobre a distribuição das matrículas por faixa etária, as pesquisas oficiais se valem de alguns indicadores para vencer tais limitações. Assim é que:

- A *Taxa de Matrícula Líquida* (TML) é um indicador que identifica o percentual da população em determinada faixa etária matriculada no nível de ensino adequado a essa faixa etária.
- A *Taxa de Matrícula Bruta* (TMB) é um indicador que permite comparar o total de matrículas de determinado nível de ensino com a população na faixa etária adequada a esse nível de ensino.

<sup>2</sup> A idade própria para o acesso ao ensino fundamental é disciplinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), art. 32, na forma da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

<sup>3</sup> Os dados de matrículas (inclusive as definições de taxas de matrícula e de taxa de frequência à escola) constantes deste ensaio foram obtidos por meio de consulta à Diretoria de Estatísticas Educacionais do Inep, e os dados censitários, junto aos estabelecimentos escolares. Até o ano de 2006, a data de referência do Censo era a última quarta-feira do mês de março do respectivo ano; a partir de 2007, nos termos da Portaria nº 264/2007 do Ministério da Educação, a referência passou a ser a última quarta-feira do mês de maio.

<sup>4</sup> Comparações entre o tamanho da população de uma faixa etária e as matrículas de indivíduos desta devem observar a diferença da fonte e das metodologias das respectivas pesquisas. As informações acerca de tamanho de população constantes deste trabalho provêm das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílio (Pnads) da Fundação IBGE (com exceção dos anos de 1991 e 2000, em que os dados são do Censo Demográfico, também do IBGE). Diferentemente do Censo Escolar do Inep, as pesquisas do IBGE são feitas em domicílios, no mês de setembro de cada ano, e, assim, desencontros entre as duas variáveis são esperados. É o que se observa, sobretudo, no cálculo da TML.

- A *Taxa de Frequência à Escola* (TF) é um indicador que permite avaliar o acesso da população ao sistema educacional. É o percentual da população de uma faixa etária que frequenta a escola independentemente de nível/modalidade de ensino.

Os dados censitários do Inep (Tabela 1) indicam que, do total de matrículas registradas no ensino fundamental em 1991, 23,7 milhões correspondem a indivíduos na faixa etária de 7 a 14 anos e 4,7 milhões, a indivíduos com mais de 14 anos. Assim, nesse ano, a TMB no ensino fundamental era de aproximadamente 106%, enquanto a TML era de 81%. Se, como afirma Oliveira (2007), quão mais próximas estiverem, simultaneamente, as taxas de matrícula bruta e líquida, maior será a efetividade do sistema educacional. A realidade do ensino fundamental no início da última década do século 20, em que pesem os inegáveis avanços quantitativos em relação às décadas precedentes, revelava-se preocupante. Além disso, considerada a diferença entre o tamanho da população em idade própria para o ensino fundamental e o quantitativo de matrículas associadas à faixa etária recomendada, mais de 3 milhões de crianças de 7 a 14 anos de idade estavam fora da escola. No início da década de 1990, portanto, o sistema de ensino fundamental brasileiro via-se diante de um paradoxo: apresentava condições físicas – capacidade instalada – de atender a todos os indivíduos na faixa etária adequada, mas, dado o considerável número de indivíduos fora da faixa etária na escola e de indivíduos em idade própria fora dela, não o fazia.

A análise dos dados apresentados na Tabela 1, considerando-se, também, os anos de 1994, 1996 e 1999, permite uma visão mais ampla da distribuição de matrículas por faixa etária e, com efeito, da efetividade do ensino fundamental na década de 1990.

Observa-se que, entre 1994 e 1999, houve um incremento de 4,1 milhões de matrículas no ensino obrigatório. Não parece razoável atribuir esse acréscimo a variações no tamanho da população de 7 a 14 anos no período; pelo contrário, observa-se que este teve uma considerável diminuição (de 28,9 milhões de indivíduos em 1994 para 25,1 milhões em 1999). Também é verdade que, entre 1991 e 1999, embora tenham sido realizadas 6,8 milhões de novas matrículas, o número de indivíduos na população de 7 a 14 anos teve decréscimo (menos 2,4 milhões). Assim, as duas primeiras variáveis consideradas parecem caminhar para lados opostos.

A participação relativa das matrículas de indivíduos na faixa etária recomendada para a escola fundamental regular, isto é, a relação entre essa variável e o total das matrículas, mostrou-se abaixo de 80% em três dos quatro momentos considerados. A exceção foi observada no ano de 1991, no qual 81% das matrículas são associadas a indivíduos de 7 a 14 anos. Em 1994, 1996 e 1999 as estatísticas eram, respectivamente,

79%, 78% e 74%. Assim, apesar do aumento absoluto dessa variável (um incremento de 0,56 milhão de matrículas de 1994 para 1996, de 1,1 milhão de matrículas de 1996 para 1999, de 1,67 milhão de matrículas de 1994 para 1999 e de 3,2 milhões de matrículas de 1991 para 1999), sua participação relativa na composição do quantitativo total de matrículas se mostrou decrescente. O aumento das matrículas na faixa própria contribuiu, entretanto, para uma considerável ampliação do atendimento educacional fundamental na idade própria em 1999 (TML de 90,6% e TF de 95,7%).

Chama a atenção o fato de que a variável matrícula de indivíduos maiores de 14 anos parece ser, entre as aqui analisadas, a que melhor se associa, em termos absolutos e relativos, ao crescimento das matrículas no ensino fundamental na década de 1990 – no caso, considerados os anos de 1991, 1994, 1996 e 1999, conforme a Tabela 1:

- Em 1991, a participação relativa dos indivíduos nessa faixa etária nas matrículas era de 16% e, em 1994, de 18%. O aumento absoluto das matrículas nesse período foi de 1,01 milhão;
- Entre 1994 e 1996, 1,1 milhão de novas matrículas correspondentes a essa faixa etária foram realizadas, e a participação relativa no último ano foi de 20,7%;
- De 1996 a 1999, enquanto mais 1,6 milhão de indivíduos com idade superior a 14 anos se matricularam nas redes de ensino fundamental, a participação relativa dessas matrículas em 1999 foi de aproximadamente 23%;
- Considerando-se o período 1991-1999, o crescimento das matrículas nessa faixa etária foi de 3,7 milhões.

Tendo em vista o número irrisório de indivíduos menores de 7 anos e a significativa participação de maiores de 14 anos – especialmente na faixa de 15 a 17 anos – na composição das matrículas na década de 1990, o ensino fundamental brasileiro demonstrou, como já observou Oliveira (2007), uma inédita capacidade de absorver adolescentes e adultos, notadamente os que deveriam estar cursando o ensino médio.

Por isso mesmo, a TMB atingiu seu pico em 1999 (TMB = 143%, conforme a Tabela 1), o que indica um grave problema de distorção idade-série na escola fundamental regular, uma vez que pouco mais de 90% (TML = 90,6%) da população em idade própria encontrava-se matriculada. Com efeito, no ano 2000, dos 35,7 milhões de registros escolares, apenas 26,8 milhões estavam associados a indivíduos na idade adequada. Ressalte-se que, no mesmo ano, das matrículas fora da faixa de 7 a 14 anos (8,8 milhões)<sup>5</sup>, 5,4 milhões (60%) foram realizadas por indivíduos com idades entre 15 e 17 anos. Portanto, também aqui fica evidente a considerável presença de discentes (mais de 5 milhões) na faixa etária ideal para o ensino médio.

<sup>5</sup> Incluídas as de crianças com idade inferior a 7 anos: 0,5 milhão.

**Tabela 1 – População na faixa etária de 7 a 14 anos, matrículas no ensino fundamental por faixa etária e indicadores oficiais de matrícula e de escolarização – 1991/2009**

Ano	Pop. de 7 a 14 anos	Total de matrículas	Matr. de 7 a 14 anos	Matr. de mais de 14 anos	TMB (%)	TF (%)	TML (%)
1991	27.509.324	29.203.724	23.777.418	4.760.693	106,0	...	81,0
1994	28.931.666	31.910.974	25.349.862	5.777.916	110,0	...	...
1996	28.525.815	33.131.270	25.909.860	6.879.034	116,0	91,3	...
1999	25.105.782	36.059.742	27.016.884	8.473.978	143,0	95,7	90,6
2000	27.124.709	35.717.948	26.840.815	8.384.001	131,0	94,5	90,3
2001	26.101.895	35.298.089	26.820.814	7.955.208	135,2	96,5	93,1
2002	26.414.399	35.150.362	27.040.644	7.577.784	134,6	96,9	93,7
2003	26.266.814	34.438.749	27.061.394	6.852.788	131,0	97,2	93,8
2004	27.629.064	34.012.434	27.070.511	6.219.325	123,0	97,1	93,8
2005	27.478.129	33.534.561	27.063.256	5.705.496	117,0	97,4	94,4
2006	27.948.583	33.282.663	27.127.536	5.253.830	122,0	97,7	94,8
2007	28.318.829	32.122.273	27.044.577	4.666.269	112,0	97,7	94,6
2008	27.502.966	32.086.700	27.016.884	3.693.714	115,0	98,0	94,9
2009	...	31.705.528	27.600.748	3.883.329	...	98,1	...

Fontes: MEC/Inep/Deed, 2010; Fundação IBGE, 2010.

Observação: Para o cálculo da TMB, observou-se a razão, em um mesmo ano, entre o total de matrículas e o tamanho da população na faixa etária própria para o ensino fundamental.

A diminuição de 12 pontos percentuais na TMB do ano 2000 (131%), ilustrada na Tabela 1, dava sinais de uma espetacular melhora da efetividade do ensino fundamental, mas a análise dos dados agregados permite sua relativização. Ora, entre 2001 e 2002, o número de matrículas teve ligeira variação (menos 0,14 milhão), o mesmo sendo observado com as matrículas na idade própria. Já as matrículas de jovens maiores de 14 anos, embora ainda consideráveis, diminuíram, dando início ao processo de redução de sua participação relativa na composição dos registros escolares nos anos subsequentes. Assim, houve, de um ano para o outro, uma significativa melhora da movimentação escolar no ensino fundamental em decorrência do processo de regularização do fluxo iniciado e desenvolvido especialmente no final dos anos 1990. Por isso mesmo, enquanto o número de matrículas entre 1994 e 2001 aumentou 10%, o número de concluintes entre 1995 e 2002 cresceu 61%.

As taxas de matrícula líquida e de frequência à escola (TML e TF) apresentaram crescimento entre 2003 e 2008, ano a ano, conforme a Tabela 1. A TMB, por seu turno, diminuiu em praticamente todos os interstícios do período, o que revela que, embora em ritmo lento, a participação relativa de indivíduos fora da idade própria para o ensino fundamental nas matrículas está decrescendo.

Em 2008, 97,5 % das crianças de 6 a 14 anos e 98% das de 7 a 14 anos estavam matriculadas na escola (TF). No caso, a TML era de 94,9%. A TMB, de 115% (variação de três pontos percentuais em relação a 2007), confirma a tendência de diminuição gradual da população fora da faixa etária própria nas redes de ensino fundamental. Os levantamentos<sup>6</sup> demográficos do IBGE de 2009 apontam crescimento de 0,1% na TF<sup>7</sup> tanto das crianças de 6 a 14 anos quanto das de 7 a 14 anos de idade. Os dados são, respectivamente, 97,6% e 98,1%.

Portanto, se a igualdade entre as taxas de matrícula bruta e líquida no ensino fundamental regular, que representaria o atendimento de toda a população na idade própria e na série adequada, está longe de ser alcançada, não se pode negar que o acesso é praticamente universal.

### O desafio de democratizar o ensino médio

O processo de universalização do acesso ao ensino fundamental na década de 1990 representa inegável avanço na história educacional brasileira. Sem que a questão da qualidade da educação seja trazida à discussão, uma quantidade não desprezível de indivíduos (quer na idade própria, quer fora dela) teve acesso aos bancos escolares. Além disso, a melhoria do fluxo escolar dos alunos e o aumento do número de concluintes são evidentes.

Com efeito, como já observaram Gomes (2001), Oliveira (2007) e Sampaio (2007), o número de matrículas no ensino médio, etapa da educação básica subsequente ao ensino fundamental, teve considerável aumento nessa década.

#### *O ensino médio na década de 1990*

Os dados constantes das Tabelas 2 e 3 indicam que em 1991 foram registrados 3,7 milhões de matrículas no ensino médio regular. A comparação com a população de 15 a 17 anos, faixa etária apropriada para tal nível educacional, no mesmo ano (mais de 9 milhões de indivíduos), por si, já não é animadora. Mas é a distribuição das matrículas por faixa etária, apresentada na Tabela 3, que permite uma melhor análise da situação da escola média no início da década de 1990: enquanto aproximadamente 2 milhões de registros escolares correspondem a indivíduos maiores de 17 anos de idade, apenas 1,6 milhão foram realizados por indivíduos em idade própria. Assim, nesse ano, a TMB no ensino médio era de apenas 33,3%, e a TML, por seu turno, de 14,3%.

<sup>6</sup> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2009 (Pnad/2009).

<sup>7</sup> Aqui, deve-se observar que o Inep e o IBGE usam nomenclaturas distintas para o indicador que identifica o percentual da população numa faixa etária que está matriculada na escola independentemente do nível ou modalidade de ensino: enquanto para o Inep o indicador é a "taxa de frequência à escola" (TF), nas pesquisas do IBGE o indicador é chamado de "taxa de escolarização".

Portanto, enquanto o sistema de ensino fundamental possuía capacidade instalada para atender todo o seu efetivo discente na faixa etária adequada, o de ensino médio estava distante de abrigar a metade (TMB de 33%) da população na idade recomendada. Além disso, pouco mais de 14% (TML de 14,3%) dos indivíduos de 15 a 17 anos estavam cursando alguma série ou ciclo do ensino médio. Por consequência, a democratização do acesso a esse nível de ensino se mostrava distante.

Em 1993, as matrículas somaram 4,5 milhões. Assim, entre 1991 e 1993, houve um aumento de 18% no total de registros. Chama a atenção o fato de que, entre 1990 e 1992, o número de concluintes do ensino fundamental (Tabela 2) teve, em termos relativos, um incremento praticamente idêntico (cresceu 18,6%). Além disso, o crescimento das matrículas na 1ª série da escolarização média entre 1991 e 1993 foi de 18%.

Ora, se aos concluintes do ensino fundamental que desejem prosseguir os estudos na escola regular resta, a princípio, o ingresso na 1ª série do ensino médio no ano subsequente, parece razoável que o aumento das matrículas neste nível de ensino encontre certa explicação – embora não se trate de uma relação determinística, isto é, nem todos os que concluem o ensino fundamental ingressam, no ano seguinte, no ensino médio – no aumento do número de concluintes da escolarização fundamental.

**Tabela 2 – Concluintes do ensino fundamental, distribuição de matrículas por série no ensino médio e concluintes do ensino médio – 1990-99**

Ano	Concluintes do EF	Matr. 1ª série do EM	Matr. 2ª série do EM	Matr. 3ª série do EM	Matr. no EM (Total)	Concluintes do EM
1990	1.065.970	...	...	...	...	639.008
1991	1.113.246	1.708.196	1.112.311	801.731	3.772.698	666.367
1992	1.264.846	1.861.341	1.218.852	858.265	4.104.643	721.857
1993	1.400.381	2.014.786	1.343.565	947.044	4.478.631	817.556
1994	1.588.631	2.188.133	1.492.303	1.065.640	4.932.225	917.298
1995	1.720.540	2.364.864	1.627.060	1.182.384	5.374.831	959.545
1996	1.923.762	2.527.580	1.727.171	1.274.933	5.739.007	1.163.788
1997	2.151.835	2.765.260	1.962.640	1.445.046	6.405.057	1.330.150
1998	2.383.207	2.900.429	2.164.831	1.663.073	6.968.531	1.535.943
1999	2.484.972	3.195.758	2.418.473	1.884.854	7.769.199	1.786.827

Fonte: MEC/Inep/Deed, 2010.

Observação: EF = ensino fundamental regular; EM = ensino médio regular.

O aumento das matrículas no ensino médio na década foi superior, em termos absolutos e relativos, a variações no tamanho da população na faixa etária de 15 a 17 anos, como ilustram os dados da Tabela 3. No caso, enquanto em 1991 essa população somava pouco mais de 9 milhões de indivíduos, em 2000 eram 10,7 milhões de indivíduos na faixa etária. Assim, caso exista, a relação entre o crescimento da população na idade própria e o das matrículas no ensino médio nos anos 1990 não se mostra significativa.

A participação relativa das matrículas realizadas por indivíduos de 15 a 17 anos no total de registros não sofreu alterações significativas entre 1991 e 1999. Em 1994, 44% das matrículas estão associadas à população na idade própria,<sup>8</sup> enquanto 53% correspondem a maiores de 17 anos; em 1999, os dados relativos das mesmas variáveis são, respectivamente, 43% e 55%. No mesmo período, as matrículas realizadas por jovens com idade superior a 17 anos tiveram crescimento absoluto de 1,7 milhão de registros. Aqui, dada a grande quantidade de jovens que foram absorvidos pelo ensino fundamental nos anos 1990, é possível que estes, com o contemporâneo aumento do número de concluintes do ensino obrigatório, tenham ingressado na escola média já com idade defasada. Em outros termos, ao aumento das matrículas não correspondeu uma maior participação relativa de indivíduos na idade própria para o ensino médio.

**Tabela 3 – Distribuição de matrículas no ensino médio por faixa etária e indicadores de matrícula e escolarização para a idade própria do ensino médio –1991/99**

Ano	Pop. de 15 a 17 anos	Total de matrículas	Matr. de 15 a 17 anos	Matr. de mais de 17 anos	Matr. de 15 a 17 anos (%)	Matr. de mais de 17 anos (%)	TML (%)	TMB (%)	TF (%)
1991	9.275.706	3.772.698	1.626.570	2.017.289	43,1	53,5	14,3	33,3	58,1
1994	...	4.932.552	2.157.663	2.608.007	43,7	52,9	22,7	51,6	...
1995	10.163.417	5.374.831	2.388.403	2.804.251	44,5	52,1	23,5	53,5	66,6
1996	10.349.696	5.739.077	2.525.326	3.114.335	44,0	54,2	24,4	55,3	69,5
1998	10.130.470	6.968.531	3.120.185	3.751.872	44,7	53,8	30,8	68,1	76,5
1999	10.395.438	7.769.199	3.388.913	4.290.083	43,6	55,2	32,6	74,8	78,5

Fontes: MEC/Inep/Deed, no caso das matrículas e taxas de escolarização, e IBGE, para os dados populacionais.

Entretanto, tendo em vista os dados apresentados na Tabela 3, cabe destacar que o incremento absoluto de matrículas de indivíduos fora da idade própria contribuiu para um significativo aumento da TMB do ensino médio na década (de 33,3% em 1991 para 74,8% em 1999). As redes de ensino médio atendiam, portanto, no final dos anos 1990, um número de discentes correspondente a quase 75% da população de 15 a 17 anos (aproximadamente 7,7 milhões de indivíduos). O aumento absoluto das

<sup>8</sup> Desprezadas as matrículas realizadas por menores de 15 anos.

matrículas realizadas na idade própria (mais de 1,7 milhão de matrículas entre 1991 e 1999), observado em todos os períodos, contribuiu, por seu turno, para que a TML mais que dobrasse na década (de 14% em 1991 para 32% em 1999). Em outros termos, a razão entre o número de pessoas de 15 a 17 anos que frequentavam a escola média e o total da população nessa faixa etária teve acréscimo significativo no período.

Não obstante, em 1999, dos 10,3 milhões de indivíduos com idades entre 15 e 17 anos (Tabela 3), apenas 3,3 milhões estavam matriculados no ensino médio. Chama a atenção o fato de que, no mesmo ano, a TF dos indivíduos na faixa etária era de 78,5% (em termos absolutos, mais de 8 milhões de indivíduos). Nesse contexto, fica evidente que muitos jovens que deveriam estar cursando o ensino médio ainda estavam no ensino fundamental (se mais de 8 milhões de pessoas na faixa etária frequentavam a escola e, destas, pouco mais de 3.000.000 no ensino médio, resta considerar que a grande maioria dos demais indivíduos ainda cursavam alguma série do ensino obrigatório).

Vale destacar que a distribuição das matrículas entre as três séries do ensino médio se mostrou heterogênea, com forte concentração na série inicial, como evidenciam os dados da Tabela 4. Em praticamente todos os períodos considerados, o percentual das matrículas na 1ª série foi superior a 43%, na 2ª série oscilou entre 29% e 31% e, na 3ª, manteve-se abaixo de 25%. Assim, apesar da melhoria do fluxo observada em 1999, a movimentação escolar revelou-se bastante irregular – como observa Oliveira (2007), o fluxo ótimo num sistema educacional seriado é aquele em que as matrículas estão uniformemente (ou algo próximo disso) divididas entre suas séries/ciclos/etapas.

**Tabela 4 – Distribuição de matrículas por série no ensino médio regular – 1991/99**

Ano	Matr. 1ª série do EM (%)	Matr. 2ª série do EM (%)	Matr. 3ª série do EM (%)
1991	45,7	29,4	21,2
1993	45,0	29,9	21,1
1995	44,0	30,2	21,9
1997	43,1	30,6	22,5
1999	41,1	31,1	24,2

Fonte: MEC/Inep/Deed, 2010.

Observação: não foram consideradas as matrículas da 4ª série do ensino médio e do ensino médio não seriado.

O confronto entre o número de matrículas na 1ª série computadas num ano, apresentado na Tabela 2, e o de concluintes após três anos em qualquer interstício da década de 1990 revela que muitos discentes não tiveram um adequado aproveitamento dos estudos ou foram afastados do sistema por abandono. Assim, enquanto em 1991 houve 1,7 milhão de matrículas na 1ª série, o número de concluintes em 1994 somou apenas 0,9 milhão. Já em 1996 foram 2,5 milhões de matrículas na série inicial, ao passo que o número de concluintes apurado pelo Censo Escolar do Inep em 1999 foi de apenas 1,7 milhão.

Portanto, apesar do crescimento de matrículas sem precedentes na história educacional brasileira, a situação do ensino médio no final da década de 1990 denotava um grande desafio a ser materializado com vista à democratização de seu acesso na década subsequente.

### *O ensino médio nos anos 2000*

Os 8,1 milhões de matrículas realizadas no ensino médio regular no ano 2000 (Tabela 5), 0,4 milhão a mais (5%) em relação ao ano anterior, sinalizavam que o acesso à última etapa da educação básica continuaria a se expandir. Se a TML era de apenas 34%, a grande quantidade de egressos do ensino fundamental com idades entre 14 e 16 anos (por isso que a TF dos indivíduos em idade própria para a escolarização média, de 77%, era muito superior à correspondente TML) trazia expectativas de uma maior participação dos indivíduos em idade própria. A TMB, por seu turno, evidenciava que o sistema já possuía capacidade instalada para atender 73% da população de 15 a 17 anos, que era de aproximadamente 10,7 milhões de indivíduos.

**Tabela 5 – População de 15 a 17 anos, distribuição das matrículas no ensino médio regular e indicadores de matrícula e escolarização – 2000-09**

Ano	Pop. de 15 a 17 Anos	Total de Matrículas	Matr. de 15 a 17 Anos	Matr. de mais de 17 Anos	TMB (%)	TF (%)	TML (%)
2000	10.702.499	8.192.948	3.565.240	4.561.998	73,0	77,7	34,4
2001	10.308.707	8.398.008	3.817.382	4.515.144	73,9	81,1	36,9
2002	10.357.443	8.710.584	4.161.691	4.477.850	75,9	81,5	40,0
2003	10.481.393	9.072.972	4.470.266	4.529.516	81,1	82,4	43,1
2004	10.742.044	9.169.357	4.660.419	4.444.228	81,4	81,9	44,4
2005	10.646.814	9.301.302	4.687.574	4.261.841	80,7	81,7	45,3
2006	10.424.755	8.906.820	4.723.399	4.093.549	82,2	82,2	47,1
2007	10.262.468	8.369.369	4.539.022	3.643.528	82,6	82,1	48,0
2008	10.289.624	8.272.159	5.222.019	2.956.670	85,5	84,1	50,4
2009	...	8.337.160	5.175.582	3.010.504	...	...	...

Fontes: MEC/Inep/Deed, 2010; Fundação IBGE, 2010.

Em 2002, as matrículas na escola média somaram 8,7 milhões. Logo, entre 2000 e 2002, o crescimento absoluto foi de aproximadamente 0,5 milhão. É interessante notar que, de 1999 para 2001, o número de concluintes do ensino fundamental, que teve um incremento de mais de 100% na década de 1990, diminuiu significativamente: de 2,4 milhões em 1999 para 1,8 milhão em 2001. Aqui, portanto, não parece razoável atribuir o acréscimo nas matrículas a variações no número de concluintes do ensino fundamental.

**Tabela 6 – Concluintes do ensino fundamental e do ensino médio e distribuição absoluta de matrículas por série no ensino médio – 2000-09**

Ano	Concluintes do EF	Matr. 1ª série do EM	Matr. 2ª série do EM	Matr. 3ª série do EM	Concluintes do EM
2000	2.648.638	3.305.837	2.532.744	2.079.629	1.836.130
2001	2.707.683	3.438.523	2.479.473	2.138.931	1.855.419
2002	2.778.033	3.481.556	2.585.801	2.239.544	1.884.874
2003	2.668.605	3.687.333	2.736.381	2.213.370	1.851.834
2004	2.462.319	3.782.921	2.885.874	2.358.908	1.879.044
2005	2.471.690	3.660.934	2.846.877	2.412.701	1.858.615
2006	2.174.398	3.651.903	2.772.967	2.385.919	1.848.415
2007	2.314.398	3.490.048	2.629.339	2.211.998	1.749.731
2008	2.354.688	3.283.076	2.535.908	2.176.547	1.761.425
2009	2.473.073	3.430.376	2.574.195	2.218.830	1.797.434

Fonte: MEC/Inep/Deed, 2010.

É evidente que, no período em análise, a distribuição relativa das matrículas entre as três séries do ensino médio (Tabela 7) revelou uma discreta diminuição da concentração dos registros na 1ª série (de 40,3% em 2000 para 39,9% em 2002). Com efeito, em termos relativos, as matrículas na 2ª e na 3ª séries apresentaram maior crescimento. Assim, pelo menos no período considerado, a participação das matrículas possivelmente realizadas por indivíduos em idade própria que já estavam matriculados no ensino médio foi significativa. Por isso mesmo a TML cresceu significativamente: de 34,4% em 2000 para 40% em 2002, como se lê na Tabela 5.

**Tabela 7 – Distribuição relativa das matrículas por série no ensino médio – 2000-09**

Ano	Mat. 1ª série do EM (%)	Mat. 2ª série do EM (%)	Mat. 3ª série do EM (%)
2000	40,3	30,9	25,4
2001	40,9	29,5	25,4
2002	39,9	29,6	25,7
2003	40,6	30,1	24,4
2004	41,2	31,4	25,7
2005	39,3	30,6	26,3
2006	41,0	31,1	26,5
2007	41,1	31,4	26,4
2008	39,6	30,6	26,9
2009	41,4	31,0	26,8

Fonte: MEC/Inep/Deed, 2010.

Observação: Não foram consideradas as matrículas na 4ª série do ensino médio e do ensino médio não seriado.

Entre 2002 e 2004, as matrículas no ensino médio tiveram um incremento relativo de 5,2%. Chama a atenção o fato de que, entre 2001 e 2003, o número de concluintes do ensino fundamental regular apresentou ligeira queda (menos 3.585). Portanto, também aqui, ao contrário do que se observou na década de 1990, o número de egressos da escolarização obrigatória diminuiu.

É possível, nesse contexto, que o grande número de matrículas de maiores de 14 anos no ensino fundamental nos anos 1990 tenha produzido, anos depois, seus efeitos negativos. Assim, alguns desses jovens simplesmente não teriam condições de prosseguir seus estudos ou, se prosseguiram, não tiveram um adequado aproveitamento. Com efeito, a taxa de reprovação<sup>9</sup> na 8ª série do ensino fundamental aumentou significativamente na década de 2000.

Ressalte-se que, no ano de 2006, após longo período de crescimento, as matrículas no ensino médio diminuíram. Entre 2004 e 2006, o decréscimo relativo foi de 3%. Em 2007, em relação ao ano anterior, a queda foi ainda mais significativa: 7,8% (menos 0,6 milhão de matrículas). Assim, o processo de ampliação das matrículas no ensino médio iniciado e desenvolvido na década de 1990 apresentou claros sinais de estagnação a partir de meados dos anos 2000.

A análise dos indicadores de matrícula e de escolarização nos anos de 2002 e 2005 (Tabela 5), embora não explique por si o desgaste das matrículas no ensino médio, traz maior clareza à análise. Observa-se que no primeiro ano, para uma população na faixa etária adequada de 10,3 milhões, aproximadamente 8,4 milhões frequentavam algum nível ou modalidade de ensino (TF de 81,5%); destes, aproximadamente 4,1 milhões cursavam uma série da escolarização média (TML de 40%). Em 2005, a população de 15 a 17 anos (10,6 milhões de indivíduos) e o número de jovens estudantes nessa faixa etária (aproximadamente 8,69 milhões – TF de 82,2%) se mantiveram estáveis, ao passo que o número de matrículas na idade própria para o ensino médio cresceu significativamente, alcançando 4,69 milhões de registros. Assim, enquanto a participação relativa e absoluta dos indivíduos de 15 a 17 anos na composição das matrículas cresceu, a respectiva população – e o número de estudantes nesta – não sofreu grandes alterações.

Ora, como durante toda a década a população na faixa etária não sofreu alterações significativas e a TML de indivíduos em idade própria aumentou ano a ano (em 2008 a TML era de 50,4%, contra 34,4% em 2000), a capacidade do ensino médio de absorver discentes fora da faixa etária parece ter diminuído. Como consequência, a TMB cresceu em ritmo muito menor: de 73% em 2000 para 85,5% em 2008.

Nesse contexto, a taxa<sup>10</sup> de distorção idade-série no ensino médio diminuiu significativamente de 2007 para 2009. A evolução da taxa na 1ª série da escolarização secundária (de 44,8% em 2007 para 38,1% em 2009) deve ser observada com cuidado: representa, por um lado, que uma quantidade menor de maiores de 15 anos ingressou no ensino médio (o que é, sem dúvida, um avanço) e, por outro, que muitos adolescentes estão “presos” no ensino fundamental.

<sup>9</sup> Segundo informações do MEC/Inep/Deed, as taxas de reprovação na última série do ensino fundamental nos anos de 2000, 2001, 2003, 2005 e 2007 foram, respectivamente, de 6,9%, 7,5%, 9%, 10,9% e 11,7%.

<sup>10</sup> Dados do MEC/Inep/Deed apontam que as taxas de distorção idade-série do ensino médio nos anos de 2007, 2008 e 2009 são, respectivamente, de 44,8%, 40,3% e 38,1% na primeira série, 41,4%, 32,9% e 32,9% na segunda e 40,6%, 31,7% e 42,5% na terceira série.

O advento da Emenda Constitucional nº 59/2009, que prescreveu a obrigatoriedade do ensino médio a partir de 2016 a todos os indivíduos (na idade própria ou não), torna a questão ainda mais relevante, uma vez que os indicadores oficiais recentes evidenciam um longo caminho a ser percorrido com vista à efetivação de tal ditame constitucional. No caso, vale ressaltar, tomados os dados de 2008, que:

- Dos indivíduos na faixa etária de 15 a 17 anos (10,28 milhões), apenas 5,18 milhões estavam matriculados no ensino médio (TML de 50,4%);
- Tendo em vista que, no mesmo ano, 8,6 milhões dos indivíduos de 15 a 17 anos eram estudantes, há um número significativo de jovens e adolescentes que deveriam estar cursando o ensino médio que ainda não conseguiram vencer as barreiras do ensino fundamental;
- Mais de 1,6 milhão de pessoas em idade apropriada para o ensino médio sequer estão matriculados na escola (em qualquer nível ou modalidade).

### **Considerações finais**

Não obstante constarem da chamada agenda política social, as decisões governamentais na área educacional sofrem notável influência do modelo político mais amplo vigente no País num determinado momento histórico. É nesse contexto que a universalização do acesso ao ensino fundamental, processo não inteiramente concluído, chamou a atenção, nos últimos anos, do legislador constituinte para a necessidade de ampliação das oportunidades educacionais dos egressos desse nível de ensino.

O processo de universalização do acesso à escola fundamental gerou, pois, o desafio de permitir que os indivíduos que a concluíam prosseguissem nos estudos de modo a ter acesso à cultura e ao conhecimento científico contínua e amplamente produzidos pela humanidade. Em outros termos, a ampliação de oportunidades educacionais na sociedade contemporânea, dita do conhecimento, demanda, paradoxalmente, ampliação de oportunidades educacionais.

Nesse sentido, o número de matrículas no ensino médio, etapa da educação básica subsequente ao ensino fundamental, teve um considerável e inédito avanço nas duas últimas décadas, em que pese o processo de estagnação observado desde 2005.

Entretanto, pouco mais da metade dos indivíduos de 15 a 17 anos encontram-se matriculados nas redes de ensino médio e aproximadamente 15% sequer estão matriculados no sistema de ensino.

É nesse cenário que a edição da Emenda Constitucional nº 59/2009, que consagrou o ensino médio como direito público subjetivo e a progressiva universalidade de seu atendimento até o ano de 2016, impõe a retomada do crescimento das matrículas e a conseqüente melhoria dos indicadores oficiais de escolarização e matrícula. A demanda por atendimento é grande e o prazo é curto. Democratizar o acesso é, pois, o desafio.

---

### Referências bibliográficas

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Atualizada com as emendas constitucionais promulgadas. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9424compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424compilado.htm)>.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm)>.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>.

\_\_\_\_\_. *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 [...]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)>.

CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB fácil: leitura crítico-compreensiva*, artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 2010.

GOMES, Cândido Alberto da Costa. A democratização do ensino médio: ontem e hoje. *Caderno SRH*, Salvador, n. 34, p. 199-219, jan./jun. 2001.

GOULART, Linda Taranto et al. *O desafio de universalização do ensino médio*. Brasília: Inep, 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/2006>>. Acesso em: 11 ago. 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. *Educação: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Orgs.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: Unesco, 2010.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. *Situação educacional dos jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos*. Brasília: Inep, 2007.  
Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos>>. Acesso em: 6 set. 2010.

SAVIANI, Demerval. *Da nova LDB ao Fundeb*. Campinas: Autores Associados, 2008.

---

Leonardo Claver Amorim Lima, mestrando em Educação na Universidade Católica de Brasília (UCB), é especialista em Financiamento e Execução de Programas e Projetos Educacionais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

leonardoclaver@gmail.com

Recebido em 5 de janeiro de 2011.

Aprovado em 9 de junho de 2011.

## As parcerias público-privadas para a oferta de vagas na educação infantil: um estudo em municípios paulistas

---

Raquel Fontes Borghi  
Theresa Adrião  
Teise Garcia

---

### Resumo

Apresenta resultados de pesquisa que teve por objetivo analisar a natureza e as consequências de parcerias firmadas entre o poder público municipal e as instituições privadas de educação infantil. Foram realizados estudos de caso em sete municípios do Estado de São Paulo, com parcerias em vigência no período de 1997 a 2006. A partir dos estudos de caso foi possível identificar regularidades e diferenças no que se refere a: implicações da parceria para a normalização e instâncias decisórias no âmbito da política municipal; alterações na organização da administração municipal; gastos efetuados pelos municípios; e indicadores educacionais. Os resultados evidenciaram uma diferenciação entre os tradicionais convênios e as novas parcerias que são realizadas, principalmente, com instituições privadas *stricto sensu*.

Palavras-chave: parcerias; público-privado; educação infantil.

---

## Abstract

### **Public-private partnerships to the supply of vacancies in early childhood education: a study in some cities in São Paulo**

*This paper presents the results of a research that aimed at the nature and the consequences of the partnerships among the municipal government and private early childhood education institutions. There were case studies in seven municipalities of São Paulo state concerning partnerships that were actives from 1997 to 2006. This made possible to identify regularities and differences in the process of partnership normalization as well as the municipal policies decisory instances; alterations in the municipal administration organization; municipal expenses and educational indicators. The results evidenced a differentiation among the traditional arrangements and the new partnerships, especially with private institutions.*

*Keywords: partnerships; public-private; early childhood education.*

## Introdução

Este artigo traz resultados de pesquisa interinstitucional<sup>1</sup> que, além de outras modalidades de parcerias<sup>2</sup> entre os setores público e privado na educação, investigou aquelas voltadas ao atendimento das demandas por oferta de vagas na educação infantil, em vigência no período de 1997 a 2006, correspondentes ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Para a pesquisa foram realizados estudos de caso em sete municípios selecionados, considerando-se o conjunto de municípios pequenos (de 10.001 a 50.000 hab.), médios (de 50.001 a 100.000 hab.), grandes (de 100.001 a 500.000 hab.), muito grandes (de 500.001 a 1.000.000 hab.) e metropolitano (mais que 1 milhão de hab.). O Quadro 1 identifica os municípios participantes da pesquisa.

**Quadro 1 – Municípios participantes da pesquisa**

Tamanho (Censo 2000)	Município
Pequenos	Altinópolis e Itirapina
Médios	Pirassununga
Grandes	Hortolândia e Piracicaba
Muito grandes	Ribeirão Preto
Metropolitano	São Paulo

<sup>1</sup> Pesquisa "Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise de parcerias público-privadas no Estado de São Paulo", financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

<sup>2</sup> Designamos *parceria* os acordos formalmente firmados pelo poder público com setores da iniciativa privada, entendendo, como Bezerra (2008, p. 62-63), que a expressão *parceria público-privada* "[...] implica também na capacidade de intervenção que o setor privado passa a dispor junto à administração pública, por meio da assunção total ou parcial de responsabilidades até então atribuídas ao poder público em sua totalidade".

Nos casos em análise, foram realizadas entrevistas com os dirigentes municipais de educação e com os representantes do governo municipal envolvidos no processo de parceria, conforme se julgou necessário. Foram coletados documentos referentes aos convênios/parcerias e à educação no município, bem como balanços que possibilitassem uma análise dos recursos financeiros envolvidos nas parcerias. Na coleta dos dados financeiros é que se localizaram as maiores dificuldades do estudo, considerando-se a falta de informações, o difícil acesso aos balanços e aos termos de convênio.

O Quadro 2 apresenta o número de instituições privadas parceiras em cada município pesquisado, assim como o tipo de instituição privada conveniada, apresentando uma caracterização inicial das parcerias.

**Quadro 2 – Características gerais da parceria nos municípios pesquisados**

Municípios	Início do convênio	Tipo de instituição privada conveniada	Número de instituições conveniadas
<b>Altinópolis</b>	Anterior ao período de vigência do Fundef e já finalizado.	Sem fins lucrativos.	1 (convênio já finalizado).
<b>Itirapina</b>	Anterior ao período de vigência do Fundef, mas primeiro convênio assinado em 2000 com a Secretaria Municipal de Educação.	Sem fins lucrativos.	2 (informação correspondente ao ano final do período de estudo, 2006).
<b>Pirassununga</b>	Em 2003, com duração de apenas um ano.	Sem fins lucrativos.	1 (convênio já finalizado).
<b>Hortolândia</b>	Em 2005.	Com e sem fins lucrativos.	9 (sendo 1 filantrópica e 8 <i>stricto sensu</i> – informação correspondente ao ano final do período de estudo, 2006).
<b>Piracicaba</b>	Em 2001.	Com e sem fins lucrativos.	42 (sendo 10 filantrópicas e 32 <i>stricto sensu</i> – informação correspondente ao ano final do período de estudo, 2006).
<b>Ribeirão Preto</b>	Anterior ao período de vigência do Fundef e início em 1999, com a Secretaria Municipal de Educação.	Sem fins lucrativos.	18 (informação correspondente ao ano final do período de estudo, 2006).
<b>São Paulo</b>	Anterior ao período de vigência do Fundef.	Entidades, associações e organizações sem fins lucrativos.	664 creches particulares conveniadas (informação retirada do <i>site</i> da Secretaria Municipal de Educação no ano de 2009).

Fonte: Elaboração própria, com base nos estudos de caso realizados.

No Quadro 2, o que mais chama a atenção são os novos arranjos que vêm se firmando para além da tradicional subvenção às instituições privadas sem fins lucrativos. Os municípios que adotaram o Programa Bolsa Creche – Hortolândia e Piracicaba – fazem convênios com instituições privadas com fins lucrativos, subsidiando-as a partir de um valor *per capita*. Nos demais municípios, as instituições privadas conveniadas são consideradas sem fins lucrativos, podendo ser filantrópicas, confessionais ou comunitárias.

### **Regularidades e diferenças em relação às implicações das parcerias**

Discute-se aqui as regularidades e diferenças encontradas nos casos pesquisados. Por regularidades consideramos características que se apresentam comuns nos diferentes municípios, o que poderia nos indicar algumas tendências mais gerais nos formatos de parceria. A fim de verificar tais aspectos, a análise toma por referência quatro indicadores: o primeiro refere-se às implicações da parceria para a normalização e instâncias decisórias no âmbito da política municipal; a seguir, identificam-se as alterações na organização da administração municipal tendo em vista a implantação dos convênios; em um terceiro momento, comparam-se os gastos efetuados pelos municípios; e, por fim, é analisada a evolução das matrículas municipais e privadas.

#### *Normalização e locus decisório no âmbito da política municipal*

Este item compara as formas por meio das quais são regulamentadas as parcerias nos municípios pesquisados, bem como o locus decisório para sua implantação. Além da realização de entrevistas com gestores locais, foram analisados documentos legais produzidos em cada administração no que diz respeito às diretrizes educacionais, planos municipais de educação, legislações referentes ao conselho municipal de educação, conselhos de escola e outras leis.

Em relação à forma de normalização das parcerias, em todos os municípios pesquisados, o tipo de acordo firmado é o convênio. Isso é decorrente da própria natureza das parcerias na modalidade oferta de vagas. Conforme Silveira (2009), o convênio é um instrumento que tem características próprias e é utilizado pela administração pública para associar-se com entidades públicas ou privadas. A autora explica, baseando-se em Di Pietro (2005), que a principal característica para diferenciar convênio e contrato refere-se aos interesses. No contrato, os interesses são opostos e contraditórios e, no convênio, os interesses institucionais e os resultados são comuns e verifica-se a mútua colaboração.

Di Pietro (2005) afirma que como o convênio tem como pressuposto a mútua colaboração, não se faz necessária a licitação, pois não há competição. Nos municípios pesquisados, não encontramos nenhum

processo de licitação. A autora também ressalta que a colaboração mútua pode assumir variadas formas, como repasse de verbas, uso de equipamentos, recursos humanos, imóveis e *know-how*. Essas formas variadas de colaboração mútua ficam evidentes nos casos estudados, como veremos mais adiante.

Em relação às implicações das parcerias para as diretrizes educacionais municipais, fica evidente uma opção do poder público municipal em investir recursos públicos na esfera privada. Há um município (Itirapina) que não possui nenhuma creche municipal para atendimento direto, nos demais municípios, há atendimento direto e conveniado e, em dois municípios com o Programa Bolsa Creche, os repasses são feitos principalmente para instituições privadas *stricto sensu* com fins lucrativos.

Mais uma vez os municípios com o Programa Bolsa Creche se destacam e fazem uma opção clara pela ampliação da oferta de vagas em creches via instituições privadas com fins lucrativos, evidenciando um novo arranjo institucional entre o público e o privado, que caminha no sentido da privatização dessa etapa de ensino. Domiciano (2009) aponta a falta de respaldo legal na legislação brasileira para a subvenção pública a instituições privadas *stricto sensu*.

Não há evidências referentes à indução dos convênios/parceria na constituição ou forma de funcionamento dos conselhos de escola, no plano municipal de educação e no conselho municipal de educação. Também não há evidências de que a parceria induziu à publicização de indicadores educacionais.

No que se refere à alteração no *locus* decisório da política educacional municipal, não há evidências de que esse tipo de parceria tenha induções significativas. No entanto, o fato é que, ao transferir para a instituição privada a responsabilidade pela oferta de vagas em creches, são essas instituições que ficam responsáveis pelo trabalho realizado com as crianças, pelas condições de trabalho dos docentes, por políticas de formação, pela organização do trabalho na escola, pela infraestrutura, pela merenda, etc.

Em Itirapina, a parceria não altera o *locus* decisório da política educacional municipal. No entanto, em relação à oferta educacional para crianças de 0 a 3 anos, como é a única forma de atendimento, não há creche direta, as decisões e os direcionamentos ficam por conta das instituições privadas. A única forma de regulação do poder público em relação às creches é a aprovação do plano de atividade e a orientação por parte das supervisoras do sistema municipal de educação.

Em Altinópolis, o formato de parceria adotado – oferta de vaga em instituição filantrópica – e, posteriormente, a assunção do atendimento por via direta por parte do poder público, não implicou criação de órgãos decisórios. Também em Pirassununga, as decisões administrativas e pedagógicas eram tomadas pelos representantes da fundação em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação (SME).

Nos municípios com o Programa Bolsa Creche (Piracicaba e Hortolândia), o mentor da política educacional é o município, entretanto, este fica sempre condicionado, no caso das vagas via Bolsa Creche, à

quantidade de vagas oferecidas pela instituição parceira. Nesses dois municípios, há uma regulação mais sistemática por parte do poder público em relação às instituições privadas. Em Piracicaba, por exemplo, as escolas conveniadas devem estar regularizadas junto à prefeitura. A Lei Municipal nº 5.081/01 estabelece responsabilidades da instituição privada conveniada. Também há no município uma Instrução Normativa, com normas a serem seguidas pelas escolas conveniadas. Em Hortolândia, que também tem o Programa Bolsa Creche, a Lei Municipal nº 1.506/05 prevê as mesmas responsabilidades das instituições privadas que a lei em Piracicaba e acrescenta outras.

Em todos os municípios com parceria para a oferta de vagas por instituições privadas, o que ocorre é que tais instituições passam a ser responsáveis pelo trabalho realizado com as crianças, mas com diferentes graus de regulação por parte do poder público municipal, com destaque para os municípios maiores e para os municípios com o Programa Bolsa Creche, que possuem uma regulação mais sistemática em relação às instituições privadas.

Quanto ao controle social, o que se tem de mais frequente nos municípios estudados são pressões do Ministério Público (MP) pelo atendimento na educação infantil. Para Mizuki e Silveira (2009), em que pese o fato de a subvenção de recursos financeiros às instituições privadas para a oferta de vagas em educação infantil ser uma opção do poder executivo municipal, não se pode deixar de dizer que a pressão pelo atendimento, exercido institucionalmente pelo MP, tem contribuído para o estabelecimento de parcerias, pois esta forma se constitui em um mecanismo mais ágil e barato.

#### *Implicações para a organização administrativa da rede municipal*

Neste item, o objetivo foi identificar se a implantação da parceria trouxe alterações na organização administrativa e no quadro de funcionários das redes municipais. Para tanto, foi considerado se, no período estabelecido nesta pesquisa (1997-2006), houve a criação/implantação de novo setor ou pessoa responsável pela parceria na SME, implantação de plano de carreira e alterações no número de funções docentes.

Em relação às alterações referentes à introdução de novo setor/pessoa responsável pela parceria/convênio, nota-se mais uma vez uma diferenciação entre os convênios tradicionais e os municípios com o Programa Bolsa Creche. Nos municípios com os convênios tradicionais, não houve a criação de um setor para o acompanhamento dos convênios. Nos dois municípios muito pequenos e pequenos, há apenas a supervisão das instituições conveniadas pela equipe responsável. Em Ribeirão Preto, município grande e com convênio tradicional, o que houve foi o aumento de funções para os setores/pessoas já existentes da rede e a atuação do conselho municipal de educação na emissão de pareceres sobre a assistência do município a instituições de ensino filantrópicas,

comunitárias e confessionais. Em São Paulo, com a implantação de 31 subprefeituras, as 13 Divisões Regionais de Educação (DREs) ficaram responsáveis pelo acompanhamento dos convênios, uma vez que, anteriormente, eram realizados pelo setor de convênios, localizado na assessoria técnica de planejamento junto ao gabinete da SME. Já nos dois municípios que possuem o Programa Bolsa Creche, foram criados novos departamentos.

Quanto aos planos de carreira, o objetivo foi identificar se existiam referências aos profissionais da educação das instituições conveniadas. O município de Hortolândia foi o único em que havia referências às instituições conveniadas no plano de carreira. A Lei Municipal nº 2.164/08, que dispõe sobre a organização do magistério e dá outras providências, estabelece que as atividades do magistério podem ser exercidas em entidades conveniadas, sem prejuízo de remuneração e demais vantagens e direitos do cargo.

Nos municípios de Altinópolis, Itirapina e Ribeirão Preto, há plano de carreira, mas esses não fazem menção aos profissionais das creches conveniadas. São Paulo também possui plano de carreira, no entanto, ele é exclusivo para os profissionais da rede direta. Nos municípios de Piracicaba e Pirassununga não há plano de carreira aprovado.

A análise das funções docentes nos municípios pesquisados teve por objetivo identificar possíveis alterações entre as esferas pública e privada após a implantação da parceria/convênio. No entanto, nos dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) existem muitas discrepâncias que impedem uma análise consistente. Ainda assim, o que se pôde perceber foi que na rede privada de municípios pequenos não havia funções docentes, o que pode indicar que o atendimento em creches seja realizado por monitoras.<sup>3</sup>

As Tabelas 1 a 7 trazem os dados sobre funções docentes em creches nas redes municipal e privada.

**Tabela 1 – Número de funções docentes em creches municipais e privadas  
Altinópolis – 1999-2006**

Rede de ensino	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Municipal	2	0	0	0	0	0	0	0
Privada	0	9	4	0	1	0	0	0

Fonte: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>.

**Tabela 2 – Número de funções docentes em creches municipais e privadas  
Itirapina – 1999-2006**

Rede de ensino	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Municipal <sup>(1)</sup>	–	–	–	–	–	–	–	–
Privada	0	0	1	0	0	0	0	0

Fonte: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>.

Nota: <sup>(1)</sup> Não há creches municipais.

<sup>3</sup> Monitoras são profissionais que trabalham com as crianças principalmente no que se refere aos cuidados. Não há exigência legal de formação para o magistério.

Em Itirapina, como visto anteriormente, não há creches diretas no município. A Tabela 2 evidencia que as creches conveniadas – única opção no município – não possuem professores e trabalham exclusivamente com “monitores”.

Em Pirassununga, os dados mostram um decréscimo no número de funções docentes na rede municipal entre 2001 e 2006 e uma ampliação na rede privada.

**Tabela 3 – Número de funções docentes em creches municipais e privadas  
Pirassununga – 1999-2006**

Rede de ensino	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Municipal	0	0	25	9	9	10	12	13
Privada	5	5	9	14	15	14	18	16

Fonte: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>.

Em Hortolândia, há um aumento considerável nas funções docentes da esfera municipal no período analisado e um número bastante reduzido na rede privada. Somente a partir de 2004 é que aparecem funções docentes na rede privada e, mesmo assim, em quantidade mínima. Tal fato pode ser explicado, pois foi a partir desse ano que as instituições privadas passaram a se regularizar no município como exigência para se candidatarem aos convênios. O baixo número de funções docentes também pode indicar que a maior parte das instituições privadas trabalha apenas com monitores para o atendimento à criança.

**Tabela 4 – Número de funções docentes em creches municipais e privadas  
Hortolândia – 1999-2006**

Rede de ensino	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Municipal	0	2	1	16	34	46	49	50
Privada	0	0	0	0	0	3	4	2

Fonte: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>.

Em Piracicaba, os números na rede municipal são descontínuos e impedem qualquer análise. Já na rede privada, há um crescimento considerável de funções docentes no período.

**Tabela 5 – Número de funções docentes em creches municipais e privadas  
Piracicaba – 1999-2006**

Rede de ensino	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Municipal	68	0	2	0	1	68	85	155
Privada	83	118	131	138	167	180	181	229

Fonte: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>.

Em Ribeirão Preto, a evolução das funções docentes se dá nas duas redes (municipal e privada) e acompanha a evolução das matrículas.

**Tabela 6 – Número de funções docentes em creches municipais e privadas  
Ribeirão Preto – 1999-2006**

Rede de ensino	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Municipal	144	171	177	198	223	166	175	223
Privada	88	102	126	189	160	222	245	256

Fonte: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>.

Por fim, São Paulo tem dados descontínuos na rede municipal até 2002 e, nos anos seguintes, há um crescimento das funções docentes nesta rede. Já em relação à rede privada, há um considerável crescimento no período.

**Tabela 7 – Número de funções docentes em creches municipais e privadas  
São Paulo – 1999-2006**

Rede de ensino	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Municipal	717	5	2	61	502	2.222	3.483	5.687
Privada	2.477	1.961	2.091	3.011	3.435	4.845	4.614	3.693

Fonte: <<http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>>.

O que se pode perceber é uma tendência em instituições privadas de municípios pequenos que o atendimento em creches seja realizado por monitoras. Nos municípios maiores – Piracicaba, Ribeirão Preto e São Paulo –, tal tendência não se verifica na análise da evolução das funções docentes em creches nas redes municipal e privada.

#### *Gastos com a parceria*

Na análise dos gastos com a parceria foram considerados: o formato de subsídio do poder público municipal às instituições privadas conveniadas; o gasto por aluno em instituições diretas e em instituições conveniadas; e o percentual gasto pelo município com as parcerias/convênios em relação ao total de gastos com a educação infantil.

No que se refere ao formato de financiamento, encontramos nos casos pesquisados uma diferenciação. Em Altinópolis, não conseguimos informações para a análise financeira das parcerias/convênios.

Em Itirapina, o repasse de recursos do convênio assinado entre o poder público municipal e a instituição privada conveniada se dá a partir de um plano de atividades apresentado por esta última e que contenha uma planilha dos gastos que deverão ser cobertos pelo convênio. Neste município, o convênio cobre os gastos das instituições privadas com o pagamento de funcionários e cabe ao município examinar as prestações de contas das instituições privadas conveniadas. Somente em 2000 é que foi assinado o primeiro convênio com essas características, antes disso, o que ocorria era uma cooperação da prefeitura com a merenda e a cessão de funcionários municipais para as duas entidades filantrópicas. Em Pirassununga, o valor repassado era correspondente ao total de gastos da instituição para a manutenção da creche.

Nos municípios com o Programa Bolsa Creche (Hortolândia e Piracicaba), o repasse de recursos se dá em função de um valor por aluno/mês, com valores diferenciados para os turnos parcial e integral.

Em Ribeirão Preto e São Paulo, o repasse é vinculado ao número de matrículas da instituição. Em São Paulo, há valores diferentes conforme o número de alunos atendidos pela instituição, quanto maior o número de alunos atendidos, menor o valor repassado por aluno. O que se percebe é uma crescente opção por repasse de recursos vinculados ao número de matrículas.

A comparação entre os gastos municipais com creches diretas e conveniadas, a partir dos dados obtidos nos estudos de casos, foi limitada a três municípios (Itirapina, Hortolândia e Piracicaba), pois não foi possível obter os dados para Altinópolis, Ribeirão Preto e São Paulo, e para Itirapina, que não possui creches municipais, só apresentamos os gastos com as instituições conveniadas. Todavia, as informações que foram conseguidas tornaram possível verificar uma grande disparidade nos valores gastos com as instituições diretas de educação infantil municipais e com as instituições privadas conveniadas.<sup>4</sup>

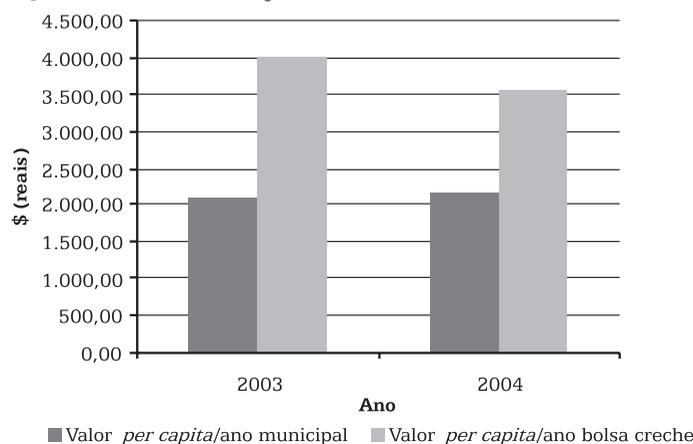
A Tabela 8 apresenta os gastos municipais por aluno nas instituições conveniadas de Itirapina. Os totais foram constituídos considerando-se o valor repassado pela prefeitura a duas instituições privadas conveniadas, dividido pelo total de alunos por elas atendidos.

**Tabela 8 – Valor gasto pelo poder público municipal por aluno matriculado nas instituições de educação infantil conveniadas – Itirapina – 2002-2006**

	2002	2003	2004	2005	2006
Valor <i>per capita</i> /ano	759,01	644,83	814,17	741,29	865,38

Fonte: Souza (2009) – composta com base em valores dos convênios e número de alunos conveniados.

Em Pirassununga, o valor gasto por aluno municipal é menor do que o gasto por aluno da instituição conveniada (Gráfico 1).

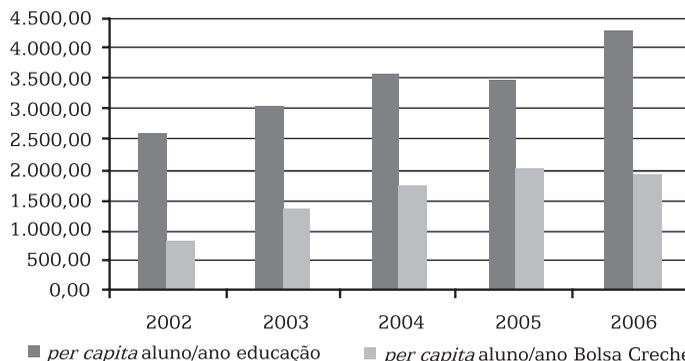


**Gráfico 1 – Valor gasto pelo poder público municipal por aluno matriculado nas instituições de educação infantil diretas e conveniadas – Pirassununga – 2003/2004**

Fonte: Bezerra (2008) – valores compostos a partir dos gastos com os convênios e o número de alunos atendidos pela instituição conveniada.

<sup>4</sup> Os valores estão indexados pelo Índice Nacional de Preço ao Consumidor (INPC) para dezembro de 2008.

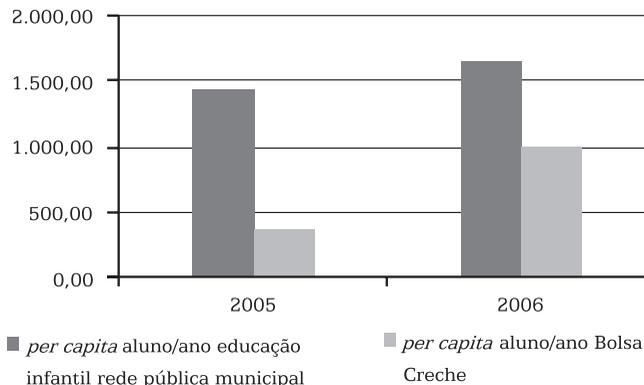
Já em Piracicaba e Hortolândia – municípios que adotaram o Programa Bolsa Creche –, é nítida a economia municipal com a adoção do programa. O valor *per capita* destinado às instituições privadas conveniadas é bem menor que o valor gasto na rede municipal (Gráficos 2 e 3).



**Gráfico 2 – Valor gasto pelo poder público municipal por aluno matriculado nas instituições de educação infantil diretas e conveniadas**  
**Piracicaba – 2002-2006**

Fonte: Domiciano (2009) com base em: Piracicaba. Secretaria Geral de Finanças. Balancete das despesas (2002 a 2006); Relatório das despesas com Bolsa Creche (2002 a 2004).

Observação: Valores em reais.



**Gráfico 3 – Valor gasto pelo poder público municipal por aluno matriculado nas instituições de educação infantil diretas e conveniadas**  
**Hortolândia – 2005-2006**

Fonte: Hortolândia. Secretaria Municipal de Finanças. Balancete das despesas (2005 a 2006).

Observação: Valores em reais.

Conforme Domiciano (2009), a preocupação em oferecer a educação infantil a um custo reduzido implica na qualidade do serviço prestado. Nesses dois municípios, o objetivo de redução de custos se efetiva. É importante ressaltar que em Hortolândia e Piracicaba a autora relata que não há exigências de prestação de contas para as instituições conveniadas. Outro ponto a ser destacado em relação a esses dois municípios é que os valores *per capita* fixados eram os mesmos para a etapa da creche e da

pré-escola. Para Domiciano (2009), considerando-se que o custo de um aluno em creche é maior que o custo na pré-escola, a falta de diferenciação no subsídio público às instituições conveniadas pode direcionar a atuação de tais instituições na etapa economicamente mais viável.

Quanto à porcentagem gasta pelos municípios na parceria em relação ao gasto municipal total na educação infantil,<sup>5</sup> os dados evidenciam também uma multiplicidade de situações.

Em Itirapina, tivemos acesso aos dados financeiros gastos com a parceria apenas a partir de 2002, apesar de a parceria/convênio ser mais antiga. Nesse ano, a porcentagem gasta com a parceria em relação ao total gasto com a educação infantil no município foi de 52,28%. Em 2006, esse percentual diminuiu para 26,78%.

Em Pirassununga, os gastos com a parceria em relação ao total gasto com a educação infantil foram de 6,89% e 5,72% respectivamente para os anos de 2003 e 2004 – período de vigência do convênio.

Já em Hortolândia, em 2005, ano inicial do Programa Bolsa Creche, a porcentagem foi de 0,62% e, no ano seguinte, 4,50% em relação ao total gasto com a educação infantil.

Em Piracicaba, em 2002, primeiro ano de vigência do convênio, a porcentagem gasta foi de 4,19% em relação ao total gasto com a educação infantil e, em 2006, ano final do período de estudo, a porcentagem já era de 26,57%.

Quanto à Altinópolis, Ribeirão Preto e São Paulo, não tivemos acesso aos gastos com as parcerias/convênios.

A Tabela 9 facilita a visualização do percentual gasto com a parceria em relação ao total gasto pelo município com a educação infantil. Para Itirapina, consideramos o ano de 2002 e 2006. O primeiro, por não termos tido acesso aos anos anteriores a 2002 e o segundo, 2006, corresponde ao ano final do período do nosso estudo. Para Pirassununga, foram considerados os anos inicial e final da parceria/convênio – 2003/2004. Já em Hortolândia e Piracicaba, foi considerado o ano inicial do Programa Bolsa Creche e 2006, ano final do período do estudo.

**Tabela 9 – Percentual gasto com a parceria em relação ao total gasto pelo município com a educação infantil**

Município	Ano e percentual	Ano e percentual
Itirapina	2002	2006
	52,28%	26,78%
Pirassununga	2003	2004
	6,89%	5,72%
Hortolândia	2005	2006
	0,62%	4,50%
Piracicaba	2002	2006
	4,19%	26,57%

Fonte: Itirapina. Termos de convênio (2002-2006). Pirassununga: Bezerra (2009). Piracicaba. Secretaria Geral de Finanças. Balancete das despesas (2002 e 2006); Relatório das despesas com Bolsa Creche (2002 a 2004); Hortolândia. Secretaria Municipal de Finanças. Balancete das despesas (2005 a 2006).

<sup>5</sup> Para a comparação foram retirados dos gastos totais com a educação infantil os gastos realizados com a parceria/convênio.

O que se pode perceber, a partir dos dados da Tabela 9, é que nos dois municípios que adotaram o Programa Bolsa Creche (Piracicaba e Hortolândia) há um aumento da porcentagem gasta com a parceria/convênio nos dois anos em destaque. Já nos demais municípios, há um decréscimo da porcentagem no período considerado.

#### *Evolução das matrículas de educação infantil nos municípios pesquisados*

Neste item a intenção foi analisar a evolução das matrículas em creches nos municípios da amostra com o objetivo de identificar possíveis implicações e tendências a partir da adoção das parcerias/convênios. Para tanto, o período considerado inicialmente seria o da pesquisa (1997-2006), no entanto, só foram encontrados dados para matrículas em creches a partir do ano de 1999. Foram consideradas as matrículas da rede pública municipal e da rede privada e, em alguns casos, as matrículas conveniadas.

A partir da análise das matrículas foi possível perceber que nos municípios pequenos, ao longo do período estudado, não há uma ampliação considerável em relação à oferta educacional para a criança de 0 a 3 anos. Considerando-se que o período equivale à vigência do Fundef, a focalização de recursos no ensino fundamental e o processo de municipalização parecem ter influenciado negativamente a educação infantil.

Nos municípios maiores – Ribeirão Preto e São Paulo – o crescimento se dá tanto nas matrículas públicas como nas privadas, sejam elas *stricto sensu* ou conveniadas.

Já em relação aos municípios com um novo formato de parceria/convênio, quais sejam, os que adotaram o Programa Bolsa Creche – Hortolândia e Piracicaba –, há uma clara contenção das matrículas públicas e um avanço considerável nas matrículas privadas conveniadas, com e sem fins lucrativos. Tal evidência revela uma clara política municipal de investimento público na educação infantil privada. Para Domiciano (2009), o programa se difere dos tradicionais formatos de convênios instituídos na educação infantil com entidades filantrópicas e/ou assistenciais e acentua seu caráter privatizante. Também para esta autora, a parceria constitui-se em um campo “lucrativo” e “seguro” para as escolas privadas se manterem no mercado educacional.

Quanto à contabilização das matrículas conveniadas, também foi possível verificar uma multiplicidade de situações. Em Itirapina, elas são contabilizadas como matrículas privadas e, em Altinópolis, Pirassununga e Ribeirão Preto, não foi possível precisar onde elas são contabilizadas. Em Hortolândia, até 2006, elas não estavam no cômputo municipal nem no privado e, em Piracicaba, as matrículas conveniadas foram, até 2006, contabilizadas como privadas e, a partir de então, transferidas e contadas como públicas. Para Domiciano (2009), há pelo menos dois problemas nessa situação: o primeiro refere-se ao repasse indevido de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) às escolas conveniadas privadas em sentido estrito; e o segundo liga-se às imprecisões existentes nos dados oficiais de matrículas públicas e privadas, gerando a falsa ideia de que a expansão do atendimento à educação infantil tenha se dado na esfera pública estatal.

### **Algumas considerações**

Os estudos de caso evidenciaram uma diferenciação entre os tradicionais convênios realizados entre o poder público municipal e as instituições privadas sem fins lucrativos e as novas parcerias que são realizadas, principalmente, com instituições privadas *stricto sensu*. Dos sete casos da amostra, dois são parcerias/convênios recentes, em que os subsídios não se restringem a instituições sem fins lucrativos.

A criação do Fundeb 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. Isso porque a Emenda Constitucional nº 53/2006 incluiu as matrículas da educação infantil e da educação especial, inclusive da rede conveniada sem fins lucrativos. Arelaro (2008), aponta que este Fundo incentiva a política de ampliação de vagas por convênios, não só quando permite o repasse de recursos do Fundo para as instituições privadas sem fins lucrativos, mas também quando estabelece um coeficiente para creches e pré-escolas abaixo do valor das séries iniciais urbanas de ensino fundamental. Para ela, esta subvalorização dos custos operacionais das creches e pré-escolas pressupõe que os municípios busquem alternativas menos onerosas para dar conta da grande pressão de demanda desta etapa de ensino (Arelaro, 2008, p. 60). Para a autora, é de se supor que a busca pela manutenção e expansão das parcerias firmadas com o setor privado sejam consolidadas.

Novos estudos devem ser realizados acerca das implicações do Fundeb para o atendimento em instituições conveniadas de educação infantil. O caso de Piracicaba evidenciou que formas de burlar a restrição aos subsídios às instituições privadas sem fins lucrativos já vêm sendo colocadas em prática, como a contabilização de matrículas de instituições conveniadas com fins lucrativos como sendo matrículas públicas.

---

### **Referências bibliográficas**

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas et al. *Estratégias municipais para a oferta da educação básica: análise de parcerias público-privadas no Estado de São Paulo – relatório de pesquisa*. Brasília: Fapesp, 2009.

ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; BORGHI, Raquel Fontes. Parcerias entre prefeituras e esfera privada: estratégias privatizantes para a oferta da educação pública em São Paulo? In: ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; PERONI, Vera Maria Vidal (Orgs.). *Público e privado na educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 101-110.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. A não-transparência nas relações público-privadas: o caso das creches conveniadas. In: ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; PERONI, Vera Maria Vidal (Orgs.). *Público e privado na educação: novos elementos para o debate*. São Paulo: Xamã, 2008. p. 51-66.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_issuetoc&pid=0101-733020040004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0101-733020040004&lng=pt&nrm=iso)>.

BEZERRA, Egle Pessoa. *Parceria público-privada nos municípios de Brotas e Pirassununga: estratégias para a oferta do ensino?* 181 f. 2008. Dissertação (Mestrado em Políticas e Gestão de Organizações Educacionais) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2008.

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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm)>.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 jun. 1993. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8666cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8666cons.htm)>.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9424compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424compilado.htm)>.

BRASIL. Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 maio 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LCP/Lcp101.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LCP/Lcp101.htm)>.

BRASIL. Presidência da República. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, 1995.

COSTA, Márcio da. Criar o público não estatal ou tornar público o estatal? In: ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas; PERONI, Vera Maria Vidal (Orgs.). *O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e Sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 13-30.

DI PIETRO, Maria Sylvia Z. *Parcerias na administração pública: concessão, permissão, franquias, terceirização, parceria público-privada e outras*. São Paulo: Atlas, 2005.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre as parcerias público-privadas*. Disponível em: <<http://www.azevedosette.com.br/ppp/artigos/reflexoes.html>>. Acesso em: 20 dez. 2008.

DOMICIANO, Cássia Alessandra. *O Programa Bolsa Creche: um estudo comparativo dos municípios paulistas de Hortolândia e Piracicaba: uma proposta para alocação de recursos estatais à Educação privada?* 228 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009. Disponível em: <[http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brc/33004137064P2/2009/domiciano\\_ca\\_me\\_rcla.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brc/33004137064P2/2009/domiciano_ca_me_rcla.pdf)>.

HORTOLÂNDIA *Lei nº 1.506*, de 28 de julho de 2005. Autoriza o município de Hortolândia a firmar convênio com entidades filantrópicas, ONGs e escolas particulares de educação infantil, objetivando o aumento da oferta de vagas, com a concessão de “bolsas creches” às crianças que não obtenham vagas na rede municipal e dá outras providências.

MIZUKI, Vitor; SILVEIRA, Adriana Aparecida D. Parcerias entre os municípios paulistas e a esfera privada para a oferta de vagas na educação infantil: influência da atuação do Ministério Público local? In: CONGRESSO INTERAMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2009, Vitória, Espírito Santo. *Cadernos Anpae*, n. 8, 2009.

PINTO, José Marcelino de Rezende. 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.

PIRACICABA (SP). *Lei nº 5.081*, de 19 de dezembro de 2001. Autoriza o município de Piracicaba a firmar convênio com entidades filantrópicas, ONGs e escolas particulares de educação infantil, objetivando o aumento da oferta de vagas, com a concessão de “bolsas creches” às crianças que não obtenham vagas na rede municipal e dá outras providências.

SILVEIRA, Adriana Aparecida D. Algumas considerações sobre as normas do processo de licitação pública, contratos e convênios no estabelecimento de parcerias educacionais entre a administração pública e a esfera privada. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro (SP), v. 19, n. 32, p. 143-159, jan./jun. 2009. Disponível em:  
<<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/issue/view/777>>.

---

Raquel Fontes Borghi, doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), é professora Assistente do Departamento de Educação do Instituto de Biociências da Unesp/Rio Claro e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE), seção Rio Claro.

raborghi@gmail.com

Theresa Maria de Freitas Adrião, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, é professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE), seção Campinas.

theadriao@gmail.com

Teise de Oliveira Guaranha Garcia, doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, é professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras/USP de Ribeirão Preto e coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional (GREPPE), seção Ribeirão Preto.

teise@ffclrp.usp.br

Recebido em 24 de maio de 2010.

Aprovado em 25 de abril de 2011.

## Escolarização do corpo e controle de si na revista *Estudos Educacionais*

---

Fernanda Vicente de Azevedo

Ticiane Bombassaro

Alexandre Fernandez Vaz

---

### Resumo

A revista *Estudos Educacionais*, publicada entre 1941 e 1946, por alunos do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis, foi analisada considerando a configuração no interior da qual a escola catarinense se colocava na primeira metade do século 20: inserção escolanovista e correspondente criação de um sistema de ensino que respondesse ao impulso modernizador. Deste fazia parte a sujeição do corpo ao desenvolvimento de um aparato psíquico forte e regulado. O objetivo de intervir nos corpos infantis aparece no periódico em três eixos: a) as ciências auxiliares (Psicologia, Sociologia e Biologia); b) o valor moral do esporte; e c) a nacionalização do ensino. Tais eixos foram analisados como resultantes do processo de constituição do Estado moderno que imputou à intervenção nos corpos importante papel no controle das paixões e na edificação de um sujeito adequado à vida industrial.

Palavras-chave: corpo; Escola Nova; formação de professores.

---

## **Abstract**

### **Body schooling and self control in the publication *Estudos Educacionais***

*This work analyzes the periodic publication *Estudos Educacionais*, published between 1941 and 1946 by students of the Curso Normal of Florianópolis Educational Institute. The sources were analyzed taking into account the configuration in which Santa Catarina schools were inserted in the first half of the 20<sup>th</sup> century: escolanovista insertion and the creation of an educational system in reply to a modernizing impulse. It includes the body subjection to the development of a strong psycho apparatus. The infants' body intervention goal appears in three ways: a) the auxiliary sciences (Psychology, Sociology and Biology); b) the sports moral value; c) the nationalization of education. These three ways were analyzed as result of the modern State constitution that gave to the body intervention an important role concerning the passion control and the edification of a subject to the industrial life.*

*Keywords: body; Escola Nova; teachers; education.*

---

O conjunto de práticas institucionais de educação do corpo que oferecem contorno, ao longo dos dois últimos séculos, à formação de crianças e jovens tem sido tema frequentemente pesquisado no campo da História da Educação. As décadas de 1930 e 1940 são, assim como as anteriores, mas com especificidades, representativas de um interesse pela escolarização dos corpos, demonstrado na preconização de normas higienizadoras que ajudaram na pretensão de se construir modelos de homem e mulher adequados aos processos de modernização.

Esse movimento, atravessado pela atenção dedicada aos corpos infantis, esteve ligado, com frequência, à teoria pedagógica em voga no início do século, que se disseminou por meio de reformas educacionais e reformulações curriculares. No caso de Santa Catarina, isso não foi muito diferente. Aquela que ficou conhecida como a filosofia da Escola Nova chegou nesse Estado de forma adaptada às necessidades e às possibilidades político-econômicas locais, ainda que reiterada nos anseios de superar uma educação que não era eficaz para os fins sociais a que se propunha no regime da época (Bombassaro, 2006). Os intelectuais catarinenses porta-vozes da reforma educacional buscaram demarcar seus discursos pela substituição do que se supunha ser uma educação tradicional por uma "nova escola", moderna e renovada, *científica e racional*, propagadora dos "Imperativos Nacionais" (Pécaut,

1990) com vistas à edificação de uma cultura genuinamente brasileira antes nunca promovida.

A modernização da escola em Santa Catarina deu atenção à introdução de princípios científicos nos currículos dos cursos de formação de professores, especialmente à instrumentalização técnica para a elaboração de práticas didáticas de intervenção nos comportamentos infantis. Na expectativa de organizar a população nas escolas, os educadores que se comprometeram com esse projeto pretendiam moldar a instituição na direção de um futuro que exigiria árduo esforço ideologizador (Herschmann; Pereira, 1994). Para tanto, esse movimento precisava ser sustentado em ciências capazes de interpretar os fenômenos sociais e o comportamento individual/infantil. A escola passou a assumir, cada vez mais, uma função disciplinar, tendo sido outorgada às chamadas “ciências fonte da educação” – Sociologia, Psicologia e Biologia – a possibilidade de fornecer instrumentos mais eficientes de ingerência na estrutura somática dos indivíduos escolares. Essa atualização da escola, em geral, e dos métodos e fundamentos da prática pedagógica, em particular, acompanhava o ritmo de crescimento urbano animador vivido pelo País a partir do segundo quartel do século 20.

Uma estrutura econômica baseada em modelos industriais passava a demandar artefatos de controle e contenção das emoções comuns às redes de convívio social, estreitando as conexões entre as funções da escola e os objetivos do Estado. No esforço pedagógico de construção do homem novo que o Brasil necessitava, começava a se materializar a pretensão de edificar um corpo forte e sadio, oferecendo à escola a tarefa da modelação de condutas. No Brasil, os discursos pedagógicos do início do século afirmavam que esse escopo seria atendido por professores instruídos para aplicação de uma *pedagogia científica* forjada no interior das Escolas Normais, contando com conhecimentos que iam desde a Puericultura até métodos de correção dos corpos e de intervenção na estrutura da personalidade dos escolares.

Fazendo um recorte específico na atenção destinada aos corpos infantis nessa “nova pedagogia” que emergia, o presente trabalho concentra-se na análise de um periódico destinado a veicular ensinamentos aos professores em formação no Estado de Santa Catarina. A revista *Estudos Educacionais* foi publicada pelos alunos do Curso Normal do Instituto de Educação de Florianópolis, em seis números, entre os anos de 1941 e 1946, reunindo material sobre as aulas ministradas na instituição, traduções de palestras e outras instruções úteis à futura prática dos professores das escolas primárias e secundárias. Os artigos nela publicados resultavam das discussões elaboradas no interior do curso de formação de professores que, com frequência, contava com a participação de eminentes intelectuais da modernização educacional do Estado e do País, proferindo discursos e comunicando as deliberações formais para o campo, fazendo circular grande parte das ideias que embasavam as orientações emitidas pelo Departamento de Educação, órgão máximo de regulamentação

educacional. O Curso Normal, ao qual estava vinculado o Instituto de Educação de Florianópolis, era um dos mais importantes cursos de formação de professores de Santa Catarina<sup>1</sup> e o único de caráter público na capital.

A escolha por estudar esse periódico deve-se em grande parte ao fato de ele ser um veículo que comunica importantes facetas da constituição de uma *pedagogia científica* no Estado e favorece a apreensão do que Nóvoa (2002, p. 11) chamou de “[...] discursos que articulam práticas e teorias, que se situam no nível macro do sistema, mas, também no plano micro da experiência concreta, que exprimem desejos de futuro ao mesmo tempo em que denunciam situações do presente.”

Nota-se no periódico uma grande variedade de colaboradores durante a sua publicação; uns mais constantes, outros tendo assinado apenas um artigo ao longo dos anos. Com exceção apenas das traduções de palestras que apareciam assinadas pelos autores originais da preleção, os signatários são alunos e professores do Curso Normal e, por vezes, o próprio diretor do Instituto de Educação e editor da revista, João Roberto Moreira.<sup>2</sup>

É possível observar na revista o interesse em divulgar atualidades teóricas e metodológicas do campo educacional, articulando-as com questões pertinentes aos desafios políticos e culturais do Estado catarinense. Nesse sentido, verifica-se o crescente interesse pelo corpo nos processos de modernização pedagógica, desde a sexualidade até os esportes, dos hábitos de higiene às feminilidades e masculinidades. Para os fins deste artigo, foram destacados, em especial, três grandes eixos que organizam as discussões a respeito da escolarização dos corpos: a) *as ciências auxiliares* – a Psicologia, como a disciplina capaz de apontar as conexões entre a maturidade biológica e a adaptação psíquica, a Sociologia, para corrigir as condições ambientais em tempo útil, “se não teremos os retardados mentais, os caracteres violentos, os preguiçosos”, e a Biologia, dispositivo efetivo de correção e maleabilidade dos corpos; b) *o valor moral do esporte* – introduz uma nova forma de compreender os jogos como “um processo sadio para a eugenia da raça e para elevar, o mais alto possível, a moral do povo”; e c) *a nacionalização do ensino* – a necessidade de construir uma mentalidade nacional e uma conduta ordeira, sobrepondo às etnias estrangeiras uma cultura nacional.

Esses eixos, traçados com a finalidade de expor mais sistematicamente o conteúdo de nossas análises, foram pensados no contexto de criação de uma série de objetivos políticos a serem assumidos pela escola e para os quais a formação docente tornou-se um importante instrumento. Observa-se que uma pedagogia forjada no interior de um currículo de formação de professores no Estado atribuía grande importância às “ciências fontes da educação” e dedicava especial atenção aos corpos dos alunos, em consonância com o sentido civilizador da escola. Ao referir-se aos processos de ensino-aprendizagem, a revista apontava regularmente para a necessidade crescente do domínio de si, para a sujeição do indivíduo ao desenvolvimento de um aparato psíquico forte e regulado, utilizando

<sup>1</sup> No ano de 1935, existiam em Santa Catarina duas Escolas Normais Secundárias oficiais, transformadas em Instituto de Educação, uma em Florianópolis e outra em Lages, e outras quatro particulares equiparadas às oficiais, a primeira em Florianópolis, anexa ao Colégio Coração de Jesus, a segunda em Porto União, anexa ao Colégio Santos Anjos, a terceira em Caçador, anexa ao Colégio Aurora, e a quarta em Canoinhas, anexa ao Colégio Coração de Jesus.

<sup>2</sup> João Roberto Moreira era um importante intelectual e professor do Instituto de Educação do Estado e defendia a igualdade de importância entre as disciplinas de Sociologia e Psicologia na constituição da cientificidade do campo educacional.

as práticas esportivas para esse fim e instituindo uma estruturação mais frequente do tempo livre das crianças.

### **Três vértices das preocupações com o ensino moderno: ciência, esporte e assimilação**

Uma das mais expressivas reformas que deram impulso à modernização da formação docente baseada nos moldes racionais e científicos em Santa Catarina foi a chamada “Reforma Trindade” (Santa Catarina, 1935). Além de introduzir uma série de modificações na estrutura de regulação do campo educacional, foram reorganizados também os cursos de formação de professores: as Escolas Normais públicas foram transformadas em Institutos de Educação e as Escolas Normais privadas do Estado<sup>3</sup> foram obrigadas a equiparar-se a eles. No ano de 1939, os Institutos tiveram sua estrutura reformulada mais uma vez (Santa Catarina, 1939), a qual se manteve até a regulamentação federal para a formação de professores no ano de 1946 (Decreto nº 3.735/1946).

Tal reforma se espelhou em larga medida nas reorganizações antes empreendidas em São Paulo e no Rio de Janeiro por Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, expoentes da Escola Nova no País. Santa Catarina criou, a exemplo disso, a sua Escola Normal Superior Vocacional que, como o curso de Aperfeiçoamento Pedagógico de São Paulo, dava ênfase a disciplinas como Psicologia, Sociologia e Higiene e Puericultura. Ao ser extinto em 1939, o Curso Vocacional deu lugar ao Normal de dois anos, que manteve a estrutura curricular ligada ao que se convencionou chamar de “formação pedagógica”.

A ênfase em um determinado grupo de disciplinas que visava à fundamentação teórico-científica da formação do professor se evidenciava em sua importância para a construção de uma nova forma de ensinar. Uma expressão disso é o peso que esse conjunto de conhecimentos possuía para a progressão na carreira escolar: do chamado 1º grupo (Psicologia Educacional, Pedagogia, Biologia Educacional, Sociologia Educacional e História da Educação, Metodologia e Prática do Ensino, Língua e Literatura Vernáculas), seria exigida a obtenção de média mínima 5,0, e o normalista que não a alcançasse estaria sujeito à reprovação, quando seria requerida a assistência a todas as aulas do grupo novamente. A um 2º grupo de disciplinas, porém, exigia-se média 4,0 e deveria ser repetida apenas aquela para a qual não se houvesse obtido o valor mínimo determinado.

O peso desse conjunto de disciplinas, verificado por essa atribuição distinta de “valores” no currículo, reflete a importância que elas assumiam como fundamentos de uma ação educativa mais científica e racional, livre do “empirismo” que se imputava às pedagogias anteriores. Se a escola fazia parte de um projeto civilizador que sustentava, por meio da ciência e da técnica, a racionalização do trabalho, pode-se admitir que ela se tornava um importante espaço de regulação, homogeneização, disciplinarização, ordenação e higienização de hábitos e comportamentos, assumindo, ainda,

<sup>3</sup> Nesse momento, existiam duas Escolas Normais públicas, uma em Florianópolis e outra em Lages, e as Escolas Normais privadas, anexas aos colégios Coração de Jesus (Florianópolis), Santos Anjos (Porto União), Aurora (Caçador) e Coração de Jesus (Canoinhas).

a necessidade de modificar a “natureza” do sujeito pela correta ação educativa. Por isso, tornava-se frequente a exaltação dos conhecimentos basilares da Psicologia, da Biologia e da Sociologia, transformadas em ferramentas para a compreensão do desenvolvimento psíquico, fisiológico e social ao instrumentalizar o professor para a análise e o entendimento das especificidades da progressão dos escolares.

Alguns desses recursos provenientes dos debates em âmbito nacional vinham sendo aplicados no Estado, mas ainda permanecia a necessidade de garantir condições materiais e técnicas para implantar o modelo escolar que em outros países tinha viabilizado a escola de massas. Fatores como a seriação, as classes homogêneas, o ensino simultâneo, a regulamentação e uniformização do tempo escolar, o enquadramento disciplinar e a organização do espaço escolar, aliados a uma nova estruturação do conceito de atividade, surgem como novos guias às práticas escolares modernas.

Nesse contexto, vários artigos publicados na revista *Estudos Educacionais* enfatizam o uso das disciplinas científicas como elementos de reconfiguração das práticas pedagógicas e do processo ensino-aprendizagem em sentido técnico-racional. Por vezes, as justificativas de novas práticas didáticas passaram a centrar-se numa compreensão de que a escola deveria ser o vetor de transformação social pela indução de novos modelos de comportamento, sociabilidade, higiene e até de uso do tempo livre, buscando concentrar nas mãos dos professores a possibilidade de intervir com eficiência na “natureza” do indivíduo.

Um dos primeiros discursos provenientes do fundamento científico dessas novas concepções sobre o ensino em Santa Catarina se refere ao reconhecimento de que o meio social exerceria sobre a prática educativa e a construção da personalidade dos indivíduos uma influência a ser considerada e analisada pela escola e, em especial, pelo professor, a fim de ser retrabalhada e direcionada em concomitância ao imperativo nacional.

O pressuposto da “influência que o meio exerce sobre o indivíduo” é herdeiro da Sociologia Positivista, fortemente alicerçado nas teses de Emile Durkheim<sup>4</sup> e justificado pela busca de uma educação adaptada às exigências de seu tempo, considerando “o indivíduo não apenas como um componente da sociedade, mas sim como uma criação, uma resultante da sociedade” (Bauer, Reis, 1941, p. 14).

Observe-se um exemplo em mais um trecho do texto de duas alunas do Curso Normal no ano de 1943:

É a sociedade exclusivamente que cria nos homens os sentimentos familiares, religiosos, estéticos, enfim, todas as tendências que não são como a sede, a fome, a satisfação sexual, ligados diretamente a excitações orgânicas imediatas. Ela age, entretanto, mesmo sobre estas, transforma-as e socializa-as. Assim o pudor, a fidelidade às promessas, o sentimento do dever e de honra, o respeito a propriedade são produções meramente sociais... A cada passo, vamos vendo o indivíduo e a sociedade se condicionarem mutuamente, de modo que é legítimo dizer-se que o primeiro faz refletir-se naquela a marca de sua personalidade, ao passo que a sociedade penetra em nossa vida individual, condicionando, ora de modo mais intenso, ora menos, a totalidade de nosso comportamento. (Bauer, Reis, 1944, p. 14).

<sup>4</sup> Obras de Durkheim eram frequentemente citadas em circulares e programas de ensino de Sociologia Educacional para os cursos de formação docente no Estado. No ano de 1937, o programa de Sociologia Geral contava com um tópico exclusivo sobre “A obra metodológica de E. Durkheim” (cf. Santa Catarina. Departamento de Educação, 1939).

As afirmações acima remetem a Durkheim (1978, p. 57), especialmente no sentido de que a moral estaria estreitamente relacionada com o tipo de sociedade em que o indivíduo se desenvolve, pois é ela que “nos liberta de nós mesmos” e nos ensina “a dominar as nossas paixões, os nossos instintos, a fazer-lhe a própria lei, privarmo-nos, sacrificarmo-nos.” Dominar a natureza pode ser considerado o maior desiderato da modernidade, e esse discurso sociológico que profetiza a supremacia da sociedade sobre o indivíduo torna o corpo irrenunciável objeto de domesticação, “escarnecido e repellido como algo inferior e escravizado, e, ao mesmo tempo, desejado como o proibido, reificado, alienado” (Horkheimer, Adorno, 1985, p. 217).

Ao incorporar na escola o discurso de uma necessária intervenção nos modos de viver como influência deliberadamente exercida sobre o indivíduo, condicionando o comportamento, a Sociologia a que as alunas se remetem nos textos da revista é aquela destinada ao “tipo coletivo” ou “tipo genérico de homem” que Durkheim justifica pela importância das necessidades sociais se sobreponem às individuais:

O homem que a educação deve realizar, em cada um de nós, não é o homem que a natureza fez, mas o homem que a sociedade quer que ele seja; e ela o quer conforme o reclame a sua economia interna, o seu equilíbrio. [...] Será preciso que, pelos meios mais rápidos, ela acrescente ao ser egoísta e associal que acaba de nascer uma natureza capaz de aceitar a vida moral e social. Eis aí a obra da educação. (Durkheim, 1978, p. 81-82).

Inserir um conjunto de práticas científicas nas instruções da Escola Normal diz respeito à frequente problemática de intervenção nos corpos e espíritos das crianças com fins de edificar o cidadão moderno. Esse processo remete à maleabilidade da constituição física e psíquica do Homem e às modelações ocorridas no curso da história e diretamente relacionadas às cadeias de interdependência que se estabelecem no interior de uma sociedade. Tal fato é bem apontado por Norbert Elias (1993), quando afirma que a plasticidade humana não se limita ao que em geral diferenciamos como o “psicológico” e o “fisiológico”. Comumente, os textos se referem indissociadamente ao “psíquico” e ao “orgânico”, a fim de que os professores evitassem o dualismo ao trabalhar essas dimensões no indivíduo escolar.

Portanto, se a primeira maleabilidade das crianças residia na influência social recebida desde cedo, e bem alertada pela Sociologia Educacional, o corpo também deveria ser reorientado para os fins sociais desejáveis, já que a sua educação visava “tornar o ser humano mais resistente, sob o ponto de vista físico e intelectual” (Samy, 1946, p. 33).

A ênfase que recai sobre os corpos na Escola Normal nesse período tem ainda uma função higiênica. Na assistência de aulas de Biologia e práticas no Centro de Saúde local, os alunos do Curso Normal aprendiam o que se supunha que fossem experiências saudáveis para a vida pessoal e também noções de higienização a serem ensinadas ao seu futuro grupo de crianças.

Corrigir o corpo disforme era uma ambição declarada da escola. Para tanto, noções ortopédicas eram ministradas nas aulas de Biologia no Curso Normal, alertando que os desvios da coluna vertebral provocados por estudos em posições impróprias eram os principais vilões a serem combatidos. Se não houvesse uma profilaxia das deformidades, outras irregularidades no corpo do estudante seriam provocadas, como disfunção visual, problemas de pulmão e coração: “as anomalias da coluna vertebral devem ser evitadas, tanto quanto possível, no escolar, porque, além dos defeitos físicos que elas podem produzir, também há outros que são resultados dessas anomalias, ou melhor, que ocorrem por conta dessas anomalias” (Faísca, 1942, p. 61).

Tal alerta é comum no sentido de que os discursos pedagógicos proferiam que a deformidade corporal poderia ser causa, e por vezes índice, de uma condição intelectual que precisava, igualmente, ser saneada, corrigida. Há, para tanto, no artigo supracitado uma lista de deformidades que seriam características da “vida escolar” e outras apontadas como resultado de más influências do meio (no caso de obesidade ou de posturas causadas pelo hábito de “transportar pesos sobre a cabeça”). Em relação à escola, os vícios posturais deveriam ser evitados por um mobiliário adequado e pela censura frequente do professor. Para tanto, afirmava-se que:

Fora de dúvida está que a educação racional do corpo repercute, benêficamente (sic), sobre o trabalho intelectual, tornando o cérebro mais disposto, mais receptivo, e permitindo-lhe mais rapidamente (sic) transformar em ciência prática as noções recebidas. Ela, como nos demonstra a moderna fisiologia, atua sobre os centros nervosos e sobre o cérebro e, por consequência, sobre a inteligência. (Samy, 1946, p. 35).

Desde os testes de inteligência propostos por Lourenço Filho até os mais recentes gabinetes biométricos, ambos instalados em Santa Catarina em meados dos anos 1930, imputar à Pedagogia o caráter *científico, novo, moderno e experimental* passava pelo alinhamento de corpos e condutas a uma forma padrão de normalidade. As anomalias e degenerescências corporais precisavam ser identificadas e, quando possível, saneadas, passando a ser responsabilidade de um professor bem instruído o combate da proliferação de doenças e anomalias no âmbito escolar. Esse discurso científico sobre as relações entre aprendizagem e saúde demonstra a assunção de uma Pedagogia tomada como ciência de mensuração e, eminentemente, ortopédica e higiênica.

Uma escola, que deveria ser vigilante na promoção de um corpo apto aos valores modernos, enfatizava a necessidade de sanear o corpo e dominar as paixões, fazendo com que as noções gerais sobre a estrutura e o funcionamento do corpo humano servissem para fundamentar a correção também dos comportamentos que não respondessem às expectativas escolares: “muitos alunos considerados preguiçosos ou relaxados não são mais do que doentes glandulares. Necessário se torna termos noções gerais de endocrinologia para que possamos formular as regras pedagógicas modernas, pois somos, em parte, resultado das glândulas endócrinas” (Fortes, 1941, p. 62).

Para tornar a escola eficiente nesse propósito, uma das modificações curriculares aclamadas pelos discursos publicados no periódico dizia da definição de um programa de educação física centrado em exercícios de ginástica e na prática de esportes. Se a primeira estava destinada a desenvolver grupos musculares por exercícios de repetição, os últimos foram assumidos como uma técnica de incorporação de regras e de aprimoramento físico e psíquico na constituição de um homem sadio e livre de “taras”. O que se esperava era que as experiências com o esporte reforçassem um caráter íntegro, disposto e contido, fazendo disso um ensaio para o aprendizado da convivência social.

A educação física nas escolas, como era propagandeada na revista, deveria ser adotada como uma metodologia para ensinar a viver, promovendo bons hábitos pelo esporte e edificando a personalidade do *gentleman*. Honestidade, bondade e senso de justiça eram as habilidades que poderiam ser estimuladas pela prática disciplinada de educação física, eliminando riscos de explosões emocionais.

Mais do que averiguar as possibilidades da introdução da “cultura física” para fins sanitários, o artigo de João Aldo Nunes, aluno do 1º ano do Curso Normal, publicado no quinto número da revista, promulgava a utilidade dos esportes como complemento da “educação integral” e da constituição do homem moralmente sadio. O normalista identifica no histórico da introdução dos esportes anglo-saxônicos no Brasil uma tendência ao desequilíbrio das forças demarcado por uma dedicação extrema por parte dos jovens às práticas esportivas em detrimento das atividades intelectuais. A condição de extrema proximidade da natureza pela prática de exercícios era criticada com veemência, pois “ser simplesmente atleta é quase ser selvagem.”<sup>5</sup> O esporte gratificaria as demandas instintuais (pulsionais) ao criar um espaço para dar vazão aos afetos mais incontrolláveis e inadmissíveis no mundo social. Ao se sujeitar à expressão dos impulsos mais elementares, o indivíduo estaria à mercê do descontrole, de sua própria natureza, que, ao contrário, deveria ser dominada e controlada pela incorporação dos códigos de civilidade. E eis aí a ambiguidade pedagógica do esporte a ser explorada pelo normalista: sendo aquele o espaço por excelência do descontrole, seria por ele mesmo que aconteceria o treinamento das habilidades sociais requeridas. Afirma o autor:

O esporte pode desenvolver o espírito de solidariedade humana, criando, assim, laços de verdadeira amizade entre as nações; nos indivíduos pode criar o espírito de cooperação, a rivalidade, que poderá, muitas vezes, produzir bons frutos. Coragem, honestidade, desinteresse, lealdade, veracidade, modestia e integridade são algumas qualidades pessoais que podem resultar de um organizado programa de esportes e jogos. [...] O esporte deve ser praticado não só para obter-se harmonia de formas, aprimorar e conservar as linhas anatômicas não quebradas pela influência do meio, em que, às vezes, o homem deve lutar com uma natureza hostil, que pode deformar a perfeição dessas linhas. O esporte deve ser praticado a fim de preparar os indivíduos para enfrentarem as lutas diárias. (Nunes, 1943, p. 66).

---

<sup>5</sup> A citação é feita por Nunes (1943), que não a referencia. Indica como inspiração, no entanto, o filósofo Platão.

O acento na cooperação pode estar relacionado a dois aspectos, no caso catarinense: a criação de noções de hierarquia, obediência e colaboração, úteis ao trabalho em geral, mas também a necessária supressão de rivalidades sociais e consequente integração de etnias, problema eminente no Estado ressaltado como um dilema a ser enfrentado pela escola:

Compreendido que seria a escola o único meio de conseguir a unidade nacional, ele começou a sua reação tomando para si a direção de todas as escolas, fechando as estrangeiras, eliminando professores que não admitissem todas as disciplinas na língua pátria, abrindo no local escolas brasileiras, dirigidas por professores brasileiros. (Bastide, 1943, p. 31).

O que a campanha de assimilação coloca em jogo, mais uma vez, é a capacidade de a escola exercer uma influência na edificação de indivíduos conformados ao novo contexto nacional. A crítica à escola de outrora teria sido, segundo o discurso da revista, incorporada para demonstrar a sua ineficiência na conquista do objetivo de construir uma cultura única e integrar os imigrantes. O trecho abaixo é parte de uma entrevista concedida pelo francês Roger Bastide, professor de Sociologia na Universidade de São Paulo, quando solicitado a analisar os “quistos raciais” em Santa Catarina:

As escolas [dos imigrantes] não visavam educar para a sociedade, ou para formar um indivíduo cidadão, com orgulho e perfeito conhecimento de sua pátria; tinham por finalidade exclusiva formar mentalidades religiosas ou transmitir conhecimento. Esse processo, porém, em vez de unir os filhos de uma pátria, separavam-nos, havendo países com escolas aperfeiçoadas para as determinadas classes sociais, como se viam na França, sendo muitas vezes vedado ao indivíduo frequentar a classe superior. (Bastide, 1943, p. 32).

Ao apontar falhas na equidade do sistema educacional de outros países, inclusive do seu próprio, Bastide buscava uma justificativa para a imposição da frequência a escolas brasileiras aos imigrantes, obrigando a convivência entre aqueles que o intelectual considerava etnicamente diferentes. Ficava claro, naquele momento, que pelo mero esforço de doutrinação não seria possível inculcar os hábitos desejados nos escolares que não estivessem no sistema público. Daí a obrigatoriedade de o ensino ser a oportunidade de homogeneizar e higienizar hábitos e atitudes em massa, instalando na vida privada uma ingerência que teria como ponto de partida a escola.

Isso se tornava necessário pela autonomia desenvolvida pelas comunidades estrangeiras, que haviam criado não somente escolas vinculadas às suas tradições culturais, mas também cultivavam hábitos, como a frequência a associações desportivas, com caráter de exaltação política muito atrelada às origens estrangeiras. O projeto de assimilação passava, então, pela extinção dos espaços de confraternização dos imigrantes e sua substituição por ambientes que favorecessem o controle e a normatização dos comportamentos, dos sentimentos e das condutas, afinando-os às necessidades nacionais.

## Algumas considerações

A tendência geral no campo educacional dos anos de 1930, de valorização da formação docente como eixo pelo qual passariam grande parte das mudanças na estrutura da escola, por meio de uma didática científica, faz eco no periódico *Estudos Educacionais*, em Santa Catarina, na década seguinte.

Ao contar com contribuições de diversos intelectuais de renome (Roger Bastide, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, etc.), a revista buscava atualizar os professores e fazer circular uma série de ensinamentos teórico-práticos que se suponha que modernizariam as ações educativas nas escolas primárias e secundárias. Agir segundo as “modernas teses do ensino”, em geral sob influência da Sociologia Francesa e da Psicologia Experimental, aproximava os professores da fundamentação científica desejada para a construção de novos rumos sociais.

O que interessa ressaltar, na análise dos três eixos que identificamos nos artigos analisados, é a ênfase na possibilidade de construir e direcionar impulsos e afetos por meio de uma ação educativa adequada. Em especial, observa-se que o corpo ocupa um lugar de destaque nas teses de modernização do ensino ao tornar-se objeto no qual se identifica as maiores mudanças de tendências, por meio do domínio da sua “natureza”.

Reorientar as tendências passava diretamente pela correção dos corpos doentios, enfatizando a necessidade de lições de higiene, mas também de doutrinação no sentido estrito de desenvolver aptidões que se manifestassem também fora das instituições escolares e se irradiassem para as comunidades. Isso só seria possível pela investigação *psicológica* nos indivíduos, conforme a nova ciência, a Psicologia, que instrumentalizaria as formas didáticas dos processos de ensino. A principal delas consistia naquilo que já preconizava Emile Durkheim (1978, p. 86), a capacidade de submeter a si e ao outro a severidade continuada:

[...] não é que não existam em nós capacidades muito gerais, sem as quais esse ideal seria evidentemente irrealizável. Existem, sem dúvida. Se o homem pode aprender a sacrificar-se é porque não é incapaz de sacrifício; se pode submeter-se à disciplina da ciência é porque não é absolutamente incapaz disso.

Se havia uma potência inata, que poderia ser alvo de reformulação em novos códigos e princípios e tornar-se algo distinto dessa natureza, esta passava a ser a função da escola e demandava conhecimento das ciências emergentes e estratégias didáticas inteiramente novas.

---

### Referências bibliográficas

BASTIDE, R. Educação dos educadores. *Estudos Educacionais*, Florianópolis, SC, n. 4, jun. 1943.

BAUER, A.; REIS, E. Reações infantis às situações sociais. *Estudos Educacionais*, Florianópolis, SC, n. 2, nov. 1941.

BOMBASSARO, T. *Semanas educacionais: a arquitetura do poder sob a celebração da didática*. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

CARVALHO, M. M. C. de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1, p. 111-120, mar. 2000.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1978.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2.

FAÍSCA, A. Os desvios na coluna vertebral dos escolares. *Estudos Educacionais*, Florianópolis, SC, n. 3, nov. 1942.

FORTES, R. J. Glândulas endócrinas. *Estudos Educacionais*, Florianópolis, SC, n. 2, nov. 1941.

HERSCHMANN, M. M.; PEREIRA, C. A. M. *A invenção do Brasil moderno: Medicina, Educação e Engenharia nos anos 20-30*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

NÓVOA, António. A imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). *Educação em Revista: a imprensa periódica e a História da Educação*, São Paulo: Escrituras, 2002.

NUNES, A. J. O valor moral e físico do esporte. *Estudos Educacionais*, Florianópolis, SC, n. 5, dez. 1943.

PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação*. São Paulo: Ática, 1990.

SAMY, Prof. A Educação física, base da intelectual. *Estudos Educacionais*, Florianópolis, SC, n. 6, mar. 1946.

SANTA CATARINA. *Decreto n. 3735, de 17 de dezembro de 1946.*  
Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado  
de Santa Catarina. Florianópolis, Imprensa Oficial, 1946.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei n. 713, de 8 de janeiro de 1935. *Diário Oficial do  
Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, 1935.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei n. 306, de 2 de março de 1939. In: COLEÇÃO de  
Decretos-Leis de 1939. Florianópolis, 1939.

SANTA CATARINA. Departamento de Educação. Programas Provisórios  
aprovados pela Superintendência Geral do Ensino. Instituto de  
Educação de Florianópolis. Curso Normal – regulamenta os conteúdos a  
serem ministrados na disciplina de Sociologia. *Diário Oficial do Estado  
de Santa Catarina*, Florianópolis, v. 6, n. 1463, 5 abr. 1939.

---

Fernanda Vicente de Azevedo, mestranda em Educação pela  
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é membro do Núcleo de  
Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (CED/UFSC/  
CNPq).

fernandadeazevedo@hotmail.com

Ticiane Bombassaro, doutora em Educação pela Universidade Federal  
de Santa Catarina (UFSC), é pesquisadora do Instituto Nacional de Estudos  
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e membro do Núcleo de  
Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea (CED/UFSC/  
CNPq).

ticib@bol.com.br

Alexandre Fernandez Vaz, doutor pela Leibniz Universität de  
Hannover, é professor dos Programas de Pós-Graduação em Educação e  
Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa  
Catarina (UFSC) e coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação  
e Sociedade Contemporânea (CED/UFSC/CNPq).

alexfvaz@uol.com.br

Recebido em 2 de fevereiro de 2011.

Aprovado em 25 de abril de 2011.

### Fontes documentais

BASTIDE, R. Educação dos educadores. *Estudos Educacionais*, Florianópolis, SC, n. 4, jun. 1943.

BAUER, A.; REIS, E. Reações infantis às situações sociais. *Estudos Educacionais*, Florianópolis, SC, n. 2, nov. 1941.

FAÍSCA, A. Os desvios na coluna vertebral dos escolares. *Estudos Educacionais*, Florianópolis, SC, n. 3, nov. 1942.

FORTES, R.J. Glândulas endócrinas. *Estudos Educacionais*, Florianópolis, SC, n. 2, nov. 1941.

NUNES, A. J. O valor moral e físico do esporte. *Estudos Educacionais*, Florianópolis, SC, n. 5, dez. 1943.

SAMY, Prof. A Educação física, base da intelectual. *Estudos Educacionais*, Florianópolis, SC, n. 6, mar. 1946.

SANTA CATARINA. Decreto-lei n. 713, de 8 de janeiro de 1935. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, 1935.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei n. 306, de 2 de março de 1939. In: COLEÇÃO de Decretos-Leis de 1939. Florianópolis, 1939.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 3735, de 17 de dezembro de 1946*. Regulamento para os estabelecimentos de ensino primário no Estado de Santa Catarina. Florianópolis, Imprensa Oficial, 1946.

SANTA CATARINA. Departamento de Educação. Programas Provisórios aprovados pela Superintendência Geral do Ensino. Instituto de Educação de Florianópolis. Curso Normal – regulamenta os conteúdos a serem ministrados na disciplina de Sociologia. *Diário Oficial do Estado de Santa Catarina*, Florianópolis, v. 6, nº 1463, 5 abr. 1939.

## A experiência geracional na fala de alunos de escola pública: a questão da autoridade docente\*

Fabrizio Aparecido Bueno  
Ruth Bernardes de Sant'Ana

### Resumo

Na contemporaneidade, transformações nas configurações sociais do poder vêm modificando os padrões das relações intergeracionais, colocando educadores escolares diante de impasses advindos de um fenômeno anunciado como crise da autoridade docente. O presente artigo propõe apresentar uma experiência de pesquisa que buscou compreender os significados atribuídos à autoridade docente por alunos adolescentes matriculados em duas escolas públicas de São João del-Rei, Minas Gerais. Referenciada nas contribuições das perspectivas do interacionismo simbólico e da etnometodologia, a coleta de dados realizou-se por três diferentes procedimentos de investigação: observação de sala de aula, oficinas de dinâmica de grupo e entrevistas semiestruturadas. Concluímos que a ordem da hierarquização na sala de aula não mais emana somente da tradição, da submissão à autoridade aceita *a priori* como absoluta, mas também do consentimento e do reconhecimento das relações que foram estabelecidas entre professores e alunos.

Palavras-chave: autoridade docente; alunos adolescentes; relações intergeracionais.

\* Os autores agradecem à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) pelo financiamento da pesquisa que deu origem ao presente artigo.

## **Abstract**

### ***The generational experience according to in public school students: the teacher authority issue***

*Nowadays, transformations in the social configuration of the power are modifying the intergenerational patterns, putting educators at an impasse generated by the teacher authority crisis. The present article presents a research experience that aimed at the comprehension of the meanings attributed to the teacher authority by teenage students enrolled in two public schools of São João Del Rei city, Minas Gerais. Referenced by the symbolic interactionism and ethnomethodology perspectives, data collection was made by three different proceedings: classroom observation, group dynamics and semi-structured interviews. We conclude that the hierarchization order at the classroom not only comes from the tradition, from the submission to the authority accepted a priori as being absolute, but also from the consent as well as from the relationship established among teachers and students.*

*Keywords: teacher authority; teenage students; intergenerational relations.*

---

## **Introdução**

Este artigo apresenta os resultados de um estudo realizado em duas escolas públicas de São João del-Rei, Minas Gerais, buscando enfatizar as concepções que alunos adolescentes do ensino fundamental possuem acerca da autoridade docente. Trata-se de uma tentativa de compreensão de como a autoridade adulta dos professores é concebida por esses alunos, nesse momento de seus percursos de vida, com enfoque para suas experiências intergeracionais.

Os alunos que participaram da pesquisa são adolescentes na faixa etária de 14 anos, matriculados no ensino fundamental das duas escolas mencionadas e oriundos dos setores populares, cujas rendas familiares variam de um a quatro salários mínimos. Muitos deles, embora não residam na região central, estudam na escola localizada no centro da cidade e, para frequentar as aulas, utilizam condução ou vão a pé, geralmente em grupos de amigos. Nenhum deles exerce atividade remunerada, pois a moratória social em relação ao mundo do trabalho, preconizada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é respeitada. O exercício do ofício do aluno constitui a obrigação social desses sujeitos diante da escola, da família e da sociedade. A escolha dos adolescentes e das escolas foi

feita de forma a dar continuidade a um estudo longitudinal<sup>1</sup> conduzido pela segunda autora deste texto.

É muito presente na literatura sociológica atual a afirmação de que as novas gerações resistem à apropriação de uma parte expressiva do mundo constituído pelas gerações que as antecederam, questionando a legitimidade de aspectos significativos das referências socioculturais que receberam como herança. Isso se expressa em termos de oposição geracional a um conjunto de padrões de comportamentos instituídos historicamente por diferentes agências socializadoras, inclusive a família e a escola. Um dos âmbitos onde a oposição das novas gerações ao poder do adulto apresenta uma expressão mais contundente é o ambiente escolar, razão pela qual focalizamos a relação professor-aluno, por meio dos atos e falas dos adolescentes, no intuito de identificar os significados por eles atribuídos às diferentes formas de exercício da autoridade docente.

A reflexão acerca da autoridade nas relações educativas entre adultos, crianças e adolescentes ganha força em contextos de dificuldades na socialização das novas gerações. Na escola, a ânsia de ganho de autonomia, igualdade e liberdade por parte dos jovens, confrontada com a busca dos adultos pela manutenção de uma ordem social em vias de transformação cultural, favorece movimentos que, com muita frequência, mobilizam a retomada e a redefinição de limites e fronteiras geracionais entre as partes em interação social. Ali, mesmo que intermitentemente, adolescentes disputam o espaço e o tempo instituídos para expressão de suas culturas juvenis em oposição à cultura dominante.

A nosso ver, está no cerne desse processo o questionamento da educação, principalmente a escolar enquanto representante de valores tradicionais, produzindo dificuldades de legitimação desses valores no interior de uma sociedade supostamente constituída a partir de princípios democráticos (Renaut, 2005). No caso da educação escolar, e mesmo no cotidiano das práticas educativas, a temática da autoridade tem aparecido com certa frequência em estudos acadêmicos, embora a tendência de ouvir o adolescente para a compreensão desse fenômeno seja relativamente recente, de modo que a quantidade de trabalhos que se orientaram por essa ótica ainda seja incipiente.

Os significados que o adolescente atribui às suas experiências foram negligenciados durante muito tempo, devido à visão "adultocêntrica" em relação a ele, em virtude de uma suposta condição de pessoa em situação de minoridade relacionada ao adulto. Desse modo, uma representação social adulta caracteriza os adolescentes como imaturos, incompletos, e a adolescência apenas como uma fase de um caminho para a adultez (Gimeno Sacristán, 2005). Assim, torna-se possível dizer que insistir nessa perspectiva que destitui o adolescente de sua condição reflexiva implica esquecer que, no aluno, no filho questionador, no grupo *hip hop*, nos meninos do futebol, existem jovens com uma diversidade enorme de experiência produtora de cultura e subjetividade. Em oposição a essa postura adultocêntrica, tomamos os adolescentes como sujeitos sociais capazes de falar de suas experiências com propriedade, o que implica mostrar respeito e consideração pelo que eles dizem pensar e viver.

---

<sup>1</sup> O mencionado estudo se refere à pesquisa intitulada "A experiência geracional na fala de alunos de escola pública", financiada pela Fapemig. Consiste em uma pesquisa de caráter longitudinal, em desenvolvimento desde 2001, que se volta para o acompanhamento das trajetórias escolares de um grupo de estudantes desde a pré-escola.

Para nós, estudar a relação de autoridade do ponto de vista do aluno adolescente é fundamental para se pensar a educação. Em primeiro lugar, pela centralidade que aquela ocupa nas relações educativas, não obstante vivermos um momento em que é cada vez mais comum nas falas de educadores e na literatura da área a ideia de crise da autoridade docente. Além do mais, o posicionamento do aluno diante dessa relação intergeracional pode oferecer indícios da própria relação dele com a escola, indicando aspectos para refletirmos o lugar e os caminhos da educação escolar na sociedade contemporânea.

Partimos do pressuposto de que é na realização das atividades cotidianas que são constituídas as representações que os sujeitos possuem acerca da realidade social e é por meio dessas representações que os indivíduos dão sentido às suas ações (Coulon, 1995). Assim, torna-se justo pensar que as concepções de autoridade que os alunos possuem tendem a referenciar suas atuações sociais na escola, reveladas por meio das interações que eles mantêm cotidianamente com os educadores, como representantes da cultura escolar, e com o grupo de pares, como porta-vozes de uma autonomia geracional, mesmo que relativa, em relação a essa cultura. Nesse sentido, entendemos que um estudo acerca do fenômeno da autoridade docente não pode prescindir de uma análise dos significados a ela atribuídos pelo aluno, já que cabe a ele legitimá-la ou não.

Em suma, as questões que nortearam este trabalho foram: 1) Quais os elementos valorizados pelos alunos na atribuição de legitimidade à autoridade dos professores, isto é, que concepção de autoridade docente é legitimada na perspectiva do adolescente? 2) De que maneira tal concepção interfere na relação dos jovens com a escola e em que medida reflete o próprio lugar que a escola ocupa em suas vidas?

### **A questão da autoridade nas relações intergeracionais**

É importante destacar, desde já, a compreensão do conceito de autoridade sobre o qual este estudo está fundamentado. O dicionário Aurélio (Ferreira, 2001, p. 84) define o termo, entre outras acepções, como “direito ou poder de se fazer respeitar, de dar ordens, de tomar decisões, de agir” ou como aquele “indivíduo de competência indiscutível em determinado assunto”. Tanto em uma quanto em outra acepção, autoridade nos remete à questão do exercício do poder por parte daquele que demanda ao outro o seu respeito, em função do papel social que ocupa ou do suposto saber que lhe é atribuído. Entretanto, é necessário esclarecer teoricamente que, estando compreendida dentro do conjunto de relações de poder, o que particulariza a relação de autoridade é que o poder daquele que o exerce é legitimado por aquele que respeita. Em outras palavras, todo poder revestido de autoridade é um poder indiscutível, cuja obediência a ele se dá de forma voluntária (Arendt, 1988; Renaut, 2005).

Tal definição do conceito de autoridade torna-se carregada de imprecisões quando tomada no âmbito das relações sociais contemporâneas

pautadas pelos princípios de democracia, isto porque, como nos ensina Hannah Arendt (1988), a organização social moderna está estruturada de uma forma diferente daquela em que o conceito de autoridade apareceu no pensamento ocidental. Segundo a filósofa, a palavra *auctoritas* apareceu no Império Romano como derivada de *augere*, que significa aumentar, em um contexto marcado pela convicção do caráter sagrado da fundação da cidade de Roma, acontecimento que constituía para os romanos um ato de identidade que alicerçava as relações sociais instituídas por meio da obrigação das gerações futuras em preservar e aumentar tudo que fosse fundado pelas gerações anteriores. Então, é possível compreender que a noção de autoridade aparece intimamente relacionada à tradição, pois, conforme Arendt (1988, p. 166),

[...] a tradição preservava o passado legando de uma geração a outra o testemunho dos antepassados que inicialmente presenciaram e criaram a sagrada fundação e, depois, a engrandeceram por sua autoridade no transcurso dos séculos. Enquanto essa tradição fosse ininterrupta, a autoridade estaria intata; e agir sem autoridade e tradição, sem padrões e modelos aceitos e consagrados pelo tempo, sem o préstimo da sabedoria dos pais fundadores, era inconcebível.

Arendt (1988) sustenta que, na Idade Média, essa noção romana de autoridade garantida pela fundação sobreviveu por intermédio da Igreja Cristã, que herdou dos romanos sua forma de organização política e reconheceu na morte e ressurreição de Cristo o ato fundador. Desse modo, o legado de Cristo deveria ser preservado, e seus ideais, disseminados para as novas gerações, constituindo uma ética a orientar as relações sociais entre as pessoas em todos os âmbitos da existência.

Contudo, com o advento da modernidade, a ciência, e não mais a religião, torna-se a principal norteadora de uma parte expressiva da vida social. Nesse contexto, a ideia de preservação dos valores, de uma fundação sagrada, também entra em crise, e, assim, o conceito de autoridade se esvazia do seu sentido original. Dessa maneira, as relações de poder na modernidade tornam-se instáveis, na medida em que não conseguem se afirmar a partir de uma fundamentação transcendente, como um núcleo fundante, enraizado na tradição religiosa que sustente as práticas sociais e lhes garanta a legitimidade.

Embora tenha tratado a questão da autoridade no espaço público das negociações políticas, Arendt (1988) sustenta que essa crise acabou se espalhando para o que chama de áreas pré-políticas, como a criação dos filhos e a educação escolar. Segundo a autora, ao se rebelar contra o passado, que não levava em consideração a intimidade e as necessidades das crianças, a modernidade emancipou o mundo infantil do mundo adulto em detrimento da autoridade adulta nas relações educativas e, ao mesmo tempo, deslocou a responsabilidade pela educação da criança para o espaço público, transmitindo à escola o dever de inserir a criança no mundo. O educador das escolas assume a tarefa de apresentar à criança um mundo com o qual ela não tem familiaridade, e a responsabilidade

por essa tarefa se revela em forma de autoridade. Nas relações educativas intergeracionais modernas, ainda segundo a autora, tem ocorrido uma intensa recusa dos adultos em assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças, o que se traduz em uma crise generalizada da autoridade na educação.

Nesse mesmo campo de debate, Alain Renaut (2005) busca refletir sobre o fenômeno de crise da autoridade na educação a partir de uma perspectiva social crítica que leva em consideração os ideais modernos e democráticos de igualdade e liberdade. O autor questiona até que ponto tais ideais não colocam em xeque a noção de autoridade como constituinte dos poderes, isto é, até que ponto a chamada crise da autoridade, anunciada não somente na educação, mas também nos diversos setores sociais que envolvem relações de poder, não correspondem elementarmente a um tributo pago às nossas escolhas modernas pela democracia.

Da mesma forma que Arendt, Renaut aponta rupturas fundamentais entre o pensamento pré-moderno e o moderno. Conforme sua análise, na modernidade, os valores de igualdade e liberdade estão inscritos em nossas consciências de tal forma que se tornaram apriorismos por meio dos quais abordamos o mundo dos seres humanos e as relações inter-humanas. Pelo princípio de igualdade nas relações sociais, qualquer outro passa a ser um *alter ego*, isto é, outro eu, semelhante a nós mesmos.

Esta percepção do outro como um mesmo é hoje em dia um elemento da nossa pré-compreensão do mundo humano, tal como a lei da queda dos corpos e a teoria da evolução das espécies constituem elementos da nossa pré-compreensão do universo natural. (Renaut, 2005, p. 25).

Evidentemente que, com isso, Renaut não nega o fato de que a sociedade ainda possa se organizar por meio de hierarquias a partir de critérios, como aptidões, competências, caracteres, poderes, fortunas, talentos e méritos, entre outros. O que o autor busca argumentar é que, ainda que a sociedade se estruture em grande parte por meio de hierarquias, seria insustentável diante dos ideais democráticos modernos a ideia aceita nas sociedades pré-modernas de que os critérios que definem a lógica das hierarquizações pudessem ser de ordem divina, natural ou tradicional. A partir desse princípio, constata-se, nas sociedades modernas, uma modificação crucial nas relações de poder que passam a carecer de determinadas condições, tais como consentimento e reconhecimento daqueles sobre os quais se exerce, pautando-se, diferentemente da antiguidade, por princípios simétricos. Para Renaut (2005, p. 41), isso revela o ideal democrático de que "o poder não pertence a ninguém, que nenhum poder é atribuído a quem quer que seja por natureza ou herança". Esse princípio democrático do poder é estendido desde o âmbito político a todos os setores sociais, sendo as relações educativas, cronologicamente, as mais recentes a serem atingidas pela lógica moderna:

Essas convicções saídas das grandes criações normativas da modernidade transformaram etapa por etapa, setor por setor, tão

lógica como profundamente a nossa relação com o outro na cidade, nas instituições, no trabalho ou, como se diz doravante, na empresa, mais recentemente no casal. Ao ponto mesmo de chegar, hoje em dia, a prosseguir a sua trajetória na família e na escola, em que a relação com a infância se inscreve doravante, também ela, no pano de fundo desse reconhecimento da liberdade e da igualdade de todos os seres humanos. (Renaut, 2005, p. 26).

Contudo, para além do fato de que a democratização da educação seja extremamente recente dentro da história democrática moderna, deveríamos ainda nos questionar: por que, entre todos os setores sociais, é justamente na educação que os ideais democráticos têm encontrado maiores reticências e resistências para se concretizar? Para Renaut, tal dificuldade se deve ao fato de que, de todos os setores sociais, a educação é o menos suscetível de suportar a ruptura com os ideais de autoridade pautados no princípio das sociedades tradicionais.

Em adição a isso, Renaut coloca que há uma tensão no processo educativo contemporâneo que expressa explicitamente um paradoxo característico da própria organização democrática. Por um lado, a criança – e devemos entender também o adolescente – é assumida e tratada como semelhante de acordo com os próprios princípios modernos de democracia. Assim, constatamos, na escola e na família, relações pautadas cada vez mais pelos princípios da igualdade, entre eles a proibição dos recursos a meios autoritários de dominação tão comuns na história da infância. Por outro lado, esse regime da similitude é incompatível com a ideia de educação fundamentada em um pressuposto de superioridade do educador em relação ao educando. Dessa forma, tem-se uma delimitação, que ainda não é muito clara, entre o regime da semelhança, cada vez mais inserido nos costumes, e a superioridade adulta exigida ao ato educativo.

Tais reflexões colocam o espírito contemporâneo diante do desafio de pensar as relações educativas entre gerações a partir da tensão entre autoridade e liberdade, isto é, entre a busca por uma educação que ao mesmo tempo consiga cumprir os seus propósitos sociais sem com isso confrontar os ideais democráticos de igualdade e liberdade. Uma vez que os princípios democráticos estão postos, ainda que nem sempre saibamos o que de fato significam e como lidar com eles em diferentes contextos sociais, enfrentamos o desafio de se pensar a autoridade, nas relações intergeracionais contemporâneas, em seus movimentos de continuidade e descontinuidade.

### **A autoridade na escola e a adolescência**

Os estudos que têm buscado refletir acerca da problemática da autoridade nas relações educativas escolares apontam para a necessidade de repensar tal conceito à luz de novas configurações sociais que indicam tensões nas abordagens teóricas e na elaboração de uma ética para a escola contemporânea, além de modificações nos processos de socialização e subjetivação.

Aquino (1996, 1999), partindo das contribuições de Hannah Arendt, sustenta que o fator essencial da crise da autoridade na escola contemporânea está no fato de que se antes a legitimidade da autoridade se garantia pela tradição, numa relação aparentemente natural, hoje ela precisa ser contínua e incessantemente contratualizada, residindo, nesse aspecto, seu caráter ocioso e de provisoriedade. A partir desse raciocínio, o autor ainda sugere que a crise da educação pode revelar que, de alguma forma, há na escola contemporânea ambiguidades paradigmáticas e éticas, o que, em outras palavras, quer dizer que é possível que a escola esteja sendo “gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro” (Aquino, 1996, p. 45).

Muito próxima a essa visão, Setton (1999, 2005) defendeu a necessidade de ressignificar e atualizar o conceito de autoridade nas relações educativas contemporâneas. A partir de uma detalhada análise acerca das particularidades dos processos de socialização na atualidade, a autora sustenta que instâncias tradicionais como a família e a escola já não detêm mais o total monopólio no processo de socialização dos jovens, sobretudo em função do crescimento de mercados de bens simbólicos com forte caráter socializador. Tais transformações implicam novas formas de percepção do indivíduo sobre si e sobre os outros, aumentando suas predisposições reflexivas e modificando os padrões de interação social.

Outra análise teórica que oferece um exame profícuo das relações de autoridade no âmbito escolar foi trazida por Prata (2005). Fundamentada nas contribuições de Foucault e Deleuze, a autora partiu do princípio de que os modos de subjetivação variam de acordo com as configurações sociais do poder, isto porque, na concepção de Foucault (1987), o poder é entendido como uma rede estratégica produtiva, e não somente repressiva, já que interfere nos comportamentos e nas ações, criando, a partir do seu funcionamento, realidades, sujeitos e objetos, sujeições e resistências, inclusive subjetividades e modos de subjetivação.

Partindo desse pressuposto e considerando as modificações sociais contemporâneas nos modos de organização do poder, Prata (2005) sustenta que, na atualidade, os modos de subjetivação são diferentes do passado e, dessa maneira, os pressupostos que sustentam as práticas sociais também são distintos. Nessa perspectiva, as estratégias de poder têm adquirido na contemporaneidade um anonimato cada vez maior em face das transformações tecnológicas, de modo que o poder explícito e visível das sociedades disciplinares, exercido por meio do controle direto dos corpos, tem se tornado cada vez mais intolerável. A escola tradicional, que ainda mantém um modo de organização vinculado aos modelos disciplinares, vive, na chamada sociedade de controle, uma verdadeira crise institucional, já que se estrutura de uma maneira que mantém a visibilidade das relações de poder, não obstante estar inserida em uma configuração social em que esse poder é velado ou não manifesto com a mesma veemência de outrora. Dessa forma, amparados nas contribuições trazidas pela autora, temos motivos convincentes para supor que a crise na autoridade docente pode estar denunciando a falência de um modelo de instituição fundamentalmente disciplinar.

É interessante pontuar que, mesmo partindo de perspectivas distintas, os teóricos analisados têm ressaltado a emergência de um contexto em que as relações de poder não mais se estruturam conforme modelos tradicionais, indicando novas configurações dos encontros e desencontros geracionais na sociedade e, sobretudo, na escola. Nesse sentido, como nos indica Sarmiento (2005), torna-se necessário buscar compreender as relações de autoridade a partir da experiência geracional dos atores sociais, pois trabalhar com essa perspectiva nos permite analisar tanto os aspectos que distinguem simbólica e estruturalmente as crianças e os adolescentes dos adultos como as variações históricas de delegação de estatutos e papéis a atores sociais de cada classe etária em cada momento histórico.

No que se refere aos encontros geracionais na escola, o campo acadêmico ainda carece de trabalhos que se prestem a ouvir a criança e o adolescente, historicamente confinados na categoria de aluno (Gimeno Sacristán, 2005). Essa categorização tem outorgado certa naturalidade nas relações cotidianas que em nada revelam a condição transitória daquilo que significa ser aluno em cada contexto social ou momento histórico. Somente ouvindo o que o aluno tem a dizer é que seremos capazes de compreender os sujeitos que existem por detrás dele em suas especificidades.

A separação dos adultos em relação aos mais jovens acabou por sofrer uma radicalização de modo a fortalecer uma cultura da infância e da adolescência. Desde a entrada na educação infantil, as crianças passam a conviver com diferentes dinâmicas interacionais que elas buscam conhecer e controlar em maior ou menor grau. Parece que quanto mais as crianças são colocadas em contextos de escolarização dominados por realidades uniformes, rotineiras e sem novidade mais elas procuram mostrar que detêm alguma autonomia, alguma capacidade de tomada de decisão (mesmo que não totalmente consciente) de constituir um território delas, menos controlado pelo adulto. Isso se amplia na adolescência, de maneira que o desejo de uma vida menos controlada parece se opor ao universo adulto em muitos momentos.

Foge aos objetivos deste artigo retomar o processo histórico de ampliação da autonomia relacional de crianças e adolescentes. Para Galland (2010), a adolescência, hoje em dia, constitui uma idade da vida em que, mais do que nunca, o que está em jogo é a aprendizagem da autonomia. Ele chama a atenção para o fato de que, hoje, os indivíduos dominam muito cedo aspectos significativos de suas vidas sem que tenham conquistado qualquer independência econômica. Conforme o autor, a autonomia sem independência é a definição mais apropriada de adolescência. Dessa forma, a compreensão do adolescente como um adulto em devir nem sempre é suficiente para abarcá-lo em suas especificidades, uma vez que o fato de não conquistar a independência econômica não é um impeditivo à conquista de autonomia diante de variadas situações em relação ao adulto. Por vezes, o autor qualifica mais essa autonomia ao destacar que

a particularidade da adolescência moderna seria a de conjugar uma forte autonomia (notadamente nas relações de amizade e emprego do tempo) com a manutenção inevitável nessa idade da vida, de uma total dependência material a respeito dos pais [...]. Ela contribui para transformar muito fortemente o papel dos pais, a dar importância aos grupos de pares e à cultura adolescente no processo de socialização e, enfim, para redefinir a relação entre os sexos. (Galland, 2010, p. 5-6 – tradução nossa).

Nesse sentido, somos levados a nos posicionar de acordo com Salles (2005), para quem o conceito de geração necessita contemporaneamente ser problematizado, uma vez que os critérios usados na categorização dos indivíduos de acordo com as idades (infância, criança e adolescência), por terem se produzido em momentos históricos distintos, não mais dão conta da complexidade da sociedade atual. Como se modificam os próprios critérios para a delimitação dos ciclos de vida, a própria ideia de ser tutelado se modifica, levando inevitavelmente ao questionamento das formas instituídas de autoridade. Portanto, o adolescente é tomado aqui na perspectiva de um sujeito social capaz de se posicionar, em diversas situações, criticamente em relação à autoridade adulta.

Diante disso, as questões educacionais contemporâneas que nos afligem, das quais a autoridade é um bom exemplo, merecem ser tratadas a partir das mais variadas perspectivas envolvidas. No caso das relações de poder no confronto intergeracional, o meio acadêmico ainda carece de estudos acerca das formas como crianças e adolescentes experienciam cotidianamente as suas condições objetivas e subjetivas, envolvendo concepções, expectativas, desejos e obrigações sociais.

### **Métodos utilizados**

O processo de investigação guiou-se pelas contribuições do interacionismo simbólico conjugado com a abordagem etnometodológica da escola. A escolha de tal abordagem se deve ao fato de que as perspectivas interacionistas privilegiam o estudo dos indivíduos em seus contextos sociais, considerando as interações entre eles como o que há de mais fundamental na vida social. Por outro lado, os estudos etnometodológicos em educação buscam compreender os fenômenos educacionais pela análise dos métodos e descrições que os indivíduos utilizam em suas ações cotidianas (Coulon, 1995). Tais princípios se ajustam às exigências metodológicas de um trabalho que se dedique a estudar uma temática tão complexa e ao mesmo tempo tão delicada que é a questão da autoridade nas relações educativas escolares, já que se trata de um estudo acerca de relações de poder e que, portanto, se expressa tanto no nível do discurso quanto no nível dos comportamentos dos atores sociais.

Nessa perspectiva, com o propósito de investigar as significações reveladas na compreensão de alunos da escola pública acerca da autoridade docente, construiu-se um roteiro de trabalho reunindo três procedimentos distintos de investigação: observação de sala de aula, oficinas

em dinâmica de grupos e entrevistas com os adolescentes participantes. O uso desse conjunto de procedimentos teve a intenção de aumentar a abrangência do olhar e da escuta sobre os alunos investigados, buscando identificar, tanto em suas falas particulares quanto no cotidiano de suas interações com os professores e com os colegas, os significados que perpassam seus posicionamentos ante a autoridade docente.

As observações de sala de aula utilizadas para a análise foram realizadas em duas escolas da rede pública de São João del-Rei, Minas Gerais. Com o propósito de abreviar nossas referências às escolas, quando necessário, iremos identificá-las pelas siglas EPA (Escola Pública A) e EPB (Escola Pública B). Ao todo, foram observadas quatro turmas do 8º ano do ensino fundamental em 2009, que atingiram o 9º ano em 2010, sendo duas turmas de cada uma das escolas participantes. As observações foram feitas de novembro de 2008 a junho de 2010, totalizando 120 horas de aulas assistidas, todas relatadas em diários de campo e, em seguida, transcritas, para ficarem arquivadas no banco de dados da pesquisa.

As oficinas com os adolescentes foram realizadas semanalmente durante o ano de 2009, e delas participaram alunos voluntários das salas observadas. No primeiro semestre aconteceram oito encontros na EPA, e, no segundo, também oito encontros na EPB. Tais oficinas foram estruturadas de maneira a criar espaços de debate entre os adolescentes sobre temas variados de suas vidas, sendo que os assuntos ligados às vivências escolares com os colegas e os professores ora eram sugeridos pelos pesquisadores, ora apareciam naturalmente na fala dos próprios adolescentes. Algumas dinâmicas foram utilizadas como forma de facilitação do diálogo, com o propósito de propiciar uma relação mais lúdica em que os adolescentes pudessem ficar mais à vontade para se expressarem. Todos os encontros foram filmados, com a permissão dos adolescentes e da escola e com o consentimento dos pais. As filmagens foram sempre feitas por duas câmeras, sendo que uma ficava sob controle dos coordenadores e a outra, dos próprios adolescentes, para que eles mesmos pudessem se filmar.<sup>2</sup>

As entrevistas semidiretivas e individuais foram realizadas com os adolescentes que participaram das oficinas em duas etapas do trabalho. Entre novembro e dezembro de 2009, realizamos nove entrevistas e, de maio a junho de 2010, foram realizadas mais dez. Nessas entrevistas priorizamos a relação do aluno com a escola e com os professores; elas foram gravadas e norteadas por um roteiro construído com a participação de alguns adolescentes durante um encontro de recreação. O roteiro constituiu-se de casos hipotéticos inspirados em situações concretas de sala de aula e de perguntas enfocando os casos e temáticas que dizem respeito às relações sociais na escola.

## **Apresentação e análise dos resultados**

Passemos agora à apresentação de parte do que nos foi possível constatar por meio do estudo realizado. É evidente que, pela grande quantidade

---

<sup>2</sup> O interesse por essa prática é permitir que eles escolham o que enfocar, além de desmistificar uma imagem inquisitiva da câmera filmadora.

de material produzido mediante a utilização de procedimentos variados de coleta de dados, nem todos os aspectos levantados ao longo do processo de pesquisa serão explorados, até mesmo em função da brevidade exigida pela presente exposição.

Conforme já esclarecido anteriormente, a concepção de autoridade sob a qual nos baseamos está vinculada à noção de poder legitimado. Para alguns autores (Arendt, 1988; Renaut, 2005; Aquino, 1996, 1999; Setton, 1999, 2005; Prata, 2005), a organização social contemporânea rompeu com os elementos que tradicionalmente garantiam essa legitimação, tornando-a passível de negociação constante. Assim, procuraremos apresentar os aspectos constatados que nos permitam identificar os atributos da prática docente legitimadores do respeito ao professor, buscando verificar possíveis maneiras de legitimação da autoridade docente na contemporaneidade.

Inicialmente, vale destacar que uma das primeiras constatações possíveis a partir do trabalho realizado é a de que a compreensão das concepções de autoridade docente pelos adolescentes só foi possível levando-se em conta as contradições expressas nos discursos produzidos nos diferentes espaços de pesquisa sobre os quais este estudo está fundamentado: a observação de sala de aula, os processos grupais e as entrevistas individuais, ou, talvez, falando de forma mais direta, espaços cuja relação pesquisador/sujeitos pesquisados possui níveis distintos de interação. Nesse sentido, o esforço para se chegar a uma compreensão mais ou menos próxima do significado que a autoridade docente ocupa na vida escolar dos adolescentes estudados passou pelo cuidado em tentar apreender a lógica nas contradições dos dados advindos dos três procedimentos de pesquisa. Isso quer dizer que nem sempre o foco atribuído pelo adolescente a uma questão específica da interação com os professores foi o mesmo em todos os contextos da pesquisa. Da mesma forma, nem sempre o que ele dizia nas entrevistas ou nos encontros grupais correspondia ao que era observado no cotidiano das interações em sala de aula. Muitas vezes, inclusive, aquilo que era dito nas entrevistas individuais não se repetia na presença dos colegas durante as dinâmicas de grupo.

Nas entrevistas individuais, a principal concepção que os adolescentes apresentaram acerca da autoridade do professor está ligada à ideia de punição. Em diversas falas dos alunos, foi possível constatar que o uso de poder coercivo pelos professores, como a ameaça e a punição, é uma das principais formas de exercício da autoridade reconhecida pelos alunos. O mais interessante é que eles próprios legitimam a prática punitiva dos professores diante de certas situações, ao declararem que teriam ações parecidas se estivessem na condição de professores:

*Otávio: Tem alguns professores que ninguém conversa, tem outros que todo mundo conversa.*

*Pesquisador: E por que você acha isso?*

*Otávio: Porque tem uns que deixa conversar e tem uns que não deixa. Tem uns que é mais bravo, assim...*

Pesquisador: *O que você acha que o professor tem que fazer?*

Otávio: *Tem que dar advertência.*

Pesquisador: *Você acha que essa é a única maneira? Você acha que não adianta ele pedir?*

Otávio: *Não adianta, não.*

Pesquisador: *Se você fosse o professor dessa turma, o que você faria?*

Otávio: *Mandava todo mundo pra diretoria.*

(Entrevista com Otávio,<sup>3</sup> EPB, 9 nov. 2009).

Pesquisador: *E por que você acha que a turma não respeita alguns professores e respeita outros?*

Tiago: *Porque, assim, uns são mais rigorosos que os outros. Aí, mostra ser bravo. E, se conversar, ele vai xingar.*

Pesquisador: *Nessa situação, o que você acha que o professor deveria fazer?*

Tiago: *Se eu fosse professor, eu ia, assim, explicar mesmo que as pessoas não tivessem me ouvindo. Aí, na hora da prova eles iam se ferrar.*

(Entrevista com Tiago, EPB, 26 nov. 2009).

Como pudemos verificar, o respeito à autoridade, nesses casos, aparece sempre relacionado a alguma forma de ameaça e punição. Em outras falas, porém, os alunos também percebem que somente ameaçar não é garantia de respeito a um determinado professor; é preciso reconhecer que ele é capaz de consumir a punição. Os professores que somente ameaçam, mas não punem, são considerados por alguns alunos como "bobos",<sup>4</sup> já aqueles que ameaçam e punem são reconhecidos como os que têm "autoridade" ou "moral", conforme pode ser observado nas seguintes falas:

Pesquisador: *Por que você acha que a turma respeita alguns professores e não outros?*

Elias: *É porque alguns professores às vezes são "bobos"... porque a turma tá conversando, fala que vai parar de dar a matéria e o aluno que conversa muito dentro da sala de aula não liga por não entender a matéria. Aí, se a professora ficar parada até o aluno parar, o aluno nunca vai parar...*

Pesquisador: *Já aconteceu isso em sua sala?*

Elias: *Já, várias vezes. A maioria das turmas acontece isso.*

Pesquisador: *E o que que o professor fez?*

Elias: *Ah! O professor só falava que ia chamar a diretora, sabe? Porque o aluno só conversa na aula de professor que ele chama de "bobo", que fala que vai chamar o diretor, supervisor, chamar todo mundo e não chama. Fala que vai dar advertência e não dá.*

(Entrevista com Elias, EPB, 26 nov. 2009).

Pesquisador: *Qual o motivo de os alunos continuarem conversando mesmo quando o professor pede silêncio?*

Alan: *Ah, o professor não tem muita "autoridade" sobre a gente, porque quando o professor que normalmente tem "autoridade", a gente fica*

<sup>3</sup> Todos os nomes de alunos e professores citados neste trabalho são fictícios.

<sup>4</sup> As expressões colocadas entre aspas, no meio do texto, fazem menção às definições que aparecem na linguagem dos alunos.

*quieto na sala. Agora quando a gente sabe que é aquele professor que não consegue controlar a gente, nós conversamos, porque a gente sabe que ele não vai fazer nada.*

Pesquisador: *O que você acha que é essa "autoridade"?*

Alan: *Não sei, é fazer com que a gente, entre aspas, fique com medo, ou alguma coisa assim. Que a gente seja punido de verdade. Aquele professor, por exemplo, que fala que vai fazer uma coisa e depois não faz, a gente sabe que ele não vai fazer nunca. Mas aquele que prova, fala e faz, aí a gente fica mais quieto com ele.*

(Entrevista com Alan, EPA, 25 nov. 2009).

Patrícia: *Tem professor que tem "moral", que bota medo, igual à Helena de História. A única que consegue explicar é ela e a Solange, porque elas têm "moral" com a sala. Porque quando o aluno vê que o professor não tem essa "moral" aí acabou.*

Pesquisador: *O que é essa "moral"?*

Patrícia: *Dá uns "berrinhos", saca? Na minha sala, é desse jeito: ou manda pra Elisa [diretora] e acabou a conversa, ou é professor gritando e mandando todo mundo calar a boca. Aí, todo mundo cala. Ou deixando a gente na sala depois do horário [que a aula termina], porque ninguém gosta de ficar na sala de aula também, não.*

(Entrevista com Patrícia, EPA, 13 maio 2010).

Nas observações de sala de aula, pudemos perceber a grande influência desse significado de autoridade ligada a punição. Notamos que muitos professores somente conseguem se impor durante as aulas por meio de ameaças e punições aos alunos, tais como: encaminhamento daquele que não se "comporta bem" para a diretoria e comprometimento da nota final dos alunos, tirando ponto ou aumentando o grau de dificuldade das avaliações; promoção de castigos durante o horário de recreio (tarefas escolares adicionais, ficar sem recreio) ou após a aula (prorrogação do tempo dentro da sala de aula, convocação dos pais à escola); etc.

Entretanto, no cotidiano de sala de aula, percebemos que nem todo comportamento de acato ao que o professor diz se estabelece por algum dispositivo punitivo. Por um lado, é evidente que o fato de o aluno reconhecer que o professor é capaz de punir coloca esse professor em uma condição de autoridade, no sentido de poder, de fazer respeitar a ordem dada por ele, principalmente quando essa punição se choca com interesses imediatos do aluno, por exemplo: ficar depois de transcorrido o tempo da aula em um dia que ele tem algo muito importante para fazer naquele horário ou ter os pais chamados na escola em um momento decisivo de conquista da confiança para poder sair à noite com os amigos. Porém, nesse caso, a aceitação está vinculada muito mais a uma atitude estratégica do aluno para se esquivar da punição do que propriamente ao respeito à autoridade do professor.

Contudo, chamou-nos a atenção o fato de que aqueles professores que os alunos consideram ser os que mais conseguem o respeito da classe, isto é, aqueles que têm "moral" ou "autoridade", são justamente os que menos observamos fazendo ameaças ou aplicando punições. Ainda que façam uma ou outra, e independentemente de cumprirem ou não a ameaça,

se comparados aos professores que não conseguem se impor diante da grande maioria dos alunos, são justamente os que menos ameaçam e menos aplicam punições.

Os professores considerados sem “moral” pelos alunos ameaçam punir e, na maioria das vezes, acabam punindo de fato, mas quase sempre não atingem sequer um grau mínimo de respeito que lhes possibilite dar aula. No relato de observação de sala de aula descrito a seguir, oferecemos o exemplo de uma professora que tenta repetidamente começar uma aula, faz ameaças, mas ainda assim não consegue o respeito dos alunos por suas ordens:

A professora chega, mas os alunos não saem da porta. Ela precisa pedir três vezes para poder entrar. Quando entra, a maior parte dos alunos ainda permanece fora de seus lugares. A professora pede 12 vezes que eles voltem às suas carteiras. Isso leva 10 minutos. Ela tenta passar uma atividade, mas ainda é pouco ouvida. Precisa repetir cinco vezes o que pretende que os alunos façam: “ler o texto e responder às questões do livro didático”. Os alunos fazem perguntas, mas estas dificilmente dizem respeito às questões da aula. Pedem para sair, trocar de lugar. A professora tenta explicar o assunto. Mas fala para poucos. Há muito barulho na sala, e ela precisa gritar várias vezes. Quando ela grita, tem-se um breve instante de silêncio, mas logo voltam às conversas. Uma aluna pergunta para a colega atrás: “O que ela está falando?” A professora faz algumas ameaças: “Quem continuar conversando, vou mandar copiar as páginas 18 e 20 do livro.” Mas isso parece não intimidar a classe. Ela desiste e limita-se a ficar parada em frente da sala. Depois de sete minutos esperando, a turma fica em silêncio. Logo, a professora começa a falar sobre o assunto, mas com isso a conversa recomeça. Ela respira fundo e passa a mão pelos cabelos. (Observação de sala de aula, EPB, 15 abr. 2009).

Isso nos sugere que existem outros elementos, para além da ameaça e da punição, envolvidos no respeito dos alunos pelos professores. Ao levantar as qualidades desses últimos que são mais valorizadas pelos alunos, constatamos que um dos atributos centrais que o professor necessita para se impor é “explicar bem”. Essa característica refere-se à habilidade do professor em se legitimar ante os alunos ao transparecer para eles que tem “certeza do que ele tá falando”, demonstrando ser “inteligente” e preparado para ensinar, ou seja, ter autoridade sobre aquilo que ensina, do ponto de vista do conteúdo ensinado e da didática. Um atributo que se soma a este é ser “legal” ou “gente boa”, o que significa a capacidade do professor de manter um bom relacionamento com os alunos, mediante uma postura compreensiva e brincalhona que permite o rompimento com a rotina enfadonha por meio do lúdico e da diversão. As duas características aparecem na fala dos alunos quando refletem sobre um ideal de professor e quando se recordam de professores com os quais se identificaram ao longo da vida escolar:

*Pesquisador: Como que seria pra você um professor perfeito?*

*Éverton: Acho que ter o essencial, ser muito inteligente, saber bastante, ter certeza do que ele tá falando ali e explicar bem a matéria pra gente. Não poderia ser aquele professor que dava, como muitas*

*peessoas pensam, que o professor bom é aquele que dá provas fáceis. Ele teria que explicar a matéria bem e dar provas que sugassem mais o nosso conhecimento, entendeu? E ele seria uma pessoa "legal", também sociável.*  
(Entrevista com Éverton, EPB, 22 jun. 2010).

Pesquisador: *Se você fosse professor, como você daria uma aula?*

Denílson: *Ah! Eu seria "legal", "gente boa", e daria uma aula bem divertida.*

Pesquisador: *Como que é uma aula divertida?*

Denílson: *Contar uma piada de vez em quando para descontrair, ensinar de uma forma mais adequada...*

Gisele: *Eu acho que deviam tentar entender mais os alunos.*  
(Encontro grupal, EPA, 27 maio 2009).

É interessante ressaltar que essas características apareceram tanto nas entrevistas individuais quanto nos encontros grupais. Contudo, se o significado predominante de autoridade docente nas entrevistas foi punição, "explicar bem" e ser "legal" são expressões que consistiram nos atributos docentes mais valorizados durante os encontros grupais. Além do mais, tais características, conforme pudemos interpretar, refletem amplamente os significados que os adolescentes atribuem à escola: um lugar de aprendizado, mas também de sociabilidade. O professor que "explica bem" legitima o sentido de estar na escola para "aprender as coisas" (entrevista com Luana, EPB, 25 maio 2010) e "ter um futuro melhor" (entrevista com Elias, EPB, 26 nov. 2010). Já o professor "legal" e "gente boa", que permite "brincar e descontrair" (entrevista com Bianca, EPB, 20 maio 2010) e ainda "deixa conversar" (encontro grupal, EPB, 24 set. 2010), legitima a escola como um lugar para "divertir e conversar com os amigos" (entrevista com Paulo, EPB, 28 maio 2010). Os alunos reconhecem que o professor ideal congregaria ambas as qualidades, mas admitem que nem sempre isso é possível. Decidir qual delas é mais essencial varia de acordo com o aluno e com o enfoque dado àquilo que é ensinado pelo docente. Se a questão é analisada pelo aluno a partir do ponto de vista da aprendizagem, "explicar bem" é a característica mais determinante do bom professor, sendo que o fato de ser "gente boa" ou "legal" é desejável, porém secundário. Por outro lado, essa hierarquia se inverte quando o valor da escola reside na sociabilidade, pois o que está em jogo é ir à escola para se "divertir e conversar com os amigos".

A maioria dos alunos, porém, procura conjugar os interesses relativos à concretização de um projeto escolarizante e a vivência das relações de sociabilidade, ou seja, as trocas e reciprocidades intra e/ou intergeracionais no aqui e agora das interações sociais.

Um projeto de futuro e a busca da imediatividade das interações sociais cotidianas disputam espaço na experiência dos adolescentes, com oscilações ora para um lado, ora para o outro. Dois trechos citados a seguir expressam de maneira bem ilustrativa esse antagonismo que demarca a escola e a relação com os professores na vida dos adolescentes. Uma aluna demonstra, no contexto de sala de aula, um sentimento de ódio por uma

professora rígida e que “explica bem”, mas na situação de entrevista se diz chateada com a aposentadoria dessa mesma professora.

Chego e boa parte dos alunos encontra-se do lado de fora da sala. Percebo certa expectativa com relação à falta da professora de Matemática. Alguns alunos comentam sobre a possibilidade de ela se aposentar. Uma aluna diz: “A Laura disse que a Cecília vai aposentar.” Muitos se animam com a informação. Elisa comenta: “Nossa! É verdade que ela vai aposentar?” Bianca diz: “Ela podia morrer!”.

(Observação de sala de aula, EPB, 13 maio 2010).

Bianca: *Professor não explica a matéria.*

Pesquisador: *Todos estão assim?*

Bianca: *É! Tem alguns. Antes, a Cecília [professora de Matemática] explicava, mas ela aposentou.*

Pesquisador: *Você gostava da Cecília?*

Bianca: *Gostava, ela era muito boa, apesar de ser chata!*

(Entrevista com Bianca, EPB, 20 maio 2010).

Uma constatação digna de ser ressaltada, percebida por meio das observações de sala de aula, é que essas três representações de autoridade interferem nas relações interpessoais mantidas entre alunos e professores. Isso significa que os alunos tendem a respeitar aqueles professores nos quais reconhecem os atributos que os colocam na condição de autoridade (punir, ser “legal” ou “gente boa”, “explicar bem”), o que, contudo, não quer dizer que sejam completamente submissos a todos os comportamentos prescritos como corretos por tais professores. Na verdade, na relação com os professores em que percebem esses atributos, os alunos não costumam apelar ao confronto como mecanismo de oposição às prescrições advindas de tal professor, por mais que as considerem sem sentido. Nessas situações, costumam recorrer a estratégias encobertas que suavizam o conflito. É o caso, por exemplo, quando “colam na prova” sem o professor perceber, comunicam-se com o colega por meio de sinais durante a aula e/ou passam “bilhetinhos”, entre outras estratégias. Essa última prática, inclusive, apareceu, na maior parte das falas dos alunos entrevistados, como uma forma de respeito ao professor, uma vez que permite a interação com os colegas sem confrontar a autoridade docente. Essa questão fica bem evidenciada nos diálogos a seguir:

Pesquisador: *Um aluno troca bilhetinhos com um colega durante a aula...*

Fernanda: [interrompendo] *Isso não é ilegal!*

Pesquisador: *Você acha que não é ilegal trocar bilhetinhos? Como assim?*

Fernanda: *Porque você quer falar e não pode, então escreve no papel e passa.*

(Entrevista com Fernanda, EPB, 14 maio 2010).

Pesquisador: *Você acha que isso [passar bilhetinhos] é errado ou que isso não é errado?*

Éverton: *Por que é errado?*

Pesquisador: *Você acha que não é?*

Éverton: *Não, a pessoa tá calada ali. Pelo menos, se ela tiver calada. Acabou, tá certo. Ela tá na dela, não tá incomodando ninguém.*

(Entrevista com Éverton, EPB, 22 jun. 2010).

Ao longo de todo o processo de pesquisa, ficou claro que aquele professor que mantém uma relação mais próxima e lúdica com os adolescentes, isto é, o professor “legal” ou “gente boa”, acaba ocupando entre eles um lugar mais privilegiado do ponto de vista da amizade, independentemente de sua capacidade de “explicar bem” ou não. Nesse caso, o respeito articula-se à consideração ao professor devido ao seu companheirismo em relação aos alunos. Em outras palavras, o respeito ao professor “legal” ou “gente boa” se estabelece por uma relação de apreço à sua camaradagem. É o que aparece de forma bem clara na fala a seguir:

Paulo: *Na aula do Gilberto, eu não faço bagunça porque ele é “gente boa” com a gente.*

Pesquisador: *Então, você acha que o que não te faz fazer bagunça seria...*

Paulo: *Ah! Depende do professor, né? Se o professor for “legal comigo”, eu vou ficar atrapalhando a aula dele? Mas se o professor é chato, nem ligo.*

(Entrevista com Paulo, EPB, 28 maio 2010).

Por outro lado, o tipo de professor que somente “explica bem” nem sempre ocupa uma posição amistosa entre os alunos, sendo por vezes identificado como “chato”, apesar de o fato de transmitir segurança quanto ao seu conhecimento pareça lhe conferir certa autoridade capaz de garantir o seu respeito diante da classe. Já o professor caracteristicamente punidor elicia entre os adolescentes sentimentos de medo e aversão, embora o reconhecimento de sua condição de poder garantida, entre os alunos, um lugar de respeito que cumpre, conforme já apresentado, uma posição estratégica para o não-confronto.

Por fim, vale destacar os sentidos que os alunos conferem ao saber docente, uma vez que ao professor é atribuída uma posição social de saber. Esse saber detido pelo professor aparece entre os alunos, em grande parte, como conhecimento sobre o conteúdo exigido pela escola para aprovação nos exames ou pelo mercado de trabalho no futuro, incluindo o acesso à universidade. O conhecimento sobre esses conteúdos limita-se à matéria que o professor se propõe ensinar, caracterizando uma relação instrumental do aluno com a escola, já identificada em outros trabalhos (Sposito, Galvão, 2004; Silvino, 2009), que se reflete em uma relação igualmente instrumental do aluno com o professor. É o que podemos verificar por meio das falas a seguir:

Pesquisador: *Por que você acha que existe o professor?*

Alan: *Pra ensinar. Pra ajudar a gente pro mercado de trabalho, pra te ajudar a ser alguém na vida. Porque eu acho que o professor nos forma, vai nos modelando pra gente chegar lá fora pra ser alguém na vida.*

Pesquisador: *Seria melhor não ter professores?*

Alan: *Eu acho que não. Senão, todo mundo ia ser analfabeto. Ninguém ia saber fazer contas, somar, dividir. Ninguém ia saber a história. Porque é por meio dos professores que a gente vai escolher.*

(Entrevista com Alan, EPA, 25 nov. 2009).

Pesquisador: *Por que você acha que existe o professor?*

Elisa: *Pra explicar, pra gente aprender.*

Pesquisador: *Seria melhor não ter professores?*

Elisa: *Não.*

Pesquisador: *Por quê?*

Elisa: *Porque senão a gente não iria aprender. Iria fazer um exercício e, se tivesse errado, iria ficar errado.*

(Entrevista com Elisa, EPB, 25 nov. 2009).

Pesquisador: *Onde vocês acham que aprendem mais, no computador ou na escola?*

Elias: *Na escola, porque na escola tem explicação.*

Otávio: *Mas no computador tem mais conteúdo que na escola.*

Luana: *Na escola... porque na escola tem mais explicação.*

Ângela: *Eu acho que na escola, porque, na escola, se você tiver alguma dúvida, a gente pode perguntar ao professor.*

Pesquisador: *No computador, vocês podem fazer pesquisa também, né? Então, vocês acham que mais vale uma pesquisa no computador ou mais vale uma aula?*

Elias e Otávio: *Uma aula, por causa da explicação.*

(Encontro grupal, EPB, 8 out. 2009).

É digno de consideração o fato de que, mesmo diante das transformações contemporâneas em que vivemos, do alargamento das possibilidades de acesso à informação por meio da mídia e da internet, a maior parte dos alunos pesquisados reconhece o lugar do professor como responsável por tornar o conhecimento mais assimilável. Desse modo, para eles, os dispositivos midiáticos não substituem o professor como transmissor de conhecimento, o que garante legitimidade ao saber docente, mesmo nos tempos atuais.

### **As formas de legitimação da autoridade docente**

Por meio da escuta ao discurso dos alunos, foi possível identificar algumas formas como eles buscam dar sentido às suas relações com os professores, e as observações permitiram confrontar esses sentidos que emergem do discurso com aqueles expressos nas ações cotidianas. Constatou-se que a capacidade de punir, de manter um bom relacionamento e de passar segurança acerca do seu conhecimento é atributo do professor que garante o seu respeito nas relações interpessoais com os alunos.

A pesquisa nos mostrou que a interação social entre adolescentes e professores – referenciada em uma cultura escolar para a qual não faz

muito sentido negociar com aqueles os aspectos da relação, uma vez que não são reconhecidos como sujeitos – acaba por promover conflitos que exigem que a negociação se estabeleça. Dessa maneira, embora na sala de aula o cenário seja fixo, uma parte expressiva do jogo é negociada segundo a situação, conforme os recursos disponibilizados para as partes em interação.

Os alunos detêm como recurso um estoque de conhecimento do jogo interativo que eles, em maior ou menor grau, escolhem trazer ou não para a situação. O jogo relacional da sala de aula traz a possibilidade de os adolescentes testarem e ponderarem, de diferentes formas, os repertórios de ação postos pelos professores, de modo a definirem as formas de investimento na relação. O contexto provê o cenário, os atores tecem a história e o *script* nem sempre é novo, pois a encenação recorre muito frequentemente a elementos da cultura do aluno, historicamente constituída, que coloca de antemão alguns caminhos que a interação pode trilhar.

Quando o professor é rígido e autoritário, as negociações não são instituídas, e os adolescentes devem escolher entre se confrontar com o professor e sair do jogo (sendo expulsos da sala de aula) ou ficar e aceitar a imposição das regras hierárquicas rigidamente definidas por aquele. Nesse contexto, os códigos da interação estabelecidos pelo docente devem ser respeitados, de modo que a norma do comando acaba por se sobrepor a qualquer possibilidade negociada. Uma definição da situação é imposta pelo professor que não titubeia em colocar para os adolescentes, como pré-condição para a aprovação escolar, a obrigação da submissão aos seus comandos. Nesse caso, a autoridade docente é exercida em nome do poder de coerção que se constitui na interação social, já que os alunos rapidamente percebem que, com aquele professor, não há qualquer possibilidade de negociação, pois ganha força uma pedagogia autoritária que dá ordens, controla e submete. Não havendo uma arena política, onde os abusos de poder por parte desse tipo de professor possam ser coibidos, bem pouco os alunos podem fazer para mudar a direção na relação social estabelecida.

Portanto, na interação entre os adolescentes e os professores há a coexistência de dois padrões relacionais tendo o professor como autoridade. Um, em que a autoridade é estabelecida por negociação, contrato ou acordo tácito entre as partes, devendo o respeito ao professor ser, em maior ou menor grau, confirmado no cotidiano das interações sociais. Depois de estabelecido o padrão de interação, professor e alunos devem confirmar a definição da situação preexistente a cada encontro ocorrido, para que ela se mantenha. E outro, referenciado em uma concepção de autoridade em que o professor se impõe diante do aluno pelo uso da coerção. Os alunos oscilam entre essas duas formas de exercício da autoridade docente, ora pendendo para um tipo, ora pendendo para o outro, do ponto de vista da valorização dos modos de resolução dos conflitos em sala de aula.

Os alunos atribuem significados às situações vividas na sala de aula por meio da mobilização de um repertório cultural advindo da experiência e das representações sociais que circulam dentro e fora da escola.

Dessa maneira, quando se colocam na perspectiva do docente, mostram dificuldades em pensar uma forma de exercício da autoridade que não recorra às práticas disciplinadoras de educação que ainda estão muito presentes no cotidiano escolar. Parece que, no repertório de conhecimento disponível, a solução final para o confronto na sala de aula remete ao uso da punição do comportamento.

Ao mesmo tempo, há um reconhecimento, pelos adolescentes, de que compete ao docente a responsabilidade de gerir o conflito em sala de aula. Eles demandam dos professores o manejo da interação, de modo a garantir um mínimo de ordem para a condução do processo educativo. Porém, apesar das oscilações em suas falas, eles indicam preferir que o docente faça isso de maneira a criar uma atmosfera dialógica e brincalhona, isto é, de uma forma "legal". Os adolescentes mostram buscar o direito de poder construir um modo próprio de viver a experiência da autonomia geracional ao mesmo tempo em que pedem o compromisso das pessoas que são responsáveis por ele.

Sendo assim, em um contexto como esse, a legitimidade da autoridade docente não decorre do peso de uma obrigação das novas gerações de obediência à autoridade adulta enquanto detentora de um legado cultural a ser preservado ou aumentado. Não há qualquer fundamentação para a autoridade do professor baseada no suposto saber que acompanharia a sua investidura formal em um cargo público, já que ele deve conseguir mostrar que aquilo que ensina tem relevância para os alunos, além de saber usar recursos didáticos para a transmissão do conhecimento.

Em outras palavras, fundamentados nas leituras de Renaut (2005) e Arendt (1988), podemos supor que a ordem da hierarquização na sala de aula não mais emana da tradição, da submissão à autoridade aceita *a priori*, mas, sim, do consentimento e do reconhecimento das relações de forças estabelecidas. Na maior parte do tempo, os alunos agem muito mais por estratégia do que por valores transcendentais trazidos pela tradição cultural. A aceitação das práticas autoritárias e de comando por parte desses adolescentes decorre de sua preocupação com a obtenção do sucesso escolar. Na sala de aula e entre os pares, a maioria deles reclama dos professores que gritam, ameaçam e punem. Eles recusam uma pedagogia baseada no imperativo em nome de uma pedagogia relacional, da negociação. Porém, quando estão distantes da sala de aula e refletem sobre o assunto, movidos pela preocupação com o diploma, oscilam entre a valorização e a desvalorização dos padrões autoritários de exercício da autoridade docente.

Na sala de aula, fica mais evidente a desvalorização dos padrões imperativos de ação docente; porém, fora dela, os adolescentes mostram temor de que a dinâmica da interação social na sala de aula, nas situações em que o professor não consegue controlar a turma, acabe dificultando a obtenção do sucesso escolar, de um diploma que é valorizado pela família. Sem saber como lidar com o conflito entre o desejo da sociabilidade e a necessidade de sucesso escolar, os adolescentes tendem a valorizar as práticas coercitivas, identificando, na situação de descontrole, que a

pedagogia relacional, por vezes, produz todos os males da escola, pois esta ameaça a inserção deles no mercado de trabalho.

Para os adolescentes entrevistados, o trabalho escolar não se reduz à aprendizagem de conteúdos, devendo haver experiências que escapam à ideia de uma racionalização total do tempo. Os adolescentes subvertem o projeto temporal da escola ao trazerem para o cotidiano escolar as suas demandas de reconhecimento identitário e o anseio da conversa, do diálogo e da amizade. Nesse momento de suas trajetórias biográficas, no calor da interação com os pares e com os professores, eles mostram recusa em postergar essas possibilidades de expressão identitária e contato relacional em nome do sucesso futuro no mercado de trabalho, muito embora, quando se distanciam da situação, por vezes, esta sofre uma redefinição, pois o fracasso escolar aparece como uma ameaça, associado a um temor de fracasso na vida. Ao mesmo tempo em que buscam trazer o lúdico, as relações de amizade e o prazer para a interação social na sala de aula, os adolescentes entrevistados temem as consequências disso em seus projetos de escolarização. Por outro lado, a oposição sociabilidade e trabalho, lúdico e sério, parece se dissolver na imagem do professor que consegue unir esses dois elementos, quebrando a monotonia da sala de aula. Trata-se de um docente que consegue manejar a alternância entre a brincadeira e o trabalho, entre o riso e a tarefa, na busca de um prazer imediato que não impossibilite o futuro, que não ameace o projeto de escolarização do adolescente.

A competência relacional e didática, os saberes nascidos da experiência pessoal e coletiva dos docentes em termos de expressividade, empatia, alegria e capacidade de dialogar são elementos muito valorizados pelos alunos. Desse modo, a autoridade deve ser conquistada pelo docente, não sendo dada nem pelos saberes eruditos que ele detém nem pelo uso da força, mas pela sua capacidade de convencimento de que aquele conhecimento que transmite tem sentido, tem utilidade, pois as falas dos alunos mostram que, nesse momento de suas trajetórias, eles são orientados por uma perspectiva pragmatista, muito marcada pelo imediatismo.

### **Considerações finais**

Este trabalho propôs levantar aspectos da relação aluno-professor a partir do enfoque na fala dos alunos, mais especificamente identificar os atributos dos professores que legitimam sua autoridade para os alunos. Inicialmente, as perguntas que nortearam nossa pesquisa foram: Quais os elementos valorizados pelos alunos na atribuição de legitimidade à autoridade dos professores, isto é, que concepção de autoridade docente é tida como legítima segundo os alunos? Em que medida tal concepção interfere na relação do aluno com a escola e em que medida reflete o próprio lugar que a escola ocupa em suas vidas?

Por meio do cruzamento de informações colhidas de múltiplos procedimentos de investigação, constatamos que coexiste nas concepções dos

adolescentes tanto uma significação tradicional de autoridade, assinalada pela marca da hierarquia de saber e da punição como forma de controle, quanto uma significação mais próxima dos princípios democráticos, cuja relação de poder deve se estabelecer a partir de uma relação de negociação que garanta às partes as condições de igualdade e de liberdade.

Diante do exposto, é preciso recolocar algumas reflexões em torno da crise da autoridade docente. Em grande parte, a preocupação com esse fenômeno advém da emergência de conflitos intergeracionais que se refletem, segundo educadores, em problemas como indisciplina em sala de aula, violência nas escolas e desinteresse dos alunos pelo aprendizado, entre outros. Nesse contexto, buscam-se alternativas para abafar tais conflitos, sempre, conforme Aquino (2007, p. 15), tomando como referência uma escola do passado, enaltecida pelo respeito incontestado aos professores e à disciplina, em suma, uma época em que supostamente "só frequentava a escola quem sabia dar valor a ela".

Contudo, vale questionar se resolveríamos os problemas da escola contemporânea criando estratégias para encobrir os conflitos e as resistências intergeracionais, elementos essenciais para uma educação que objetive uma formação cidadã democrática (Sposito, 1996). Os dados deste trabalho mostraram que há questões muito mais relevantes com que a escola precisa lidar, entre elas o instrumentalismo educacional que perpassa o sentido dado pela maior parte dos alunos ao trabalho escolar e o sufocamento identitário dos adolescentes, provocado pelas padronizações disciplinares tradicionais, inconciliáveis com os modos contemporâneos de socialização e subjetivação.

Parece que a solução ideal seria a conjugação de uma simetria relacional aliada a uma assimetria de saber. Porém, quando ocorre de a maioria não gostar de estudar os conteúdos escolares ministrados, existe o risco de que a diminuição da assimetria relacional tenda a fazer da sala de aula um espaço de sociabilidade, na medida em que a esquiva dos conteúdos escolares pouco desejados conduza ao império das necessidades mais imediatas em detrimento do conhecimento escolar propriamente dito. Nesse caso, o manejo da situação poderia exigir a constituição de uma esfera de participação política em que essas coisas fossem discutidas e pactuadas por professores, alunos e pais.

---

### Referências bibliográficas

AQUINO, Júlio R. Groppa. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento. In: AQUINO, Júlio R. Groppa (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 39-55.

\_\_\_\_\_. Autoridade docente, autonomia discente: uma equação possível e necessária. In: AQUINO, Júlio R. Groppa (Org.). *Autoridade*

*e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999. p. 131-153.

AQUINO, Júlio R. Groppa. *Instantâneos da escola contemporânea*. Campinas: Papyrus, 2007. 128p.

ARENDDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1988. 348p.

COULON, Alain. *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes, 1995. 134p.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Mini Aurélio século XXI: o minidicionário da língua portuguesa*. 5. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. 262p.

GALLAND, Olivier. Introduction. Une nouvelle classe d'âge? *Ethnologie française*, v. 40, p. 5-10, 2010/2011. Disponível em: <<http://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2010-1-page-5.htm#citation>>. Acesso em: 18 abr. 2011.

GIMENO SACRISTÁN, José. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: ArtMed, 2005. 224p.

PRATA, Maria Regina dos Santos. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 28, p. 108-115, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a09n28.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2009.

RENAUT, Alain. *O fim da autoridade*. Lisboa: Piaget, 2005. 194p.

SALLES, Leila Maria Ferreira. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 33-41, jan./mar. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v22n1/v22n1a04.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2010.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. As transformações no final do século: ressignificando os conceitos de autoridade e autonomia. In: AQUINO, Júlio R. Groppa (Org.). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999. p. 71-84.

\_\_\_\_\_. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. *Tempo Social*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 335-350, ago./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v17n2/a15v17n2.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2010.

SILVINO, Fernanda Cristina Soares. *Juventude e escola: reflexões dos jovens em torno da relação professor/aluno*. 2009. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude: crise, identidade e escola. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p. 96-104.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO, Isabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 345-380, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/9649/8876>>. Acesso em: 5 abr. 2010.

---

Fabício Aparecido Bueno, graduando em Psicologia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

fabricaoapbueno@hotmail.com

Ruth Bernardes de Sant'Ana, doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia e em Educação da Universidade Federal de São João del-Rei.

ruthbs.ufsj@gmail.com

Recebido em 3 de janeiro de 2011.

Aprovado em 27 de maio de 2011.

## Reinterpretando conceitos cristalizados com os professores: um degrau prévio para enfrentar os dilemas profissionais docentes

---

Maria Helena G. Frem Dias-da-Silva

---

### Resumo

Discute questões relativas às séries finais do ensino fundamental e trata de resultados de uma pesquisa colaborativa universidade-escola, visando fomentar o desenvolvimento profissional dos professores. A pesquisa foi realizada em escola pública do interior do Estado de São Paulo. Visando refletir sobre as contradições e os dilemas presentes no dia a dia dos professores, procurou-se analisar com os docentes, ao longo dos períodos letivos, alternativas pedagógicas viáveis em seu contexto de trabalho. Situações foram levantadas e analisadas, e o trabalho mostrou a importância de se considerar e, ao mesmo tempo, analisar colaborativamente a sabedoria docente com os professores e problematizá-la, incluindo contribuições teóricas e de pesquisa. Estes são passos imprescindíveis para enfrentar os dilemas profissionais docentes e transformar práticas. Fundamental é repensar em processo, repensar em contexto.

Palavras-chave: ensino fundamental; professor; saber docente; 5ª à 8ª série; metodologia de pesquisa colaborativa

---

## **Abstract**

### ***Reinterpreting crystallized concepts with teachers: a first step to deal with the teaching dilemmas***

*The article discusses questions related to the elementary school final years as well as the results of a collaborative research university-school in order to boost the teachers professional development. The research took place in a São Paulo State public school. Aiming at the teachers daily basis dilemmas, one analyzed the pedagogical choices and viable alternatives concerning their work context. Situations were analyzed and it showed the importance to consider and, at the same time, to analyze, in a collaborative way, the teacher knowledge and to problematize it including theoretical and research contributions. These are fundamental steps to combat the teacher professional dilemmas and to transform their practice. It is fundamental to rethink the process, rethink within context.*

*Keywords: Elementary School; teacher; teacher knowledge; collaborative research methodology.*

---

Parece inequívoco que o final do século 20 ressignificou o papel de professores e escolas para a construção de projetos educativos, ocupando lugar estratégico nas reformas contemporâneas para transformação dos sistemas educacionais. Diversamente à racionalidade técnica, estamos a construir um arsenal teórico que viabiliza interpretar e ressignificar a vida e o trabalho dos professores, implicando uma concepção mais conseqüente e humanizadora, que os reconhece como intelectualmente hábeis e competentes para analisar a realidade e recriar alternativas de ação político-pedagógica (Nóvoa, 1991, 1992a; Gimeno Sacristán, 1991; Fullan, Hargreaves, 1992; Zeichner, 1993; Elliot, 1998; Giroux, 1997 – entre outros).

No Brasil, muitos foram os estudos que revelaram a presença de ensino verbalista, mnemônico e acríptico nas salas de aula das escolas públicas e subliminarmente apontavam os professores como peças-chave na perpetuação da mediocridade pedagógica, ou explicitamente atribuíram forte parcela de "culpa" à incompetência e ineficiente formação dos professores. Entretanto, nossa convivência profissional (e pessoal) com professores de ensino fundamental revela a existência de profissionais nem sempre bem-sucedidos, sentindo-se solitários e desmotivados, trabalhando segundo procedimentos tradicionais, ora cedendo às pressões da "pedagogia da facilidade", ora procurando se adaptar aos modismos educacionais, mas sempre convivendo traumáticamente com o fracasso e o desinteresse de seus alunos.

Como sintetiza Nóvoa (1992b, p. 15),

[...] os anos 60 foram um período onde os professores foram *ignorados*, parecendo não terem existência própria enquanto fator determinante da dinâmica educativa; nos anos 70 os professores foram *esmagados*, sob o peso da acusação de contribuírem para a reprodução das desigualdades sociais; os anos 80 multiplicaram as instâncias de controle dos professores, em paralelo com o desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação.

A valorização do trabalho docente se enriquece bastante com a tese da escola como *locus* de formação de seus profissionais e de construção de projetos educativos, permitindo o enfrentamento dos dilemas profissionais dos professores, por meio do desenvolvimento de uma *praxis* reflexiva que seria catalisada mediante o trabalho coletivo de seus membros. Essa formação centrada na escola pressupõe um “conceito ecológico de mudança” (Barroso, 1992), que possibilitaria identificar e analisar problemas e soluções *do e para o* cotidiano escolar, reconfigurando sua “dimensão institucional” (André, 1995).

A construção de um projeto político-pedagógico pelas escolas, antes de implicar exigência de reformas educacionais recentes, é uma proposta clássica para alguns educadores brasileiros (Azanha, 1987; Severino, 1991; Veiga, 1998, entre outros) que partilham a clareza da necessidade da intencionalidade e organização, fruto de reflexão e investigação, autocrítica e processo participativo para consecução dos objetivos humanizadores da educação, explicitando valores de um projeto social crítico e democrático voltado à realidade do Brasil, um País com índices inaceitáveis de distribuição de renda, com história de sociedade injusta e desigual, que – apesar dos indicadores sociais perversos – vem tentando se nortear pelo ideário neoliberal que aponta para uma globalização excludente (Frigotto, 1995).

Minhas pesquisas (Dias-da-Silva, 1994, 1997, 1998, entre outras) têm endossado a tese que reconhece o professor como *sujeito* de um fazer e de um saber, *autor da prática pedagógica*, que centraliza a elaboração crítica (ou acrítica) do saber na escola, mediatiza a relação do aluno com o sistema social, executa um trabalho prático permeado por significações – ainda que concretizado numa rotina fragmentada –, autor de um fazer docente que precisa ser respeitado em sua experiência e inteligência, em suas angústias e questionamentos, e compreendido em seus estereótipos e preconceitos, sujeito que deve ser reconhecido como desempenhando papel central em qualquer tentativa viável de revitalizar a escola (pública), pois que, se é sujeito, é capaz de transformar a realidade em que vive. E, se sujeito de um fazer, é também sujeito de um pensar; não é mero executor de técnicas ou tarefas impostas normativa ou acriticamente – este, certamente, o grande equívoco da abordagem tecnicista.

Por outro lado, reconhecer e respeitar os professores não significa a legitimação *a priori* de princípios pragmaticamente partilhados nem pactuar com a hiper-responsabilização da escola. A busca do

profissionalismo, o compromisso com o conhecimento historicamente acumulado e com a escolarização das camadas excluídas da escola pública, a construção de práticas pedagógicas includentes e a defesa de condições de trabalho justas – tendo como pano de fundo um projeto pedagógico crítico e democrático para nossa escola pública – são passos igualmente necessários para o desenvolvimento profissional dos professores.

Nesse sentido, o reconhecimento da “voz” dos professores (Giroux, 1997), da sua intelectualidade, implica também o refletir sobre ela: repensar (a si e seu trabalho), questionar, duvidar, contrapor argumentos e ideias cristalizadas. Como sugerem Fullan e Hargreaves (1992, p. 5),

O desenvolvimento do professor deve ouvir e apoiar a voz do professor; estabelecer oportunidades para os professores confrontarem os pressupostos e crenças que estão subjacentes às suas práticas; evitar modismos e implementações cegas de novas estratégias de ensino e criar uma comunidade de professores que discutem e desenvolvem seus propósitos juntos, ao longo do tempo.

Fundamental é repensar em processo, repensar em contexto. É imprescindível reconhecer que o desenvolvimento profissional docente não acontece apartado da cultura da escola, suas regras e ritos. É na escola que muitas concepções são perpetuadas; é numa escola concreta que os professores reforçam ou anulam saberes oriundos de sua formação. A escola tem ritmos próprios, normas e rotinas que condicionam a prática pedagógica, mesmo dos mais bem-sucedidos professores. Toda escola está condicionada por leis de um sistema escolar impactado pelas recentes reformas educativas que têm alterado o sistema educacional em vários países. E aprimorar o desenvolvimento profissional de professores implica necessariamente transformar esse cotidiano escolar.

Como adverte Elliot (1998, p. 143), “faz pouco sentido falar em desenvolvimento dos professores em contextos nos quais eles não podem livremente experimentar com suas práticas”.

Ao considerarmos que o contexto real em que o professor trabalha e a cultura da escola presente em seu cotidiano são fatores decisivos para a construção de profissionais críticos e competentes, trabalhamos, durante quatro anos (1997-2000), com um grupo de professores de uma escola pública de II ciclo do ensino fundamental (de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série)<sup>1</sup> na periferia de cidade do interior do Estado de São Paulo/Brasil, mediante realização de pesquisa colaborativa universidade-escola pública, visando fomentar o desenvolvimento profissional dos professores e alicerçar transformações na escola.<sup>2</sup> Apostando na quebra do isolamento do trabalho dos professores, mediante um tempo para reestruturar o pedagógico, e acreditando na importância do trabalho docente como fator decisivo para a transformação da escola, nossa equipe de pesquisadores (Marin *et al.*, 2000) acompanhou, nesse período, o esforço desses professores visando repensar seu trabalho e elaborar um projeto pedagógico para duas escolas, uma das quais (de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série) é alvo desse *paper*, que sintetiza um dos subprojetos realizados.

<sup>1</sup> Mantem-se a nomenclatura série e numeração de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> porque o estudo foi realizado antes do início da implantação dos nove anos no ensino fundamental.

<sup>2</sup> Projeto “Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) – Programa Melhoria do Ensino Público.

Dando aos professores um papel de protagonistas da prática educativa, minha pesquisa, assumindo ensino como prática social, foi norteadada pelo conceito de “sabedoria docente” (Dias-da-Silva, 1994), concebida como um saber não isomorfo ao senso-comum nem às teorias pedagógicas, que fundamentaria ações e concepções dos professores em seu trabalho docente cotidiano. Essa “sabedoria” dos professores – que se fundamenta nas experiências culturais, psicossociais e educacionais vivenciadas ao longo da vida – oferece-lhes confiança para trabalhar e norteia suas concepções e práticas de ensino. As pesquisas deixavam claro que esse saber muitas vezes implica equivocadas/falsas concepções e/ou concepções cristalizadas acerca de crenças, valores e procedimentos de ensino que poderiam explicar várias das diferenças entre o discurso e a prática dos professores.

Esse conceito se originou em tese de doutoramento na qual realizei uma pesquisa de natureza etnográfica com professores e classes de 5ª série do ensino fundamental. Os resultados (Dias-da-Silva, 1994, 1997) apontaram que boa parte das diferenças de atitudes e procedimentos que os professores especialistas (professores licenciados em Matemática, Língua ou Ciências) evidenciavam com seus alunos se fundamentava num saber-fazer cujas concepções se diferenciavam bastante das de seus colegas das séries iniciais.

Um parêntese se faz necessário: no Brasil, assim como em alguns outros países, as séries iniciais do ensino fundamental são assumidas por uma única professora, que durante todo o ano fica com um grupo de 40 crianças, ensinando todos os conteúdos escolares. A partir da 5ª série e até o final do ensino médio, os alunos passam a ser ensinados por um conjunto de professores, com formação especializada (universitária) para cada conteúdo curricular, em tempos diferentes ao longo da jornada escolar. É sempre importante lembrar que, no Brasil, apenas depois de 1970 foi criado o ensino de primeiro grau, que trazia consigo um enfoque diferente para a escola básica, que precisava ser democratizada, superando a visão ginasiana, que visava à formação das elites em busca do ensino superior (Spósito, 1984). Entretanto, a cultura de nossa escola preservou a “mentira pedagógica”, como denunciava Azanha (1987): mesmo com uma escola fundamental de oito anos, vivemos sempre a “convivência sem integração”, a “justaposição” de professores “primários” e “secundários”, de crianças e adolescentes. Há uma diferença qualitativa que parece ter sempre se mantido subliminarmente no cotidiano de escolas e professores, que até hoje (30 anos após sua extinção na lei) ainda chamam as séries finais do ensino fundamental de “ginásio”. Reproduzindo a fragmentação presente na própria concepção ginasiana, as (poucas) propostas que foram elaboradas vieram sempre desarticuladas a partir do *ensino de cada conteúdo escolar* que compõe sua estrutura. Assim, encontramos sempre documentos (ou mesmo pesquisas) sobre o ensino *de História* ou *de Português* ou *Ciências*, mas raros são os documentos-síntese sobre o conjunto das séries finais do ensino fundamental e seu papel. Apesar de sucessivas alterações de propostas curriculares, considero esse conjunto,

da 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> série, um segmento de ensino para uma fase decisiva da construção do ser humano (a transição para a adolescência) que não tem clareza de sua identidade.

Sinteticamente, a tese mostra que esses professores especialistas – certos de que sua tarefa está centrada na “matéria” (*subject-matter orientation*) e não estão “lidando com crianças” – norteiam seu trabalho educativo por frágeis relações afetivas e comunicativas (incluindo poucas explicações táticas) com seus alunos, aliadas à rigidez nas exigências acadêmicas propostas (muitas vezes inconsistentes entre os vários professores), valorizando sobremaneira a independência dos alunos. Essa “sabedoria” dos professores especialistas foi sendo construída desde sua própria trajetória escolar (assim ele foi tratado por seus professores quando criança e, para ensinar X, tiveram sua formação na universidade) reforçada pela cultura da escola, que, além de fragmentar horários e conteúdos entre os professores (incluindo livro didático), também fomenta a “maternagem” pedagógica das professoras das séries iniciais, sempre mais afetivas e diretivas com as crianças, atitudes quase sempre criticadas pelos colegas das séries finais do ensino fundamental.

Entretanto, a convivência com classes de 5<sup>a</sup> série põe em xeque essa “sabedoria” que fundamenta o saber-fazer dos professores licenciados/especialistas. Nessas classes, desnudam-se as contradições entre a realidade da sala de aula e seu saber fazer. A 5<sup>a</sup> série parece *síntese dos dilemas cotidianos desses professores*, talvez por isso seja a classe com a qual têm maior dificuldade em trabalhar.

As 5<sup>as</sup> séries parecem sínteses dos dilemas cotidianos de seus professores, que envolvem algo muito mais enraizado que a alteração de procedimentos didáticos isolados. Dilemas porque implicariam também a alteração de seu saber sobre seu trabalho, a própria concepção de seu papel e de sua função na escola. Dilemas porque, mesmo reconhecendo que os alunos trazem “vícios” das séries anteriores, eles não podem (mais) ser tratados como crianças dependentes e nem há tempo para repor a “base” pressuposta. Dilemas porque, mesmo criticando a organização didática imposta pela escola, os professores precisam manter o ritmo e a quantidade de matéria [...] Dilemas porque confrontam o papel e a função atribuídos ao professor – seu saber fazer – com sinais que a realidade lhe impõe. Muitas vezes, afirmar um implica negar o outro. (Dias-da-Silva, 1997, p. 124-125).

Por outro lado, não há como negar a existência da *ruptura na 5<sup>a</sup> série*, pois esta representa passagem na escola e fora dela – a própria faixa etária dos alunos revela a transição. Em vários países do mundo há ruptura no primeiro grau. Há “primário” e “ginásio” em sistemas e culturas tão diferentes como os/as da Hungria, da França ou do Chile. Mesmo os Estados Unidos, que admitem várias composições de escola elementar (incluindo separação das *middle schools* com quatro ou dois anos de duração), também não conseguiram superar a ruptura que muitas vezes é apenas antecipada na passagem da 3<sup>a</sup> para a 4<sup>a</sup> série. Parece que o sonho da integração harmônica e da continuidade processual no primeiro grau é desejo pedagógico partilhado.

Um psicoterapeuta brasileiro, reforçando a ideia da ruptura, chegou a cunhar a expressão “síndrome da 5ª série” (Tiba, 1996) para se referir a essa fase de desenvolvimento da adolescência (na faixa dos 11 anos), que implicaria, entre outras, “alterações psicopedagógicas” da 4ª para a 5ª série e queixas de tonturas, mal-estar e dores entre as meninas e dificuldade de concentração e organização entre os meninos, que podem tender a se isolar (“estar no mundo da lua”) ou a provocar os colegas e não parar quieto (“falar mais do que a boca”) – essa uma das maiores queixas dos professores.

Todo esse contexto certamente acirra os dilemas dos professores das séries finais do ensino fundamental, mas, como interpreta Gimeno Sacristán (1992, p. 87),

[...] a atuação do professor não consiste em solucionar problemas como se fossem nós-cegos que, uma vez solucionados, desaparecem... o cerne do processo educativo reside na escolha de modelos de desenvolvimento humano, na opção entre diversas respostas face às características dos grupos e aos contextos sociais: o professor é um *gestor de dilemas*.

Gerenciar seus dilemas, lidar com eles, enfrentar as dificuldades certamente são aspectos centrais para o desenvolvimento profissional dos professores. Entretanto, se há uma “sabedoria” norteando e justificando as práticas cotidianas desses professores, a sua negação (ou crítica) mediante rótulos depreciativos acerca de seu trabalho e de sua concepção de ensino em nada alteraria seu trabalho. Resignificar os alunos e essas classes e o ensino na 5ª série era aspecto decisivo para o enfrentamento dos dilemas desses professores, um processo de ressignificação que pressuponha ao mesmo tempo o respeito à experiência e voz dos professores e o questionamento de suas concepções cristalizadas, valorizando o conhecimento educacional acumulado.

Ou seja, se interpreto que a “sabedoria docente” desses professores “secundários” condiciona sua prática pedagógica, talvez aí resida a fragilidade da eficácia da imposição de “pacotes pedagógicos” para professores. Provavelmente a prescrição (ou imposição) de modalidades alternativas de ação (procedimentos ou materiais didáticos) para o professor não é adequada para diminuir sua impotência ou viabilizar mudanças em sua prática pedagógica. Como alertaram Sanders e McCutcheon (1986), os professores analisam informações ou instruções (novas) interpretando-as a partir das teorias que dominam, do saber de que dispõem, e só alteram suas ações caso o dado novo não seja incoerente ou contraditório com seu referencial e traga consequências muito desejáveis para seu trabalho.

Ainda que minha pesquisa anterior tenha deixado claro que muitos procedimentos empregados pelos professores da 5ª série eram inadequados ou estéreis para promoção da aprendizagem dos alunos (incluindo desde a ausência de *feed-back* à tarefa ou realização de uma chamada apenas disciplinadora até a falta de estratégias para desenvolvimento de habilidades de raciocínio ou linguagem nos discentes), acredito que o caminho para a transformação implica necessariamente

reconhecer e respeitar o professor como *sujeito de seu trabalho*, como *autor de sua prática docente*. O reconhecimento e o respeito pelo saber-fazer dos professores é pressuposto indiscutível em qualquer tentativa consequente de transformar a escola. Mais que isso, é condição para que a transformação ocorra – uma vez que o professor só altera seu fazer se não negar seu papel, *só altera seu fazer se fizer uma nova leitura de seus fundamentos, seu saber*.

Assim, hipotetizando que qualquer tentativa de intervenção na escola, sobretudo nessa série, precisava incluir um questionamento consequente sobre a ruptura com as séries iniciais, as práticas pedagógicas cotidianas e as concepções dos professores sobre o seu fazer docente, desenvolvemos uma pesquisa colaborativa procurando pensar com os professores formas de superação da ruptura, que pudessem reverter os índices de fracasso escolar da 5ª série e/ou ressignificar essa série para que os professores se sentissem aptos a investir diferenciada e construtivamente em seu trabalho docente. Este texto sintetiza um caminho que foi sendo trilhado com e por um grupo de 20 professores de 5ª a 8ª série, de diferentes disciplinas, formação e tempo de experiência, que se debruçaram sobre seus dilemas profissionais, problematizando-os, para tentar construir alternativas de ação didática para seu enfrentamento.

O trabalho incluiu encontros semanais com esses professores (a maioria professoras), com diversificada experiência e formação, que lecionam as diversas disciplinas que compõem a grade curricular da segunda fase do ensino fundamental (Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, História, Geografia, Educação Artística e Educação Física), originalmente sediados em uma escola pública de ciclo II (*middle school*) que atende cerca de 900 alunos de 5ª a 8ª série, oriundos das camadas populares, em bairro periférico de cidade do interior paulista.

Visando *refletir sobre as contradições e os dilemas* presentes no dia a dia dos professores, tendo como pano de fundo um projeto pedagógico crítico e democrático para nossa escola pública, procuramos também *analisar com os professores*, ao longo desse período, as alternativas viáveis no contexto de trabalho precarizado a que eles são submetidos nas escolas públicas brasileiras.

Durante os anos iniciais, realizamos as *fases de sensibilização e diagnóstico* que se seguiram à *fase de problematização* da prática pedagógica (detalhes metodológicos estão em Marin et al., 2000), num longo processo de reflexão e análise que incluiu desde as condições de trabalho a que os professores são submetidos na escola pública até suas representações sobre o papel da escola e do ensino. Recorrendo a variados procedimentos, discutimos desde critérios para avaliação do aluno até procedimentos de ensino e tipos de livro didático.

Num momento final, tomando especificamente a 5ª série como alvo de reflexão, analisamos e discutimos com os professores, durante alguns meses, suas dificuldades, os problemas de ensino e alguns aspectos de sua “sabedoria” com essa série, investigando:

- *A memória escolar dos professores* – Análise de relatos autobiográficos escritos de suas memórias educativas, com destaque para suas experiências de quando alunos da 5ª série, os discursos e as atitudes de suas famílias e de seus professores.
- *A voz dos alunos* – Análise de respostas que os alunos (de todas as séries) daquela escola forneceram durante entrevista sobre suas experiências na 5ª série: seus medos, sucessos e falhas e as atitudes e falas de seus pais, colegas, professores e diretores. Também foram analisadas redações sobre o tema, solicitadas por algumas professoras.
- *A voz das professoras primárias* – Análise de reunião ocorrida entre elas e suas colegas das séries iniciais, aliada à análise de depoimentos fornecidos pelas professoras primárias em redação na qual lhes foi solicitada uma análise crítica sobre o trabalho docente nas séries finais do ensino fundamental.
- *As pesquisas sobre o cotidiano escolar* – Entre outras, destaca-se a análise do livro que se originou da tese de doutorado da autora (Dias-da-Silva, 1997), um estudo de natureza etnográfica em classes de 5ª série, com destaque para as situações de rotina escolar, reuniões e depoimentos dos professores.

A seguir, sintetizamos alguns dos principais aspectos analisados e discutidos em cada um desses momentos, que foram decisivos para repensar a “sabedoria” desses professores, problematizando seus dilemas com essas séries.

### **A memória escolar dos professores**

A análise da *memória educativa*<sup>3</sup> dos professores parceiros no projeto revelou que o aluno que eles foram está distante do perfil idealizado de “bom aluno” que a maioria dos professores preconiza (inclusive eles próprios).

São lembranças intensas, emocionadas, semelhantes às de uma grande maioria de cidadãos brasileiros *não oriundos de camadas economicamente privilegiadas*, que estudaram em escolas públicas e muitas vezes optaram pelo ensino noturno na maturidade, acumulando trabalho e estudo.

A maior parte dos relatos revela que nessa fase do “ginásio” eles foram um tipo de aluno “que não tinha consciência da importância da escola”, “nunca [foi] de estudar” ou “não lia, só gostava da televisão”. Ou como escreveu um professor: “a melhor coisa da escola era o recreio e a saída”.

Aparecem claramente os comportamentos típicos da adolescência, que vão desde a “timidez” ou “vergonha” em se expor ou o incômodo em ser “chamado à atenção” pelos professores até a cumplicidade com o(s) grupo/colegas ou as aventuras coletivas para afrontar as regras dos adultos na escola. Vários deles relatam que “colavam” nas provas, “repetiram de ano” ou “se recusavam a fazer o que os professores pediam”.

<sup>3</sup> Exercício de reflexão que os professores realizaram buscando fragmentos de sua memória que pudessem reconstruir seletivamente o conteúdo educativo vivido por eles enquanto alunos, recuperando seu processo de formação. Esse exercício foi realizado individualmente pelos professores, resultando na produção de textos originais e autobiográficos bastante ricos e completos.

Apenas duas em 20 professoras registram ter vivido uma história escolar totalmente voltada para a vida acadêmica, com o clássico perfil da aluna nota 10!

Todos apontam a presença de bons e grandes professores em sua trajetória escolar, que marcaram positivamente sua confiança na educação e até mesmo sua opção profissional pelo magistério e/ou pela área de conhecimento. Mereceram destaque suas professoras primárias, lembradas sempre com grande carga afetiva.

A lembrança dos bons professores confirma as características de professor bem sucedido apontadas na literatura (Cunha, 1989): são profissionais que *dominam o conteúdo e metodologia de ensino*: “gostavam do que faziam”, “sabia explicar bem”, “competente e muito exigente”, “me ensinou a estudar sem decorar”, “se preocupava com os resultados, se a gente tinha aprendido”, “foi ele que me ensinou a pensar”. A *interação deles com os alunos* também aparece como traço decisivo do sucesso pedagógico: “ele demonstrava carinho pela classe”, “não resolvia nada no grito, tudo era com muita conversa”. Aparecem muitas vezes referências a “paciência”, ao “amor”, a “dedicação”, a “amizade”, a “confiança” e ao “respeito”. O sinal mais forte: “o que aprendi com ela jamais esqueci”.

Entretanto (e infelizmente), a memória deles registra que os *bem-sucedidos foram exceções* – a grande maioria de seus professores foi considerada displicente ou agressiva, desinteressada ou incompetente, ou, o que é pior, “nem lembro de quem foram e o que faziam”. Há lembrança de “vozes irritantes”, “atitudes ríspidas”, “fisionomias cansadas”, “gritos insuportáveis”, “desânimo total”. Há marcas profundas de mágoas oriundas de “humilhações” impostas quer pela condição econômica quer por características acadêmicas dos alunos. Como sintetiza um relato: “o professor era uma figura que possuía um poder de punição muito grande, a gente sabia que ele podia nos humilhar a qualquer momento”.

Curiosa e perigosamente, nenhum deles se lamenta da ausência do conhecimento e domínio de alguns conteúdos específicos que possa ser associada ao mau ensino que tiveram. É como se todos os relatos considerassem “natural” que a maioria dos professores tenham sido insignificantes ou pouco competentes.

Mas há muita nostalgia advinda da lembrança dos jogos, das competições, das festas juninas, dos desfiles cívicos, do coral, dos livros infanto-juvenis, das exposições e dos desenhos. Momentos de partilha, criação e orgulho escolar.

Quando provocados a relembrar especificamente sua passagem da 4<sup>a</sup> para a 5<sup>a</sup> série,<sup>4</sup> quase todos evocam reações de “euforia”, “empolgação”, “expectativas” e “ansiedade” por uma mudança que foi *positivamente* avaliada por *todos* eles:

Foi uma festa! Achava que eu já era “mocinha”! Levava o material nas mãos, não usava mais a mala, pois era mais bonito e me sentia mais adulta.

<sup>4</sup> A grande maioria dos professores estudou já sob o impacto da Lei nº 5.692/71. Apenas duas fizeram o “ginásio”.

Adorei! A impressão que tinha é que estava crescendo, a ideia de vários professores me fascinava – muitos livros, muitos cadernos, escrever só com caneta, classe mista, carteiras dispostas em U, era o máximo!

Essa fase marca na memória educativa dos professores o papel dos conhecimentos específicos, que começam a ser presença forte a partir dessa fase. Vários depoimentos relacionam diretamente a passagem para a 5ª série à separação/discriminação específica dos conteúdos escolares, por exemplo: “comecei a perceber que gostava mais de uma matéria que de outras”. As novas “matérias” e “responsabilidades” parecem ter atraído esses jovens alunos que passam a “desenvolver mais [seu] interesse em estudar” e até adquirir em casa “o direito de reclamar porque tinha que estudar duas ou três matérias no mesmo dia depois das aulas”.

Os versos de uma professora sintetizam bem essa avaliação idealizada:

Deixamos um professor,  
para enfrentar uma porção  
Uns mais queridos,  
outros não  
dependendo da série,  
do assunto ou da lunação  
gostava de todas as disciplinas  
sem discriminação.

Problematizar e discutir essa idealização da 5ª série e – ao mesmo tempo – o papel docente foi processo importante e decisivo.

### **A voz dos alunos**

A acuidade de observação e análise dos alunos sobre a escola e a crítica aguda que eles verbalizam sobre o cotidiano escolar são elementos decisivos para o repensar da escola.

As manifestações dos educandos são realistas, acuradas, principalmente quando eles se pronunciam sobre “o que não anda bem na escola” e sobre a visão de “como a escola deveria ser”... Todos eles demonstram em sua expressão *senso crítico* em relação à análise da escola e, além de um desejo de que a escola se torne melhor, apresentam sugestões para que isso aconteça. (São Paulo. SME, 1991).

Com essa preocupação, aliada à necessidade de problematizar a prática pedagógica dos professores, incluindo a contribuição que os alunos devem trazer para um projeto pedagógico democrático e incluyente, fomos ouvir o alunado dessa escola. Um roteiro de entrevista (denso) foi elaborado para alunos das séries finais e ele incluía desde o papel da escola até as disciplinas favoritas e sugestões para sua melhoria. Após testadas, essas entrevistas foram realizadas por duplas de bolsistas de Iniciação Científica (do CNPq) com 10% do alunado da escola, sorteados aleatoriamente representando séries e períodos, durante o 2º semestre

do ano letivo de 1997. Na escola de 5ª a 8ª série foram entrevistados 26 alunos de 5ª série (sendo 4 meninas), 23 da 6ª série (13 meninas), 18 de 7ª série (8 meninas) e 13 de 8ª série (incluindo 5 meninas), totalizando 80 entrevistados.

O relato dos adolescentes sorteados confirma resultados de pesquisas anteriores, que apontam a acuidade de percepção didática dos adolescentes ao criticarem um ensino verbalista, descontextualizado e autoritário. Entretanto, a grande maioria afirma que “gosta da escola” e considera sua importância, sugerindo estratégias para sua melhoria.

Dada a amplitude da investigação junto aos alunos, registro aqui apenas *resultados especificamente voltados ao foco (ruptura da 4ª para a 5ª série)*, que se destacaram no contexto da análise mais ampla sobre a escola como um todo (alvo de investigação e problematização com todos os professores do projeto), dados decisivos para fomentar a problematização do saber dos professores.

Quando questionados sobre quais as *expectativas e opiniões* que seus pais, colegas e professores emitem (ou expressaram) para eles na fase da transição da 4ª para a 5ª série, os dados são preocupantes: os alunos relatam que tanto pais e colegas quanto professores apontam sobretudo “dificuldades” que eles enfrentarão (ou enfrentariam) nas séries finais do ensino fundamental (principalmente na 5ª), que incluem desde a multiplicidade de professores e regras até a rigidez de tempo, cobrança de conteúdos e, sobretudo, nível de exigência muito alto:

Que tem que pegar firme, não pensar em nada, que se ficasse brincando e fazendo o que fazia na 4ª série eu ia repetir.

Falavam que os professores eram bravos, que são chatos.

Falava que eu tinha que ficar esperta, que não tinha tempo pra fazer as coisas, que tinha que fazer rápido.

Merecem destaque os relatos dos adolescentes que revelam que *as próprias professoras da 4ª série criavam um “halo negativo”* (confirmando Dias-da-Silva, 1997):

A professora da 4ª falava que a 5ª ia ser mais difícil.

Falava que nós ia entrar no ginásio, ia ter mais professor, que as matéria ia ser mais difícil [sic].

As professoras falaram que os professores da 5ª ia ser mais rígido, que a matéria era mais puxada [sic].

E, o que é pior, vários alunos denunciam que ouviram opiniões e conselhos que distorcem a realidade, implicando muitas vezes *falsas* ameaças: “Falavam que todo mundo ia bater na gente”, “que tem prova todo dia”, “que eu não ia saber nada”, “que não pode mais repetir de ano, que tem que saber tudo” e, mais grave ainda: “falavam que eu ia sofrer”.

As implicações dessas expectativas certamente são graves e precisam ser problematizadas entre os próprios professores e famílias, já que podem ser transformadas em profecias autorrealizadoras.

Entretanto, *pelo menos para os alunos que permaneceram na escola*, os mais velhos (cursando 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries), o cotidiano escolar acabou por desmentir as opiniões de pais e professores: “quiseram me colocar medo, mas não é nada daquilo”, “eles falavam, mas eu não achei, era tudo mentira”.

Dado preocupante é que, apesar da análise otimista dos colegas, essa pressão pode ser um elemento bastante perturbador, sobretudo nos primeiros meses da 5<sup>a</sup> série, como diz uma aluna: “ficava pensando, será que a 5<sup>a</sup> é um bicho de sete cabeças?”

Detalhamos, então, a análise das entrevistas de amostra do alunado de 5<sup>a</sup> série dessa escola: 26 alunos (14 meninas e 12 meninos) de diferentes classes, com idades variando de 11 a 14 anos (a maioria com pequena história de fracasso escolar). Essa análise específica procurava detectar diferenças nos discursos desses/as garotos/as com relação aos/as das séries mais adiantadas, bem como pistas para tentar compreender como eles/as percebem/vivenciam essa série escolar e seu desempenho.

Assim, ao analisarmos especificamente como os alunos de 5<sup>a</sup> série avaliam seu cotidiano escolar e as *razões* que norteiam suas opiniões e expectativas acerca do sucesso escolar, a relevância do trabalho docente emergiu de maneira muito forte. Quando indagados sobre os motivos de sua preferência por alguma disciplina escolar (conteúdos), a grande maioria desses alunos (mais de 70%) apontam *o professor* como *fator decisivo* para justificar tanto a preferência quanto a facilidade (e/ou dificuldade) em compreender os diferentes conteúdos escolares. Vale salientar que há grande dispersão nas preferências em si – alguns gostam mais de Português (ou da “dona de Português”), outros de Ciências, Geografia ou Educação Física. Entretanto, seja apontando uma ou outra disciplina, a avaliação dos alunos se volta à *importância do professor e seu trabalho* como determinante para que sua preferência ou facilidade se justifique.

Enquanto os alunos das séries mais adiantadas (6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup>) justificavam suas preferências quer por *características específicas do conteúdo em si* (por exemplo, a abstração exigida por uma equação de primeiro grau ou análise sintática) quer por *características pessoais do próprio aluno* (exemplo, “não gosto de poesia”, “não tô nem aí com o que as viagens marítimas dos portugueses”), os alunos de 5<sup>a</sup> série, diversamente, focam no *trabalho docente* sua avaliação sobre sua própria aprendizagem: para gostar e se sair bem na escola são decisivas as *aulas* e a *metodologia* empregada:

Eu gosto de X porque a aula é boa! A professora explica bem! A aula dela é muito gostosa.

Eu gosto de Y porque a professora ajuda, né? Ela explica bem e tem paciência com os alunos.

Eu não gosto de K porque a professora passa muita coisa pra copiar e não explica direito. A gente pede pra ela explicar de novo e ela não explica!

A dona de X pede trabalho que deu pro outro dia.

Eu não gosto de X porque a professora falta muito!

Destaque especial na importância que assume o trabalho docente para os alunos dessas séries é dado ao *caráter afetivo/humanizador* manifestado pelos professores na relação com esses alunos. Como sintetiza um garoto: “se os professores são legais, a matéria é legal!”

Eu não gosto de X e Y, elas falam muito alto! Ficam gritando com a gente! São chatas. Não gosto da matéria porque não gosto muito da professora, ela tá sempre brava, sempre reclama de tudo, diz que tá com dor de cabeça!

Eu gosto de K porque a professora ajuda bastante a gente, ela aceita brincadeira, ela gosta de mim.

Se o aluno tá com problema ela dá uma força, ela conversa com a gente, não fica ofendendo.

E quase sempre a interação professor-aluno impregna o procedimento didático:

Eu acho difícil X. Eu perguntei se era pra arrumar as frases ela falou: não sei, pega e faz!

Eu não gosto do professor X, que quando eu pergunto uma coisa ele nem responde.

Ela tem paciência com a gente, explica até a gente entender.

A voz dos alunos revela claramente a *prática pedagógica* como elemento decisivo na construção do sucesso escolar na 5ª série. E mais: o *caráter afetivo-humanizador do trabalho docente* como peça-chave nesse processo. Acatar ou não essa voz foi tarefa decisiva na problematização com os professores, que muitas vezes se assustaram com as respostas de seus alunos.

Outra fonte de dados sobre a voz dos alunos adveio de redações solicitadas por alguns professores às classes de 5ª série. A leitura e análise desses textos com os professores permitiu investigar se (e como) percebiam a ruptura com a 4ª série.

Quando solicitados a se manifestar sobre semelhanças e diferenças entre as séries, alunos e alunas são unânimes em apontar a ruptura, e alguns se referem à 5ª como sendo (mais de 30 anos após sua extinção) o “ginásio”.

Apesar da simplicidade e objetividade das respostas, os alunos destacam sobretudo a *diversidade de professores e disciplinas* e a *agitação da classe* como os grandes diferenciadores entre as séries. Vale lembrar que eles *se dividem* em suas preferências – pela 4ª ou pela 5ª série. Não pudemos detectar tendência clara nesse aspecto.

Entretanto, todos destacam que o número diferenciado de professores implica/inclui a *introdução de novas disciplinas* (como Inglês e Educação Física), a *multiplicidade de tarefas* (que podem “confundir a cabeça”) e o *aumento da profundidade/dificuldade dos conteúdos* como traços diferenciadores da 5ª, sempre aliado à denúncia do empobrecimento da relação afetiva:

Na 4ª nós estávamos aprendendo as mesmas coisas que aprendemos na 2ª e na 3ª, na 5ª nós já estamos aprendendo coisas novas e bem mais diferentes.

A matéria da 5ª é mais importante que a da 4ª, os professores da 5ª é mais importante. Na hora da explicação os professores são sérios e é muito mais forte [sic].

Na 4ª as atividades não são tão forçadas como na 5ª, os exercícios não são difícil e na 4ª é melhor porque só tem um professor e não um monte que às vezes dificultam muito nossas cabeças [sic].

A professora da 4ª tem mais paciência pra ensinar quem quer aprender, dá pra gente aprender mais a matéria.

Já a “zoeira” ou “bagunça” da classe é apontada por praticamente todos os alunos como comportamentos diferenciadores da 5ª série, confirmando Tiba (1996):

Na 5ª você conhece amigos muito loucos, você entra na fase da adolescência e pode bagunçar.

A 4ª é mais quieta e a 5ª não, é mais bagunceira, muita zoeira com as meninas.

Na 4ª a gente se interessa mais pelos estudos e na 5ª as pessoas pensam que só porque estão na 5ª são os maiores do mundo e ficam a aula inteira conversando e muitas vezes até faltam com respeito aos professores!

Apenas uma aluna apontou a organização da escola fragmentada em aulas e salas como geradora da indisciplina:

A 5ª é uma baderna quando sobe aula ou a classe fica de janela. Um professor quando falta fica aquela confusão! Prefiro a 4ª!

Todos esses dados foram socializados com os professores, que coletivamente discutiram e analisaram suas concordâncias e divergências com as representações dos alunos, com a clareza de que elas eram aspecto decisivo para interpretar suas classes de 5ª série: “É quebrando a cultura do silêncio, ouvindo os educandos, discutindo com eles suas visões e estando abertos à reflexão e à ação que se pode caminhar efetivamente numa perspectiva de construção de uma escola pública democrática.” (São Paulo. SME, 1991).

### **A voz das professoras “primárias”**

Já desde os anos sessenta (ou sempre?), como magistralmente registra Pereira (1969), a relação entre as professoras das séries iniciais

(eternamente chamadas “primárias”) e as das séries finais (“secundárias”) é permeada por preconceitos e acusações de ambas as partes. As diferenças de nível e tipo de formação dos professores, objetivos e modalidades de ensinar e mesmo (sobretudo) as formas de interagir com os alunos geram intermináveis discussões nas escolas. O mais grave é que entre “você são muito maternais” e “você é que são muito exigentes!” se colocam claramente as diferenças de “sabedoria” desses professores sem que esse saber docente seja problematizado (Dias-da-Silva, 1997). Quase sempre apenas aparecem como rótulos depreciativos por ambas as partes.

Ao analisar aspectos do cotidiano escolar que sinalizam claramente as diferenças de concepção e ação das professoras de 4ª série com os professores da 5ª, já discuti em trabalho anterior (Dias-da-Silva, 1997, p. 112):

Parece evidente que o que está em jogo na passagem da 4ª para a 5ª série é muito mais que o número de professores ou disciplinas. Estão em jogo fazeres diferentes. Estão implicados saberes diversos, objetivos distintos, intenções e crenças...

Em síntese, poderíamos dizer que o trabalho do professor na 4ª série parece se nortear por um nível alto de comunicação com as crianças, o que inclui até um excesso de explicações táticas. Há maior consistência nas condutas e flexibilidade na distribuição do tempo para as atividades propostas, porém maior rigidez nas cobranças. Parece que as professoras “primárias” atribuem pouca importância à independência das crianças, ocorrendo o inverso com a demonstração de afeto.

Já os professores de 5ª série (na verdade, professores de 5ª a 8ª série) parecem se nortear por um nível rígido de exigências preestabelecidas pelo tempo, porém com poucas cobranças sistemáticas, muitas vezes inconsistentemente estabelecidas (a variação de atitudes didáticas entre os professores é significativa). Se por um lado a comunicação com a criança é permeada por poucas explicações, demonstrações de afeto, por outro, é grande o valor dado à independência do aluno.

[...] Discutir valorativamente as diferenças entre essas séries parece ser tão inconsequente quanto analisar se a infância é melhor que a adolescência...

Apesar da fragilidade do juízo de valor, a análise e a problematização dessas diferenças podem ser aspectos decisivos para enfrentar a ruptura existente no trabalho docente dos professores “especialistas”, problematização que precisa reconhecer o saber docente tanto das professoras das séries iniciais (“primárias”, rotuladas como PI, agora PEB I, pelo sistema escolar) quanto das séries finais (“secundárias”, rotuladas como PIII ou PEB III) do ensino fundamental.

Assim, ainda que superficialmente, analiso aqui fragmentos do discurso das professoras primárias sobre as diferenças que percebem em seus colegas das séries finais que podem ser decisivas para a construção do sucesso escolar na 5ª série. Esse “discurso” foi objetivado por meio de duas fontes: a) redação de 14 professoras das séries iniciais provocadas pela pergunta “*Diferenças e semelhanças entre as PI e as PIII?*”;

e b) manifestações das professoras em reunião conjunta realizada com os professores das duas escolas (1<sup>a</sup>/4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup>/8<sup>a</sup> séries), organizada pelas diretoras, para discussão da implantação da progressão continuada no ensino fundamental.

Em qualquer que seja a situação, as professoras primárias apontam unanimemente o aspecto afetivo-relacional do trabalho docente como a maior diferença que percebem entre elas e os professores “secundários” (ainda que sempre atenuada pela ausência de tempo de convivência dos colegas com os alunos):

O prof. I conhece mais seus alunos, convive mais tempo com eles, temos que conversar com ele quando tem algum problema.

O professor passa a ser confidente da criança, há mais carinho e aproximação entre eles, participa da vida do indivíduo fora da escola.

PI consegue compartilhar melhor com a criança o seu dia a dia.

É importante lembrar que várias delas não aceitam o rótulo depreciativo de maternagem, ressaltando que seus objetivos são diferenciados, o que implica fundamentos diferentes para seu trabalho docente nessas séries, confirmando Carvalho (1995):

O PI trabalha mais a parte afetiva e social do aluno, já o PIII mantém-se distante.

Dizem certos professores de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série que nós, professores de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup>, somos muito maternais, mas isso faz parte de uma psicologia necessária a essa faixa etária.

Os PIII têm um certo distanciamento do professor I, acho que é até um certo preconceito, pois talvez esse nosso jeito “maternal” faça com que eles não nos vejam como profissionais que somos. Todos estudaram e, acredito, nos preparamos para exercer nossa função. Ninguém está aqui para “brincar”!

Vale destacar o registro de uma professora, que, com muita lucidez, aponta a importância da interação afetiva para o próprio desenvolvimento de habilidades escolares nos alunos – não se trata de “meramente amar a criança”, como apontaram algumas pesquisas brasileiras:

Ao longo do trabalho de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série, têm os professores lidado com seres ingressantes na socialização. Tudo é mais paulatino nesse ingresso. Há que se escutar, há que se pacificar, há que se alfabetizar... Tudo num clima de “não fique nervoso”, “logo você supera isso”, “é preciso ter paciência para aprender também”. E o aluno acaba se apegando afetivamente durante as quatro primeiras séries. Já nas séries finais, as aulas, com tempo determinado, impedem o professor de muitas “delongas” com o aluno, que tem que ser tratado de modo impessoal e prático para não ser alvo de brincadeiras maldosas dos próprios colegas.

A falta de tempo de convivência com os alunos, a estrutura escolar e a fragmentação dos conteúdos são aspectos apontados pela grande maioria

dessas professoras quando analisam o trabalho dos professores das séries finais. Solidárias, percebem os entraves vividos por seus colegas:

O PIII dispõe de pouco tempo para estar com seus alunos, ele tem a função de aprofundar as noções, criar novos conhecimentos.

O trabalho do PIII não pode passar do conteúdo, da matéria, pois esta é muito extensa e o tempo é curto.

Porém, o maior incômodo das professoras "primárias" recai na acusação de incompetência, frequente nas falas de seus colegas "especialistas":

Os PIII já querem um aluno pronto, para cumprir um programa no decorrer do ano letivo, sem respeitar a nossa realidade, onde passam a nos ver como se fôssemos aprendizes e não profissionais.

O que me incomoda é quando o professor procura achar um *culpado* para o fracasso de seu aluno e sempre a culpa recai sobre o professor anterior. Às vezes fico aborrecida e até chego a pensar que sou incompetente.

Ironicamente, a implantação do regime de progressão continuada (a partir de 1998) acirrou a preocupação com a expectativa das acusações, que passa a incomodar toda a escola de 1ª a 4ª série, como sintetiza a diretora na reunião:

Estou muito preocupada porque não pode reprovar mais. Esses alunos que não têm condição de ir pra 5ª série, não dá mais pra segurar! Vai ficar reprovando 3, 4 anos? Mas é importante ter integração entre as escolas, porque os professores *não têm que questionar os professores anteriores* e sim o que ele vai fazer! Eles têm 13, 14 anos e não podem permanecer na 4ª série!

E completa uma professora: "Diante desse sistema, estamos de mãos e pés atados. O que podemos fazer? Há uma pressão muito forte."

E a "pressão forte" implica o ingresso na 5ª série de alunos que, segundo as professoras da 4ª,

- não leem correntemente e não dominam ortografia;
- não conseguem aprender nem o mínimo necessário. Eles vêm da 2ª, 3ª série sem estar alfabetizados;
- não sabem tabuadas, não sabem as operações de dividir e o mecanismo de subtração, não sabem "transferir aprendizagem".

Num certo sentido, as professoras primárias se preocuparam em explicitar para as das séries finais que têm consciência de que o rendimento de alguns (ou muitos?) alunos não está de acordo com o que elas esperam nem com seu nível de exigência: "A gente sabe que o aluno não sai 'tinindo' como precisava, mas o atual sistema manda seguir em frente." Se por um lado o sistema pode ter oferecido às professoras um alibi que alivie as acusações do réu, por outro o "seguir em frente" manda que os professores das séries finais precisarão "se acostumar a receber os alunos do jeito que eles vêm". Como alerta uma professora: "O professor

tem que ser elástico: ir e voltar! Talvez eles não tenham aprendido aqui, mas aprendem com vocês. Se eles não sabem, alguém tem que ensinar!”

Nesse universo de críticas recíprocas, vale salientar que nenhuma professora das séries iniciais percebeu (ou chegou a registrar) que seu trabalho possa ser também alvo de elogio ou reconhecimento por parte dos professores “secundários”. Entretanto, quando provocados (durante discussões do projeto), vários professores das séries finais afirmaram que tinham com as PI uma “troca silenciosa”, “só na observação”, “não precisava falar”, e que essa observação – mediante convivência que tinham na escola de 1º grau, modelo anterior à reforma – permitia que eles percebessem que as professoras primárias “tinham muito mais proximidade com o aluno que [eles]”, que “conseguiram fazer o aluno trabalhar, conheciam mais o aluno”. E reconhecem: “[elas] sabem fazer muito mais coisas que nós, são mais criativas para elaborar atividades – sabem desenhar, fazer flores de papel”; “Organizar festas como elas? Ninguém!”

Infelizmente, esse reconhecimento não é percebido pelas professoras primárias, que denunciam o preconceito e a discriminação de que são alvo. Porém, essa problematização também implicou repensar para nossos professores.

### **As pesquisas sobre o cotidiano escolar**

Ao longo dos meses, os encontros com os professores “secundários” foram permitindo que eles explicitassem suas principais dificuldades em lidar com as classes de 5ª série. Sejam acadêmicas, sejam comportamentais, as habilidades e condutas dos alunos iam se evidenciando claramente como fontes de dilemas de trabalho para esses professores, que progressivamente reconheciam: “mas eu não sei alfabetizar”, “me irrita quando ficam perguntando quantas linhas pula”, “não tenho saco com crianças”, “eles falam todos ao mesmo tempo”, “eu saio morta da classe!”

Buscando aprofundar o “questionamento consequente” (Dias-da-Silva, 1997) sobre a ruptura, optamos por mediá-lo pelos resultados de pesquisas sobre cotidiano escolar (André, 1995). Ao analisar a “voz dos alunos” – que evidenciava seus medos e as falsas ameaças que ouvem a respeito da passagem para a 5ª série (Truzzi, Dias-da-Silva, 1998) e suas expectativas de relacionamento afetivo e humanizador com os professores (Mine, Dias-da-Silva, 1998) – ou discutir a avaliação que as professoras primárias fazem do trabalho pedagógico realizado nas séries finais (Carvalho, 1995), o grupo de professores foi compondo um quadro que implicou *repensar os “óculos” com que eles interpretavam seu trabalho e seus alunos de 5ª série. Repensar sua “sabedoria docente”, seu saber fazer.*

Ao solicitar que os professores lessem o livro que resultou da pesquisa de tipo etnográfico que realizei em duas escolas públicas com

as classes de 5ª série (Dias-da-Silva, 1997), confirmamos a hipótese de André (1994, p. 74):

Trazer cenas do cotidiano escolar analisadas em pesquisas do tipo etnográfico pode ser excelente alternativa para o exercício da tão buscada articulação teoria-prática... em que o professor estará olhando para uma espécie de espelho onde a imagem não é a sua, mas uma que a lembra de perto... e pode favorecer um olhar mais crítico e menos preconcebido sobre o trabalho docente e, quiçá, sobre o próprio trabalho.

Textos escritos pelos professores (relatórios parciais do projeto) revelam claramente que a leitura da pesquisa possibilitou esse questionamento autocrítico:

Quando li o livro, algumas vezes tive a sensação de estar fazendo parte dele: aquela sensação de "já vi esse filme". A impressão de que atitudes, ações e reações que às vezes achamos que são únicas, isoladas, se desfez. Paralelamente à leitura comecei a me observar mais e alterar atitudes que tinha. Atitudes que hoje fazem parte de um passado recente, mas passado.

Quando li o livro percebi que essas crianças quando agem, muitas vezes de forma que a gente pensa que vai enlouquecer com a atitude deles, o mais interessante é que nós não os entendemos, pois quando eles agem dessa maneira é justamente para dizer: "Ei! Eu estou aqui e quero aprender, e quero te mostrar o que eu sei!"

Após a leitura foi impossível o professor não rever o seu trabalho e fazer uma autoanálise do que tem feito com essas crianças, seus medos, inseguranças e ávidas de curiosidade e ansiedade em aprender. E quantas delas se decepcionaram com a escola, e quantos de nós somos responsáveis por isso?

Assim, a discussão de um projeto educativo pedagógico para a 5ª série foi enraizada nos resultados das investigações sobre os próprios professores e seus alunos, que, aliados a leitura do livro, permitiram análises (interessantíssimas) que evidenciavam o *questionamento da concepção cristalizada* que os professores traziam sobre a "imaturidade" e "agitação" dos alunos ou seus preconceitos sobre o trabalho das professoras primárias. Vários estereótipos iam sendo checados, como, por exemplo, o incômodo dos professores com os chamados "vícios do primário" ou sua tendência em depreciar o conhecimento que os alunos trazem das séries iniciais. Acompanhamos evidências claras de *alterações na concepção dos professores* sobre seus alunos e seu próprio trabalho:

Ficou claro que um dos motivos do baixo índice de aprovação na 5ª série é o fato de os professores serem incapazes de perceber as necessidades dessa fase. O que, no fundo, é meio verdadeiro: eu mesma não sei alfabetizar.

Conscientizei-me das dificuldades enfrentadas pelo aluno nessa fase de transição e da tarefa do professor em tornar esse momento menos angustiante. Sensibilizou-me para as dificuldades dos alunos.

Se esse questionamento das concepções prévias e tomada de consciência das próprias dificuldades foi originado especificamente pela leitura das pesquisas ou pela análise dos depoimentos das crianças, ou de sua própria memória educativa, ou do repensar o papel da escola e a função docente no século 21, ou..., é impossível precisar. Mas é possível reconhecer: ao final desse processo, todos os professores, se percebendo diferentes, ressignificaram essas séries e seu trabalho – e coletivamente passaram a elaborar um projeto educativo diferenciado para a 5ª série.

### **Considerações finais**

Sob minha ótica, essa alteração no saber docente sobre a prática pedagógica foi sendo construída ao longo de um processo que durou muitos meses e dificilmente pode ser creditada especificamente a uma atividade ou a um argumento. Nesse período, vários dos conceitos cristalizados na “sabedoria” do professor, construída ao longo de sua vida e carreira, foram sendo reinterpretados. Por meio de todas essas atividades e procedimentos, os professores puderam problematizar seu trabalho docente, explicitando seus dilemas profissionais: “O professor só altera seu fazer se não negar seu papel. Só altera seu fazer se fizer uma nova leitura de seus fundamentos, de seu saber” (Dias-da-Silva, 1997, p. 142).

Ao problematizar sua prática pedagógica, suas crenças e concepções sobre seu trabalho e seus alunos, esses professores fizeram uma nova leitura de seu cotidiano escolar. Como escreveu uma professora:

Minha visão em relação às crianças de 5ª série era um pouco preconceituosa. Primeiro porque eu os via como pelotão que já chegava correndo na sala, gritando alvoroçados, com uma energia infinita, e que estavam lá apenas para brincar. Segundo, porque como ensinaria a eles o funcionamento do sistema imunológico, por exemplo? Se para eu compreendê-lo demorou um semestre, e foi uma matéria cursada no último ano da Faculdade, momento em que já estava mais madura e que já dominava vários conceitos necessários para entendê-los, como iria fazer para entrar na cabeça dessas crianças conceitos como gânglios linfáticos ou células de memória? Acredito que os cursos da faculdade preparam o profissional, só que distante do cenário em que irá atuar. Dava a sensação de que a teoria não se aplica à prática.

Esses professores interpretaram de forma diferente seus alunos e os objetivos de seu próprio trabalho:

Eu entendi que 5ª série é isso: diferente de qualquer outra, que também possui seus encantos e problemas. Nenhuma outra série desafia tanto o professor quanto esta. Ela testa sua paciência e sua formação. É o início de uma lenta transformação física e intelectual em que o ato de adolecer de uma nem sempre se dá paralelamente ao de outra. Ao lado do orgulho de ser “grande” e “importante” porque mudou de escola, passou para a turma do “ginásio”, mostrando isso na prontidão para participar de todas as atividades propostas pela escola, o aluno de 5ª série pede silenciosamente afeto, atenção, que seja valorizado, visto e ouvido. Uma pergunta sobre o conteúdo escolar tem o mesmo valor

de perguntas do tipo “Posso virar a folha do caderno?”, “Posso usar canetinha colorida?” Não é à toa que muitos professores fogem da 5ª série como o diabo foge da cruz.

E porque pensaram/conceberam diferente, puderam ao mesmo tempo organizar e agir de forma didaticamente diversa. Como apontam alguns professores:

Como fazer essa passagem inevitável causando o menor impacto, ou melhor ainda, causando um impacto positivo? Pensamos que era necessário diminuir a ansiedade com que essas crianças chegam à escola, desfazer seus medos, valorizar seus conhecimentos e também mudar a imagem negativa que elas têm de nós, professores de 5ª série.

Cabe a nós, professores da 5ª série, a tarefa de desmistificá-la, e, para tanto, haveria que se criar uma *ponte* entre as diferentes formas de agir de cada profissional. O aluno que quero na 5ª série *precisa ser construído*, não negando em momento algum os conhecimentos acumulados nas séries iniciais. Se existe a ruptura, é preciso construir uma passagem, uma ponte.

Assim, só no último ano do projeto, aliando a riqueza de alternativas de procedimentos didáticos advindos da experiência dos professores com a clareza de objetivos e norte teórico-metodológico para construir alternativas de ação, os professores construíram *coletivamente* um conjunto de atividades e procedimentos para serem realizados no primeiro semestre de trabalho com classes de 5ª série, que denominaram “procedimentos-ponte”. Ponte que se iniciou com a apresentação de espaços e pessoas aos alunos ingressantes:

Partimos do princípio de que, já que essas crianças não conhecem nem ao menos o prédio, o espaço físico da escola, pensamos em uma caminhada que teria como ponto de partida a escola que elas frequentaram até a 4ª série, seguido de um lanche na praça do bairro e uma caminhada até a “nova escola”. Assim, pensamos em fazer uma passagem sem ruptura, uma “passagem simbólica”; essa caminhada seria uma ponte ligando as duas realidades – a passada e a presente.

Essa ponte implicou desde a elaboração de colagens e promoção de debates com os professores até a produção de um *livro-síntese*, produzido por cada aluno, com atividades propostas por todas as disciplinas e professores, incluindo desde a elaboração de um autorretrato até a construção de um terrário, desde organização de sua árvore genealógica até redação de poesias e relatórios:

Planejamos uma atividade que permitisse ao aluno “mostrar-se” como pessoa (identificação) e elevar sua autoestima, ao mesmo tempo em que apresentasse os conteúdos escolares e desse-lhes a devida importância no contexto da aprendizagem escolar. Pretendíamos também que essa atividade nos permitisse detectar dificuldades desse aluno e, ao mesmo tempo, perceber o que ele já sabe e do que é capaz.

Mais que integrar atividades de todos os conteúdos dessa fase de escolarização, o “livrinho” permitiu que os professores reconhecessem esse aluno que lhes chega como sendo alguém *capaz*:

Eles falaram a verdade, foram sinceros em todas as disciplinas. Será que eu faria com tanta naturalidade ou melhor que eles? Porque nós fizemos a nossa “memória” e, muito provavelmente, maquiámos a nossa história. Não achei que a criatividade deles fosse tão grande, eles não só desenham, eles escrevem também!

Ao concretizarem procedimentos que transcendem a fragmentação do trabalho típica dessa série, reforçada pela separação disciplinar dos livros didáticos, os professores foram *ressignificando a importância dos conteúdos escolares*:

Foi através do meu primeiro livro que percebi que posso trabalhar diferentes atividades e que agora estou conseguindo entender e interpretar essas crianças. Ele me deu condições de dar um pulo grande profissionalmente: Satisfez meu ego! Pois vi a empolgação deles e senti que eu conseguia passar para eles o conceito de história, a importância de estudar História, e mostrar que nós somos parte da História. É muito bom para nós, professores, descobrir que está ocorrendo aprendizagem.

Houve total participação e satisfação por parte dos alunos. Percebemos sorrisos, olhos brilhando de felicidade. Resgatamos nessas crianças valores como autoestima, cooperação, organização, perseverança e, ao construir o terrário, eles se sentiram como cientistas, criadores!

É decisivo salientar que praticamente todos os professores se espantam ou se surpreendem quando percebem o interesse do aluno pelo conhecimento, o valor que atribuem a essa parcela de cultura – que é parte de seu componente curricular –, quase sempre rotinizada ou ensinada sem o encantamento que eles detectaram nos alunos.

O impacto positivo e a repercussão entusiasmada dessas atividades envolvendo um projeto com a 5ª série são indicadores claros de que talvez tenhamos enfrentado um “problema de fronteira” (Schlechty, Whitford, 1988) que nem Universidade nem escola conseguiriam resolver sozinhas.

E mais: o enfrentamento dessas dificuldades só se viabilizou porque mobilizou pensamento e ação dos professores – a alteração do fazer apenas se concretizou mediante questionamento do saber docente cristalizado na cultura escolar, saber que pode se beneficiar (e muito) das contribuições oriundas das pesquisas sobre o cotidiano escolar, que podem permitir aos professores uma releitura de seu saber fazer (André, 1994) orientada por um norte político e educacional claro. Problematizar com todos os professores dos vários componentes curriculares permitiu enfrentar a fragmentação e o isolamento que caracterizam seu trabalho (Sampaio, 1998), projetando um “saber pedagógico” mais geral independente de sua disciplina específica – e, fator decisivo, a *alteração do trabalho docente como projeto coletivo*, pressupondo planejamento e organização.

A efervescência de ideias sugeridas na elaboração do projeto coletivo, em discussões que planejaram formas diferenciadas de trabalho, foi

decisiva para sua repercussão positiva – quer para o envolvimento dos alunos quer para o próprio desenvolvimento profissional dos professores. Esse repensar foi decisivo para aumentar o entusiasmo e a autoestima dos professores:

Normalmente os primeiros dias de aula sempre foram um martírio para os professores. Desta vez, a imagem foi de alegria, prazer, os professores estavam afetivos, a “escola parecia uma festa”.

Foi uma satisfação enorme ver os colegas folheando as produções dos alunos com prazer, lendo os textos com interesse, emocionando-se, surpreendendo-se.

Como analisou Elliot (1998), “a pesquisa-ação requer que professores exercitem capacidades que somente podem ser desenvolvidas no contexto das práticas concebidas como experimentos inovadores”. Ouso dizer que talvez o impacto mais interessante desse processo tenha sido o fato de os professores *encararem sua própria resistência em, pensando diferente, fazerem algo que nunca tinham feito antes* e lidarem com suas expectativas e medos de que “não desse certo”:

Sinto que, embora essas atividades tenham sido propostas por nosso grupo de professores, alguns colegas não pareciam confiar muito no sucesso delas. Posso dizer até que, por insegurança, pela novidade, por (talvez) ter de “dar cara para apanhar”, alguns temiam essas atividades. Por tudo isso, seu resultado foi causando impacto. Os cartazes não só surpreenderam os professores pela criatividade, beleza plástica (desenhos, recortes, etc.), pela sinceridade na colocação de opiniões, pelos conhecimentos manifestos de conteúdos de várias disciplinas, pela clareza na exposição de ideias, pela manifestação de valores/atitudes positivas, e até mesmo pelos conhecimentos de língua materna, mas também checavam o enfoque que alguns professores ainda manifestavam, de que alunos de 5ª série eram “indisciplinados” e “sem base”.

Estou convencida de que essa *experimentação de procedimentos alternativos*, elaborados e executados *coletivamente* pelos professores, é estratégia decisiva para a mudança profissional docente com implicações diretas na transformação da escola: os professores (assim como tentam fazer com seus alunos) se vendo *capazes*, tentando e experimentando, enfrentando o risco do fracasso, sob uma perspectiva mais crítica e investigativa.

Entretanto, o enfrentamento dos riscos e a construção de alternativas pressupõem que a maioria dos professores *coloque “sub judice” algumas “certezas profissionais”*, algumas concepções cristalizadas, oriundas quer da sua formação quer da cultura da escola:

O sucesso dessas atividades provocou um sentimento de satisfação no grupo, mostrando que “dá pra fazer diferente”. Para isso fomos explicitando, discutindo e reavaliando certos conceitos preconcebidos, que muitas vezes ficam implícitos.

Ao mesmo tempo, é fácil identificar que os procedimentos elaborados não são inéditos nem sofisticados, razão pela qual considerei desnecessário

detalhá-los neste artigo. Certamente estão presentes em projetos de muitas escolas. Entretanto, *eles implicaram um conjunto articulado de propostas de transformação de um saber-fazer, não são um "pacote" a ser executado ou "vendido"*.

Preciso também reconhecer que a presença de uma *liderança qualificada* é decisiva nesse processo – foi fundamental a participação no projeto tanto de professoras bem-sucedidas e experientes no ensino fundamental quanto dos próprios pesquisadores para que as alternativas fossem pensadas e construídas. Havia um norte teórico claramente presente: não reduzimos o desafio a mero exercício de tentativa e erro, de refletir por refletir, ou para facilitar e agradar os alunos com tarefas lúdicas. Trata-se de *processo com intencionalidade explícita*, que dirige e avalia todas as decisões e procedimentos. Decisivo foi o papel dos pesquisadores quando os resultados não foram os esperados, quando preconceitos e estereótipos vieram à tona, ou sobretudo quando se tentou negligenciar a finalidade da escola.

Assim, considero que todo esse processo de *reinterpretar os conceitos cristalizados* na sabedoria docente foi o passo prévio e decisivo para que um projeto alternativo de trabalho educativo fosse concretizado. Todo esse trabalho bem-sucedido *não foi repetido* na mesma escola no ano seguinte devido à rotatividade dos professores (problema fulcral nas escolas públicas brasileiras de periferia), apesar da insistência de duas das professoras que haviam participado do projeto e que permaneceram na escola (apenas *duas*) e do impacto que os "livrinhos" tiveram sobre a comunidade escolar. Eis aí um entrave decisivo para transformação de nossas escolas públicas, como problematizamos desde a década de oitenta:

A itinerância e rotatividade dos professores nas escolas públicas não é meramente um problema administrativo, mas é sobretudo um comprometedor *pedagógico*, já que:

- impede o envolvimento do professor com a escola, seu conhecimento dos espaços disponíveis e sobretudo do desenvolvimento de seus alunos e comunidade (que cada vez mais frequentemente sequer sabem o nome dos professores);
- dificulta que a própria escola tenha um corpo docente definido e comprometido com um projeto, chegando ao extremo de inviabilizar o planejamento escolar – já que a direção sequer sabe com quem poderá contar no ano seguinte;
- compromete a continuidade do processo de ensino – já que em anos consecutivos (ou até em meses) os alunos convivem com professores diferentes e propostas de trabalho raramente concretizadas sequencialmente;
- penaliza as pequenas escolas ou as de condições mais precárias, justamente as que necessitariam de um maior esforço de transformação, já que elas são sempre as primeiras a serem "abandonadas" no processo de troca de professores;
- altera a própria rotina de vida pessoal do professor – que muitas vezes gasta grande parte do tempo e salário se deslocando de bairro em bairro, gerando uma situação constante de *stress*: o "cansaço" presente no trabalho no período noturno. (Dias-da-Silva, Chakur, 1990, p. 32)

Apesar de se revelar estéril na escola em que foi gerado, por outro lado, felizmente, vários dos professores que participaram desse projeto propuseram esse caminho no ano seguinte para a 5ª série *em outras escolas*, algumas até em outras cidades.

Vale registrar o depoimento de uma professora sobre o que ouviu em outra escola, explicitando claramente a “sabedoria” cristalizada: “não faz o menor sentido abrir os braços para os alunos desse jeito, depois, eles montam em cima da gente!” Já em outra cidade, um professor conseguiu envolver seu grupo de colegas que, entusiasmados, estudaram a tese, discutiram as atividades e organizaram o “livrinho” com seus alunos nas diferentes disciplinas.

Apesar de episódicos, esses são exemplos claros de que não se trata de “vender um pacote” ou “implantar uma proposta de trabalho”. Fundamentos diferentes geram ações diferentes. Apenas um pensar alternativo, com outros óculos, permite um agir diferenciado. *Saberes e fazeres – articulados*. Conjuntos: *ação e pensamento*, ação e organização norteados por uma intencionalidade fundada no conhecimento educacional.

Nossos resultados sugerem que analisar a sabedoria docente com os professores e problematizá-la, incluindo contribuições teóricas e de pesquisa, são passos imprescindíveis para enfrentar os dilemas profissionais docentes, enfrentamento que pressupõe respeitar os professores, suas experiências e crenças, mesmo aquelas cristalizadas na cultura das escolas. Ressignificar a realidade é, decididamente, passo prévio para transformá-la e, talvez com isso, melhorar nossas escolas e nossa sociedade.

---

### Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Formação de professores em serviço: um diálogo com vários textos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 89, p.72-75, 1994.

\_\_\_\_\_. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

AZANHA, José Mário Pires. *Educação: alguns escritos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.

BARROSO, João. Fazer da escola um projeto. In: CANARIO, Rui. *Inovação e projeto educativo de escola*. Lisboa: Educa, 1992.

CARVALHO, Marília Pinto de. Entre a casa e a escola: educadoras de primeiro grau na periferia de São Paulo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 76, n. 184, p. 407-444, set./dez. 1995.

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção de algoz incompetente. *Cadernos Cedes*, v. 19, n. 44, p. 33-45, 1998.

\_\_\_\_\_. *Passagem sem rito: os professores e as quintas séries*. Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*, n. 89, p. 39-47, 1994.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem; CHAKUR, Cilene Ribeiro de Sá Leite. O ensino de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série: pistas para compreensão da escola pública. *Boletim do Departamento de Didática* [A situação de ensinar e aprender], Araraquara, v. 9, n. 6, p. 29-39, 1990.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia et al. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

FULLAN, Michel; HARGREAVES, Andy. *Teacher development and educational change*. London: The Falmer Press, 1992.

GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). *Profissão: professor*. Porto: Porto Ed., 1991.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARIN, Alda Junqueira et al. Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola. *Revista Pro-Posições*, Campinas, v. 11, n. 1(31), p. 14-25, mar. 2000. Disponível em: <[www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/31\\_artigo\\_marinajetal.pdf](http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/31_artigo_marinajetal.pdf)>.

MINE, J. C. P.; DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. As preferências e expectativas dos alunos de 5<sup>a</sup> série: a importância do trabalho docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (Endipe). *Anais...* Lindóia, 1998. p. 508.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Ed., 1991.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992a.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed., 1992b.

PEREIRA, João Batista Borges. *A escola secundária numa sociedade em mudança*. São Paulo: Pioneira Editora, 1968.

SAMPAIO, M. M. F. *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. São Paulo: Educ/Fapesp, 1998.

SANDERS, D. P.; McCUTCHEON, G. The development of practical theories of teaching. *Journal of Curriculum and Supervision*, v. 2, n. 1, p. 50-67, 1986.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Problematização da escola: a visão dos educandos*. São Paulo, 1991.

SCHLECHTY, P. C.; WHITFORD, B. L. Shared problems and shared vision: organic collaboration. In: SIROTNIK, K. A.; GOODLAD, J. I. (Org.). *School-university partnerships in action: concepts, cases and concerns*. New York: Teachers College Press, 1988.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A escola de primeiro grau: organização e funcionamento. *Caderno Idéias*, n. 11, p. 59-69, 1991.

SPÓSITO, Marília Pontes. *O povo vai à escola*. São Paulo: Loyola, 1984.

TIBA, Içami. *Disciplina: limite na medida certa*. São Paulo: Gente, 1996.

TRUZZI, E. D.; DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. As dificuldades e as falsas ameaças: as expectativas dos alunos frente às 5<sup>as</sup>. séries. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (Endipe). *Anais...* Lindóia, 1998. p. 500-501.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Escola: espaço do projeto pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Maria Helena G. Frem Dias-da-Silva, doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), com pós-doutorado na Universidade de Pittsburgh (USA), é professora assistente do Departamento de Didática e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), campus de Araraquara.

malena@fclar.unesp.br

Recebido em 25 de março de 2011.

Aprovado em 11 de julho de 2011.

## Formação continuada e ensino da escrita: análise de estratégias formativas utilizadas no programa Pró-Letramento

---

Telma Ferraz Leal  
Andrea Tereza Brito Ferreira

---

### Resumo

Objetiva discutir sobre estratégias formativas utilizadas no programa Pró-Letramento. Foram analisados 152 relatórios de 24 orientadores de estudo do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul. Os resultados apontaram que esses orientadores, muitos ainda iniciantes nesta função de “desenvolver experiências de formação docente”, evidenciaram capacidade de favorecer, entre seus pares, situações de aprendizagem ancoradas em saberes construídos no cotidiano da escola.

*Palavras-chave: formação continuada; ensino da escrita; produção de textos.*

---

### Abstract

***Continuing Education and the teaching of writing: an analysis of the Pró-Letramento Program strategies of education***

*The paper aimed at the education strategies of the Pró-Letramento Program. There were analyzed 152 reports of 24 tutors from Rio de Janeiro and Rio Grande do Sul. The results pointed out that these*

*tutors, sometimes still beginning to act as a person responsible for the development of teacher education experiences, have a capacity to contribute to teaching and learning situations based on school knowledge.*

*Keywords: continuing education; teaching of writing; texts production.*

---

O que um professor precisa saber para ensinar a ler e escrever? O que é importante contemplar nos cursos de formação inicial e continuada para que os docentes tenham condições de fazer um trabalho de qualidade?

Nos primeiros documentos oficiais que recrutavam pessoas para o exercício da docência (Lei Imperial de 1894), o professor deveria saber apenas ler, escrever e fazer as quatro operações da aritmética. Ao longo dos anos, com as diversas mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem, esse perfil foi sendo alterado. Passou-se a exigir que o profissional, no mínimo, tivesse uma formação inicial contendo vários conhecimentos voltados para o ato de ensinar, até então pouco valorizados. Com as mudanças nas concepções, o ensino da leitura e da escrita ganhou *status* diferenciado, sendo reconhecido como um trabalho complexo que exige diferentes tipos de saberes e capacidades.

Ensinar a ler e escrever, de fato, é uma tarefa complexa, tanto quanto aprender a ler e escrever. Para aprender a ler e escrever não é necessário apenas ter contato com materiais escritos ou saber regras; é preciso aprender a lidar com diferentes práticas sociais, a construir representações sobre as situações sociais nas quais estamos inseridos. Muitos estudiosos, como Chartier (2007, 2010), Goigoux (2007) e Solé (1998), buscam mostrar como a escola pode desenvolver práticas pedagógicas que levem os sujeitos a se tornarem leitores e escritores autônomos. Tais mudanças exigem dos professores um repensar no seu fazer pedagógico, que pode ser favorecido por meio da formação inicial, mas também, e sobretudo, por meio da formação continuada.

Para contribuirmos com este debate, buscamos analisar uma experiência de formação continuada (programa Pró-Letramento), por meio da exploração dos relatórios elaborados por orientadores de estudo do Rio de Janeiro e do Rio Grande do Sul. Antes, porém, faremos uma breve discussão sobre as mudanças no ensino da língua materna no País.

### **Mudanças no ensino da língua materna**

Durante muito tempo predominou uma concepção de língua apenas como um sistema de códigos. Essa maneira de conceber a língua contribuiu para a organização do ensino com o enfoque apenas no domínio das

regras fonológicas, lexicais e sintáticas, ficando de fora o sujeito que fala, bem como o contexto no qual este se insere.

A partir dos anos 1980, estudos efetuados por muitos teóricos conduziram-nos à concepção de língua como um fenômeno heterogêneo, variável, histórico e social, indeterminado, situacional, sistemático e cognitivo, conforme nos afirma Marcuschi (2005). Com base em diferentes autores, como Bakhtin (1998), a língua passa a ser entendida como um fenômeno social de interação.

No entanto, ainda hoje podemos perceber que, quando nos reportamos ao ensino da leitura, são relatadas muitas práticas em conformidade com a concepção de língua como sistema abstrato de regras com propostas de atividades dissociadas dos diversos usos sociais da escrita. Contudo, paralelamente a tais práticas, são também vivenciadas situações em que se toma a língua como atividade de interação entre dois ou mais interlocutores. Sinaliza-se, nessas práticas, uma concepção em que a leitura é concebida como “um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita” (Geraldi, 2003).

Na realidade, essas práticas muitas vezes convivem em um mesmo espaço educacional e, ainda, em uma mesma prática docente; isto é, no cotidiano da sala de aula muitos professores, na busca de responder suas próprias indagações sobre como ajudar os estudantes a aprender, fazem tentativas que, do ponto de vista dos modelos teóricos, seriam contraditórias. Esses fenômenos, efetivamente, expressam o desejo do professor de buscar caminhos para responder às demandas. A procura de uma coerência pragmática faz com que determinadas escolhas sejam aos poucos abandonadas e outras persistam, em decorrência das avaliações que os docentes fazem das consequências de suas ações. Assim, “o professor tem que fazer escolhas em função de situações específicas e, apenas ele, com base na sua experiência, poderá decidir qual caminho seguir para atingir seus objetivos” (Ferreira, 2005, p. 63).

O docente, desse modo, “filtra” as informações a que tem acesso em diferentes fontes bibliográficas e espaços de formação e de atuação e seleciona aquilo que, “aos seus olhos”, vai ser mais importante para melhorar as situações didáticas que promove.

Neste artigo, defendemos que a formação continuada de professores pode contribuir para que novas formas de pensar o ensino da leitura e da escrita sejam fabricadas pelos docentes. Por meio da formação continuada, é possível construir diversos saberes coletivamente. No entanto, podemos nos questionar sobre quais princípios pedagógicos e quais estratégias formativas seriam potencialmente favoráveis a tais aprendizagens. É o que discutiremos nos tópicos a seguir.

### **Formação continuada e ensino da língua portuguesa**

Discutir sobre formação continuada é uma tarefa hoje difícil, embora a literatura venha crescendo na área. Muitos estudos vêm sendo realizados

na busca de compreender quais são os saberes docentes indispensáveis a uma prática pedagógica consistente, como os saberes docentes são construídos e que políticas públicas de formação docente são favoráveis à melhoria do ensino. Além dessas questões, é fundamental entender que as mudanças didáticas e pedagógicas acontecem de forma diferente com cada professor, em decorrência de suas experiências prévias e conhecimentos já consolidados. Chartier (2010, p. 57) atenta, por exemplo, que um professor que já atua no magistério

pode vir a se tornar um praticante “reflexivo”, já que ele domina uma prática a partir da qual pode refletir. Por outro lado, um professor novato capaz de verbalizar uma situação pedagógica, de relacioná-la aos textos oficiais, às prescrições didáticas e de fazer uma análise crítica dela, pode ser incapaz de colocá-las em ação, pois lhe falta o saber fazer da prática.

Nessa perspectiva, é indispensável, ao refletirmos sobre formação de professores, valorizarmos não apenas os saberes oriundos das situações de apreensão de conceitos e modelos teóricos, mas também os que são gerados na prática cotidiana, tal como vem sendo defendido por muitos autores (Houpert, 2005; Tardif, 2000; Nóvoa, 1995). É preciso, neste modo de conceber a formação docente, reconhecer que nem um e nem outro tipo de saber é suficiente por si. Na formação continuada, sobretudo, a riqueza reside justamente na articulação entre essas duas fontes de conhecimento.

Leal, Guimarães e Silva (2001) conduziram e analisaram um projeto de formação continuada em que tais tipos de saberes eram constantemente mobilizados e postos em confronto. As autoras analisaram os resultados relativos a duas escolas, num total de 20 observações dos encontros de formação (11 na escola A e 9 na B). Os encontros eram gravados, para posterior análise, e as professoras eram entrevistadas durante todo o ano de execução do projeto.

As análises das atividades de formação realizadas nas escolas evidenciaram que foram desenvolvidos diferentes tipos de estratégias formativas.

Uma atividade frequente era a de análise e discussão de relatórios de aulas:

Eram entregues relatórios de aulas previamente selecionados, para que as professoras refletissem sobre as situações didáticas de produção, analisando e discutindo sobre a condução das aulas, sobre os comandos dados, a qualidade das informações disponibilizadas durante a aula, a mediação dos professores, etc. (Leal, Guimarães, Silva, 2001, p. 117).

Outro tipo de atividade consistia na proposição de situações de produção de textos e reflexões sobre as estratégias usadas para construí-los, as dificuldades e as decisões tomadas durante a escrita:

As professoras recebiam comandos para produzir textos e a partir de suas produções discutiam sobre a própria atividade de geração do texto e sobre as características dos gêneros que lhes eram solicitados. Assim, as professoras se reconheciam enquanto sujeitos constituídos e

constituintes das práticas de linguagem, compreendiam as dificuldades dos alunos e a importância da mediação. (Leal, Guimarães, Silva, 2001, p. 117-118).

Atividades de análise de textos de circulação social também foram realizadas. Nesses momentos, eram levados textos de diferentes gêneros, que eram lidos pelo grupo. Após a leitura, as docentes tentavam sistematizar características e aspectos que poderiam ser foco de reflexão no ensino da leitura/produção. Assim como os textos de circulação social, os das crianças também eram analisados, muitas vezes, em comparação com aqueles.

A discussão sobre os critérios de avaliação e sobre as dificuldades próprias dos produtores iniciantes era realizada conjuntamente à discussão sobre os comandos dados e sobre o planejamento didático. Assim, buscava-se levar a professora a pensar tanto nos aspectos comunicativo-enunciativos quanto nos aspectos formais. (Leal, Guimarães, Silva, 2001, p. 118).

As situações de planejamento coletivo de aulas também foram frequentes nos encontros de formação. As professoras, em grupo, planejavam aulas para atender a diferentes objetivos didáticos previamente acordados entre elas e para mobilizar determinadas habilidades e conhecimentos enfocados na formação. Os planejamentos eram socializados e as discussões eram feitas por meio da mobilização dos conceitos e teorias discutidos.

Outra estratégia formativa adotada, embora com menor frequência, era a análise de situações didáticas expostas em programas de vídeos. Por fim, também foram realizadas muitas exposições dialogadas, em que as formadoras sistematizavam conceitos, teorias e abordagens teóricas.

Apesar da grande variedade de estratégias formativas, as autoras problematizaram as ações desenvolvidas, evidenciando que muitas tensões foram vivenciadas durante os encontros.

Os conflitos resultavam, principalmente, do confronto entre as concepções de ensino de produção de textos vigentes no espaço escolar e as concepções propostas no projeto em desenvolvimento. O depoimento de uma das professoras ressalta tal tensão:

Não tendo domínio da escrita não poderia trabalhar com textos. Achava que o aluno não era capaz, pois antes precisava aprender as letras, as sílabas, as palavras, frases... no final terminava em texto. (Depoimento de uma professora *apud* Leal, Guimarães, Silva, 2001, p. 120).

Essa angústia foi vivenciada também por outras docentes, que desenvolviam um ensino centrado principalmente no treino de padrões silábicos, em que os estudantes aprendiam as unidades menores da língua (letras, sílabas) e apenas após dominarem tais unidades seriam expostos a unidades textuais. Isto é, foi possível constatar que algumas professoras se depararam, na formação, com princípios teórico-metodológicos que contradiziam suas práticas e concepções.

O relato das tensões acima expostas evidencia que a formação do professor é um fenômeno complexo e multifacetado e que tensões são sempre presentes, sobretudo, porque não existe neutralidade no processo educativo. Os conflitos, no entanto, podem ser mais ou menos agravados em função do tipo de relação que se estabelece entre os integrantes do grupo e entre cursistas e formadores.

Foi verificado que em um projeto de formação continuada centrado na prática docente, como o que foi aqui citado, com situações de análise de experiências docentes, situações de planejamento conjunto e socialização de experiências, a consciência das dificuldades pode favorecer que diferentes práticas sejam confrontadas, o que, sem dúvida, possibilita a emergência de tensões. Por outro lado, favorece, também, o repensar do cotidiano e a reconstrução de saberes.

Esse tipo de formação pode motivar o professor “a perceber esse momento como um aprendizado, no qual a sua experiência é tão importante quanto o que está sendo colocado como ‘novos desafios’ para o ensino de produção textual” (Ferreira, 2005, p. 63).

É fundamental, portanto, em qualquer processo formativo, tentar entender a origem do saber docente e reconhecer os conhecimentos construídos, valorizando suas experiências. No projeto de pesquisa citado, foi possível perceber, por meio dos depoimentos mencionados pelas autoras, que, ao longo dos encontros de formação, os acordos foram se estabelecendo e as professoras ganharam mais confiança nas formadoras e nos seus próprios saberes, de modo que, no final do curso, demonstraram satisfação em terem superado tais níveis de tensão iniciais.

Esse projeto aqui na escola pra mim foi assim... Veio de acordo com meus pensamentos, com minhas ideias, porque os outros lá fora sempre tem alguma coisa que eu questiono, e aqui não houve esse questionamento de minha parte. Quer dizer, havia muitas dúvidas, muitas coisas que eu desconhecia... Eu uso, mas não sei dar o nome. Mas a diferença é essa: lá fora eles impõem um modelo único para todo mundo e eu não aceito isso. (Depoimento de uma professora *apud* Leal, Guimarães, Silva, 2001, p. 122).

No extrato acima, destacamos outro critério usado pelas docentes para julgar os programas de formação. Para elas, *um bom processo formativo não pode impor de maneira unilateral o que o professor tem que fazer*:

O clima de confiança e de cumplicidade foi construído porque, conforme indica a fala da professora, não havia imposição do que deveria ser feito. Todos os temas eram discutidos a partir do que elas faziam, mas sempre numa atitude construtiva em que as próprias professoras, a partir do acesso aos conceitos e modelos teóricos sobre os temas, teorizavam e chegavam às suas próprias conclusões. (Leal, Guimarães, Silva, 2001, p. 122-123).

Em suma, as análises das entrevistas apontaram dois principais critérios para a avaliação que as docentes faziam do que seria um bom projeto de formação continuada: 1) o respeito aos modos de pensar das

professoras; 2) a não imposição sobre o que as professoras tinham que fazer em sala de aula. Subjacente a todas as falas, havia uma aceitação/aprovação do modelo de formação centrado na prática docente. As professoras achavam sempre positivo o fato de tratarem a teoria de modo bastante articulado ao dia a dia da sala de aula.

Nesta pesquisa, cujo campo de investigação foi um programa do governo federal – o Pró-Letramento –, analisamos se as estratégias formativas adotadas seguiam os mesmos princípios formativos discutidos neste tópico, investigando a articulação entre tais estratégias e os temas mais valorizados pelos orientadores de estudo.

### **O programa Pró-Letramento: relatos e reflexões sobre a formação de professores**

O programa Pró-Letramento tem como objetivos principais oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem.

É um programa desenvolvido em parceria com universidades e Secretarias de Educação (SEEs). O Ministério da Educação (MEC), para desenvolver tal programa, convidou algumas universidades públicas. Apesar de o material básico ser comum a todos os Estados, cada universidade tem autonomia para planejar sua intervenção e organizar a dinâmica de funcionamento da ação, adotando as estratégias didáticas que considerarem mais adequadas.

As universidades realizam a formação e o acompanhamento de orientadores de estudo (profissionais do quadro efetivo das SEEs, denominados pelo MEC de tutores), que são responsáveis por coordenar os encontros de formação com os professores em seus municípios.

Nesta pesquisa, focaremos a experiência de formação no âmbito deste projeto nos Estados do Rio de Janeiro, em 2007, e do Rio Grande do Sul, em 2008-2009. Esses Estados, no período investigado, foram atendidos pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

A metodologia adotada constou da análise dos planejamentos dos formadores que atuavam diretamente com os orientadores de estudo e de relatórios elaborados pelos orientadores de estudo que eram responsáveis pelos encontros ocorridos nos municípios. Para maior clareza sobre as condições de produção desses documentos, apresentaremos, a seguir, algumas informações sobre a dinâmica de funcionamento do programa.

A UFPE realizava encontros pedagógicos com os orientadores de estudo, conduzidos por professores dessa instituição e de outras universidades parceiras (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Fundação Universidade Regional de Blumenau), num total de 96

horas na etapa 1 e de 64 horas na etapa 2. Esses orientadores coordenavam os grupos de estudo nos municípios sob monitoramento da universidade, o qual se dava pelos relatos e planejamentos discutidos nos encontros de formação e mediante análise dos relatórios elaborados pelos próprios orientadores de estudo. O programa era organizado em sete unidades que tinham como material de apoio um fascículo contendo texto teórico para estudo. A recomendação feita aos orientadores de estudo era para que desenvolvessem cada fascículo em três encontros de quatro horas. Para cada unidade do curso (três encontros), os orientadores deveriam elaborar um relatório de reflexão sobre as atividades realizadas. Desse modo, deveriam entregar, ao longo de uma etapa de formação, sete relatórios.

Por meio da leitura dos planejamentos dos encontros de formação dos orientadores de estudo ministrados pelos professores das universidades, foi possível verificar que diferentes temáticas foram abordadas nos encontros pedagógicos, como currículo, avaliação, alfabetização, letramento, leitura, biblioteca, produção de textos, oralidade e recursos didáticos para o ensino da língua (jogos e livros didáticos). Muitas estratégias formativas foram também contempladas: leitura deleite, análise de relatos de aulas de professores, análise de textos de crianças, planejamento de aulas, vídeo em debate, entre outras. Tal diversidade foi avaliada positivamente pelos orientadores de estudo, que relataram situações vivenciadas em seus municípios inspiradas em algumas experiências dos encontros de formação com os formadores da universidade.

Mediante a análise dos relatórios elaborados pelos orientadores de estudo, buscamos identificar as temáticas mais trabalhadas nos encontros que eles tiveram com os professores e, também, as estratégias formativas adotadas por estes. Foram analisados 152 relatórios de encontros pedagógicos de 24 orientadores de estudo.

Segundo os dados apresentados nos relatórios, a leitura foi um dos temas mais recorrentes nos encontros de formação com os professores, tendo sido abordada por meio de diferentes estratégias formativas, das quais a mais citada nos relatórios (em todos) foi a denominada pelos formadores e cursistas de leitura deleite. Nos encontros de formação destinados aos orientadores de estudo, foram realizadas leituras, todos os dias, com o objetivo de despertar o prazer de ouvir e/ou fazer uma leitura. Para esses momentos, eram escolhidos textos que tentavam seduzir, ou melhor, encantar os orientadores, seja pela relevância da temática, seja pelos recursos expressivos/estéticos ou pelos efeitos de humor que causavam. Geralmente, eram utilizadas crônicas, poesias, músicas, memórias etc. Os orientadores passaram a usar esta mesma estratégia nos encontros com os professores.

As cursistas manifestavam interesse pela leitura deleite e muitas delas comentavam e levavam para as suas salas de aula. (Rosméri Hermes).

Houve a constatação de que o trabalho diário com leitura e escrita é o que objetivará a familiaridade e a compreensão de diferentes assuntos e gêneros textuais. (Adriane Angheben Eitelven).

A leitura deleite é uma das atividades mais esperadas pelas professoras principalmente por ser sempre uma novidade. As professoras passaram a adotar a leitura deleite como atividade permanente em sua rotina. (Neiva Xavier Barasuol).

A leitura deleite promoveu um aumento na procura de títulos nas bibliotecas das escolas. As professoras esperavam ansiosas pela leitura deleite. (Adriana Sartori).

As cursistas da área de matemática estão fazendo leitura deleite com seus alunos, influenciadas pelas colegas da área de linguagem. (Lília Jurema Monteiro Masson).

Os extratos dos relatórios evidenciam o quanto a estratégia formativa usada nos encontros com os orientadores de estudo foi valorizada pelos cursistas, que levaram para seus encontros de estudo com os professores. Entre outros aspectos positivos ligados a este tipo de atividade, foram ressaltadas a ampliação do acervo textual dos professores, a conscientização acerca do quanto aprendemos quando ouvimos e conversamos sobre os textos lidos e a possibilidade de levar os ouvintes a buscar novas obras para ler. Nos relatórios também apareciam depoimentos de que os professores estavam adotando esse tipo de estratégia em suas salas de aula na educação básica. Tal opção provavelmente decorreu da “aposta” de que, como eles aprenderam quando estiveram na posição de ouvintes dos textos, os alunos também teriam o que aprender.

É interessante citar que havia uma transferência desse tipo de estratégia formativa (ler textos literários para os orientadores) dos encontros de formação dos orientadores de estudo para os encontros com os docentes, e destes para as aulas na educação básica. No entanto, não havia uma mera repetição, pois os orientadores modificavam a condução da atividade.

Esta estratégia – leitura deleite – sofreu acréscimos interessantes. Por exemplo, a orientadora Margarida Pap, da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, relatou uma experiência que constava de situações em que os participantes de um grupo selecionavam textos dos quais gostavam e levavam para compor uma sacola de textos, que era usada pelos professores sequencialmente. Cada docente ficava com a sacola durante um tempo, realizando atividades com os estudantes. Nos encontros de estudo, socializavam os modos como os textos foram trabalhados em sala de aula. Essa experiência foi socializada no Rio Grande do Sul e uma orientadora naquele Estado relatou uma experiência exitosa de sacola deleite em turmas da educação básica.

As alunas relataram, após o término da atividade, como foi o uso da sacola deleite em sua turma. Algumas estavam muito empolgadas, dizendo que a sacola terá de fazer parte de sua aula. A maioria gostou bastante e disse não estar confiante que daria certo, mas que o resultado as surpreendeu. Algumas relataram a reação das crianças ao uso da sacola e de como elas esperavam pela leitura. (Jaqueline de Oliveira dos Santos).

Estas e outras atividades tinham como propósito despertar os cursistas e os alunos para a leitura do texto literário. No entanto, a leitura também aparecia nos relatórios para atender a outras finalidades:

[...] eu leio todo dia na sala de aula. Por que é impossível o professor não ler, não é mesmo? Mas com esse cuidado no que vai despertar nos alunos é que é diferente [...]. (Marcela, professora de Barra Mansa).

Os debates relatados pelos orientadores de estudo conduziam a uma tomada de consciência de que diferentes habilidades estão envolvidas no ato de ler e que a compreensão leitora ocorre por meio de diferentes estratégias. Esse princípio é reincidentemente retomado no material de apoio usado no programa. Fica claro, nos fascículos, que é importante considerar a leitura como um processo de construção de sentido, mediante o qual o leitor reconstrói o texto. Outra orientadora de estudos mostra que ter vivenciado experiências diversificadas de leitura nos encontros pedagógicos favoreceu a compreensão de que é preciso explorar os textos de diferentes maneiras.

Eu nunca dava muita importância para o levantamento dos conhecimentos prévios ou de antecipação do texto com os alunos quando ia trabalhar leitura. Vejo que é uma forma de despertar a curiosidade dos alunos e envolvê-los na leitura. (Michele, tutora de Armação de Búzios).

Outro aspecto muito ressaltado pelos orientadores de estudo foi a adoção da ideia de que a biblioteca e os cantinhos de leitura precisam ser espaços lúdicos de formação de leitores.

Durante as avaliações, os cursistas consideraram importante o resgate do uso de bibliotecas por resgatar o contato com diversos gêneros textuais. (Mára Rejane Pioner Gomes).

As cursistas trocavam experiências sobre como organizar um pequeno acervo na sala de aula e, também, como organizar empréstimos e manuseios dos livros. (Lília Jurema Monteiro Masson).

Os professores cujas escolas não possuíam biblioteca organizaram o cantinho da leitura. (Ione Maria Lindorfer).

Uma terceira ideia presente nos relatórios foi a de que a aprendizagem da língua portuguesa deve visar à inserção nos diferentes espaços sociais de interlocução. Os orientadores de estudo ressaltaram que, por meio das discussões emergentes nas atividades de analisar relatos de aulas de professores e planejar coletivamente, perceberam que é preciso contemplar variadas situações de leitura, produção e reflexão sobre diferentes gêneros discursivos. No entanto, a atividade de analisar textos de circulação social, buscando refletir sobre suas características e possíveis objetivos didáticos a serem atingidos por meio de atividades de exploração desses textos, foi aceita com muita empolgação.

A atividade mais gostosa dos encontros foi a análise dos diferentes gêneros textuais, a partir do quadro comparativo proposto no encontro presencial do Pró-Letramento. (Sílvia Regina Cavalheiro Zangirolami).

As atividades faziam surgir ideias por parte dos cursistas. Inclusive comentaram que nunca haviam realizado uma atividade de análise de gêneros textuais. (Rosméri Hermes).

O princípio da ludicidade também foi evidenciado pelos orientadores de estudo como tendo sido um tema relevante dos encontros com os professores. Segundo eles, os professores passaram a se preocupar mais com a motivação das crianças, ou seja, reconheciam que a aprendizagem pode e deve acontecer de maneira prazerosa e que, por isso, é preciso planejar situações lúdicas de ensino. Também em relação a esse aspecto, citaram estratégias formativas que vivenciaram nos encontros de formação.

A atividade de construção de jogos a partir da análise de protocolos mostrou-se bem prazerosa, porque eles trocaram ideias durante a elaboração e apresentaram sugestões de variações. (Patrícia Geyer).

As dinâmicas aplicadas durante o curso fizeram a tutora e os cursistas perceberem que é possível aprender brincando, até mesmo os professores. A atividade de confecção de jogos proporcionou momentos de integração e questionamentos. (Adriana Sartori).

As atividades práticas envolvendo jogos foram bem aceitas pelo grupo, tanto que, para algumas delas, o encontro em que construíram jogos pedagógicos foi considerado o melhor. (Lília Jurema Monteiro Masson).

Nos encontros de formação dos orientadores de estudo, também foram abordados temas relativos ao uso de variados recursos didáticos. Nos relatórios, aparecia, com frequência, a referência a atividades que tinham objetivos de fazer os professores perceberem que a seleção e o uso de bons e variados recursos didáticos são pré-requisitos para a condução de situações de aprendizagem significativas.

Durante as discussões, as cursistas perceberam que o uso do dicionário pode ser ampliado conforme as proposições do curso. (Rosméri Hermes).

Os cursistas chegaram à conclusão de que o dicionário é um instrumento importante, mas que muitas vezes não sabemos utilizá-lo. (Carla Adriana da Costa Peukert).

O tira-dúvidas sobre a nova ortografia e as atividades com dicionário propiciaram uma troca significativa sobre este recurso pouco utilizado em sala de aula. (Selma de Souza da Silva).

A avaliação também foi objeto de atenção no programa. Entre outras estratégias didáticas, foram promovidas situações em que os orientadores de estudo analisavam e elaboravam instrumentos de avaliação. Nos relatórios, descreviam muitas experiências em que os professores elaboraram coletivamente instrumentos de avaliação, aplicaram e discutiram os resultados. Assim, perceberam que a avaliação faz parte do processo de ensino; que é preciso considerar os resultados

dela para orientar o planejamento e garantir que a aprendizagem ocorra.

O curso possibilita um repensar sobre a concepção de avaliação. [...] A análise da avaliação diagnóstica foi uma atividade interessante porque os professores tinham realizado a correção da Provinha Brasil no início de abril. (Neiva Xavier Barasuo).

Além de citarem temas mais relacionados aos conteúdos curriculares, os orientadores de estudo também foram sensíveis a dimensões mais subjetivas do processo de ensino e aprendizagem que só são visíveis por meio de análises mais minuciosas da prática. As situações de análise de cenas de sala de aula videogravadas e as discussões baseadas em relatos orais dos próprios participantes favoreceram, segundo os cursistas, a percepção de que é necessário ser um mediador comprometido e atento para que a aprendizagem ocorra.

Compreensão de que o professor pode trabalhar o desenvolvimento de diferentes habilidades por meio de estratégias de leitura e para tanto é necessário que o professor seja mediador interagindo com seu aluno (comentando o texto, questionando, mobilizando o conhecimento de mundo para que o aluno faça suas previsões sobre o texto). (Adriane Angheben Eitelven).

Durante as reflexões, as cursistas perceberam que devem oferecer o acesso à leitura prazerosa e útil ao aluno, sendo mediadoras e valorizando outras mediações – familiares, amigos e colegas. (Lília Jurema Monteiro Masson).

Na esteira dos aspectos mais subjetivos citados pelos orientadores de estudo, encontramos também trechos que explicitavam que os professores, por meio da formação continuada, consolidaram mais as preocupações com o planejamento de aula, reafirmando a ideia de que para conduzir um ensino de qualidade é necessário ter clareza sobre os objetivos didáticos a serem atingidos.

Durante a realização da atividade, as professoras comentavam sobre a importância da atividade e, segundo suas próprias palavras, perceberam que o exercício trabalhado em aula não pode ser um mero preenchedor de tempo, mas tem que ter objetivo claro, querer alguma coisa com a atividade. (Cleci Ávila Bitencourt).

A teorização das práticas a partir do descobrimento ou reconhecimento das capacidades linguísticas e a exploração dos quadros de capacidades a partir da análise de algumas atividades permitiram aos cursistas perceberem que em seus planejamentos não se davam conta de quais capacidades estavam sendo contempladas. (Patrícia Geyer).

### **Considerações finais**

As análises dos relatórios dos orientadores de estudo mostraram que muitos aspectos positivos foram indicados por eles. Foram explicitados

princípios didáticos apreendidos ou consolidados pelos professores no processo formativo. Neste artigo, pretendíamos, mediante essas análises, mostrar que na formação continuada podemos promover situações ricas de aprendizagem coletiva por meio da teorização da prática. A garantia de tempo para reflexão e debate, objetivados a partir de situações estruturadas, planejadas, pode trazer mudanças de diferentes níveis na prática pedagógica de professores.

Nos relatórios analisados, várias referências à importância da formação continuada foram encontradas. A mais recorrente era a de que a formação de professores precisa ser contínua. De fato, a permanência de um determinado grupo que troca experiências é salutar, pois, além de desenvolver confiança mútua para que possa externalizar angústias, dúvidas, incertezas, também pode recorrer a discussões anteriores para ancorar novos debates.

Outro princípio citado foi que é preciso planejar estratégias formativas reflexivas, descontraídas e participativas.

Todo o curso foi um momento de reflexão, descontração e aprendizagem. (Fatiana Pereira de Vasconcelos).

Foi importante a troca de experiências entre as cursistas que preferem os trabalhos em grupo. (Ângela Hermes).

Houve troca de experiência entre os cursistas. (Fernanda Rodrigues Zanatta).

A formação dos grupos de estudos é uma forma de dividir conhecimento e experiências pedagógicas. As trocas de experiências trouxeram importantes contribuições para a prática, possibilitando o repensar sobre os espaços destinados à leitura em sala de aula. (Sílvia Regina Cavalheiro Zangirolami).

Os orientadores indicaram também terem percebido que, para os professores se sentirem motivados a participar de encontros de formação continuada, é necessário contar com recursos didáticos de boa qualidade.

O material disponibilizado pelo programa e a exposição dialogada sobre os conceitos de alfabetização e letramento e alfabetizar letrando sanaram as dúvidas que surgiram. (Patrícia Geyer).

Enfim, os orientadores perceberam que um bom projeto de formação continuada estimula a disposição para mudança.

Para mim, o trabalho de tutor exige comprometimento, responsabilidade e dedicação, mas tudo isso se torna gratificante quando os cursistas falam que estão colocando em prática atividades do curso, ou seja, mudando sua prática. (Anelori Keller).

Os cursistas assumem que precisam mudar o seu trabalho em diversos aspectos. (Marisa Teresinha Gonçalves de Freitas).

Surpreendi-me com a disponibilidade das participantes em contribuir para que mudanças aconteçam, que problemas sejam resolvidos e que

as conquistas sejam de todos, beneficiando os principais personagens de nossa jornada, ou seja, nossos alunos. (Marinês Zarichta).

Desse modo, os extratos dos relatórios acima nos apontam que, nas formações continuadas, é importante valorizar os professores e seus saberes para que eles possam se descobrir enquanto sujeitos inacabados e capazes de aprender e pensar sempre sobre a sua prática e modificá-la de modo a favorecer o aprendizado dos seus alunos reais.

Por fim, ressaltamos que, apesar de analisarmos uma experiência específica, destacando as temáticas e estratégias formativas, valorizadas pelos docentes que assumiam a função de orientadores de estudo, não tomamos esta experiência como modelo a ser seguido ou como um único caminho a ser percorrido para garantir processos de formação continuada em que saberes múltiplos sejam construídos e reconstruídos.

Na verdade, pretendíamos valorizar a voz dos que, na escola, buscavam de modo comprometido, responsável e desafiador promover momentos ricos de interação coletiva. Os orientadores de estudo, muitos ainda iniciantes nesta função de "desenvolver experiências de formação docente", evidenciaram capacidade de favorecer, entre seus pares, situações de aprendizagem ancoradas em saberes construídos no cotidiano da escola.

Muitas diferenças foram observadas nas estratégias adotadas pelos orientadores, resultantes das diferentes experiências vivenciadas por eles próprios e pelos que estavam compartilhando os momentos de aprendizagem coletiva. Havia, assim, segundo os relatos analisados, socialização e teorização acerca dessas diferentes experiências. Tal princípio é importante porque, como defende Ferraço (2008, p. 17),

qualquer pretensão de engessar sentidos ou de estabelecer trilhos de pensamentos a serem seguidos é, sumariamente e todo tempo, violada pelos movimentos das redes cotidianas de saberes-fazer, que produzem danças e deslizamentos de significados impossíveis de serem previstos ou controlados.

---

### Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

CHARTIER, Anne-Marie. A questão da língua materna na formação continuada entre os anos 1970 e 2010 na França. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. *Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática*. Recife: Ed. UFPE, 2010.

\_\_\_\_\_. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Org.). *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GOIGOUX, Roland. Concevoir un instrument didactique pour améliorer l'enseignement de la comprehension de textes: les rates de l'apprentissage de la lecture à l'école et au collège. *Repères*, Lyon, n. 35, 2007.

\_\_\_\_\_. Méthodes et pratiques d'enseigner de la lecture. *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions*, Suisse, n. 1, p. 37-56, 2004.

HOUPERT, Danielle. Quels principes pour la formation continue? Enseigner, un métier qui s'apprend. *Cahiers pédagogiques*, n. 435, p. 45-49, 2005.

LEAL, Telma Ferraz; GUIMARÃES, Gilda Lisboa; SILVA, Ana Cristina. Análise de um processo de formação de professores sobre produção de textos. In: GUIMARÃES, Gilda Lisboa; LEAL, Telma Ferraz. *Formação continuada de professores*. Recife: Bagaço, 2001.

MARCUSCHI, Luis Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Vida de professores*. Porto, Portugal: Porto Ed., 1995.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

Telma Ferraz Leal, doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Pós-Graduação em Educação.  
tfleal@terra.com.br

Andrea Tereza Brito Ferreira, mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é professora do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e da Pós-Graduação em Educação da UFPE.  
atbrito@superig.com.br

Recebido em 26 de setembro de 2010.

Aprovado em 25 de abril de 2011.

## A formação do professor em Rodas de Formação

---

Fernanda Medeiros de Albuquerque  
Maria do Carmo Galiuzzi

---

### Resumo

Para a formação do profissional da educação é essencial que existam momentos de partilhas para tecer uma rede de relações e proporcionar a construção do conhecimento. As Rodas de Formação possibilitam que os educandos exponham suas dificuldades, desafios e conquistas, além de oportunizar a busca em conjunto de estratégias de superação. É objetivo deste artigo apresentar o processo de formação inicial de licenciandos de Química da Universidade Federal do Rio Grande (Furg), participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) no ano de 2009, por meio da sua inserção em Rodas de Formação. Durante o curso, o licenciando é incentivado a escrever suas preocupações com a sala de aula, além de registrar suas ideias, saberes e sugestões, sendo a escrita uma possibilidade de reflexão do seu processo de formação. O espaço de partilha de argumentos e a insistência no exercício da escrita possibilitam uma maior segurança no momento de tomar decisões e reavaliar as decisões tomadas.

Palavras-chave: formação de professores; escrita.

---

## **Abstract**

### **Teachers education in Education Wheels**

*It is essential to share moments in order to build a relation network and build knowledge concerning teachers education. The Education Wheels enable the exposure of difficulties, conquests and obstacles, as well as, the collective search for strategies to overcome them. The goal of the present article is to present the initial education process of Chemistry students of the Rio Grande Federal University who took part in the Pibid Program in 2009 through the Education Wheels. During the course, students are motivated to write down their worries, ideas and share their knowledge and suggestions focusing on classroom; in this sense, the writing activity is a possibility of reflection about their education process. The sharing space and the act of insisting in the writing exercise create a higher level of security in the moment of making and reevaluating decisions.*

*Keywords: teachers education; writing.*

---

## **Introdução**

Pretende-se com este artigo apresentar as diferentes Rodas de Formação de que podem participar os licenciandos de Química da Universidade Federal do Rio Grande (Furg), bem como destacar a importância da partilha e da escrita na constituição deste profissional da educação. O artigo está dividido em três partes: *A formação do professor em Rodas de Formação*, em que se discute a importância da partilha na formação do profissional da educação; *A escrita no processo de formação de professores*, em que se defende a importância do registro como possibilidade de reflexão; e *As Rodas de que participam os licenciandos de Química da Furg*, em que são apresentadas as Rodas dos Estágios e a Roda do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

## **A formação do professor em Rodas de Formação**

Ao longo da nossa trajetória de vida fazemos parte de muitas rodas: roda da merenda, roda das brincadeiras, roda de samba, roda de amigos, roda do chimarrão, roda de professores, roda de estudo. Muitas são as trocas feitas nessas diferentes rodas; muito se aprende, se conhece e se socializa. A inserção ou não do sujeito em determinadas rodas depende de

suas características e das relações estabelecidas ao longo da sua história. Mas, antes, é preciso saber que cada uma tem suas regras e limitações: nas rodas da merenda, é fundamental que todos os presentes tenham acesso ao alimento; nas rodas de chimarrão, todos os adeptos devem saber que não se agradece o mate; nas brincadeiras, todos devem cantar as antigas de roda.

Essa configuração em roda facilita a comunicação. Os sujeitos conseguem se olhar, e, com isso, as interações acontecem com mais facilidade. Ocorrem trocas de olhares, trocas de argumentos, trocas de críticas, trocas de experiências. Quando se está em roda, as trocas acabam sendo inevitáveis; conseguimos por meio dela conhecer um pouco do outro, observando seu comportamento, suas reações e manifestações.

Porém, quando nos referimos à Roda de Formação, não utilizamos mais a palavra troca, mas sim partilha. Mas qual a diferença? Para a autora Cecília Warschauer (2001), partilha não tem a mesma perspectiva quantificável que a troca. Na partilha é necessário dar sem receber imediatamente. O sujeito aprende mais quando ensina a outros o que ele sabe. É entendido, portanto, que as Rodas de Formação trazem a ideia de retorno à pessoa, na qual o que importa são os significados e os aprendizados que elas fazem.

As Rodas de Formação se destacam pela qualidade das partilhas entre os participantes. Nessa Roda, todos têm algo a ouvir e algo a dizer. Essa configuração, com o objetivo de formar-se formando, nos mostra a possibilidade de construção de um espaço em que as aprendizagens se constroem por meio da relação entre os sujeitos.

Acreditamos que as Rodas de Formação sejam espaços que retiram o professor do isolamento e impulsionam o desenvolvimento de sujeitos pesquisadores da sua prática, contribuindo para a sua formação e para a formação dos seus pares. Nessas Rodas são dadas oportunidades para a partilha de experiências e, conseqüentemente, para o surgimento de questionamentos que incentivam a busca de novos argumentos que possam ser divulgados na própria Roda. Nela têm-se questionamentos, constroem-se coletivamente novos argumentos e se discutem os argumentos construídos para serem divulgados na Roda e fora dela.

Quando se organiza um grupo de formação em Rodas, seja esse constituído por alunos, professores em formação ou professores em exercício, a presença de diferentes pontos de vista impulsiona as aprendizagens. As discussões de experiências, juntamente com o estudo de textos teóricos, propiciam a reflexão entre teoria e prática, possibilitando a partilha das experiências, das interpretações, da relação entre elas e das possibilidades de por em prática o que é discutido.

A exposição de ideias e a oportunidade de partilha de histórias, de experiências vividas, de saberes e de dificuldades encontradas possibilitam que os participantes percebam que os problemas que enfrentam são também enfrentados por outros. Seja o participante um professor ou um aluno, ele receberá o incentivo para enfrentar os problemas, pois terá a força do conhecimento construído a partir da partilha e da reflexão coletiva.

Quando narra sua experiência, um participante propicia a reflexão em outros. As histórias contadas na Roda não precisam ser iguais para que cada um faça a relação mais conveniente para si; a relação será feita a partir das experiências teóricas e práticas de cada um.

No livro intitulado *A roda e o registro*, Cecília Warschauer (1993, p. 56) recomenda que se tenha cuidado para que as conversas na Roda não se tornem mero “bate-papo” e destaca a necessidade do registro, que “é um grande instrumento para a sistematização e organização dos conhecimentos”.

O registro faz com que as conversas nas Rodas sejam formalizadas e eternizadas. Ocorre um comprometimento maior com o que é falado e se oportuniza a socialização com outras Rodas de Formação. Quando registramos, conseguimos depois ler e refletir sobre a nossa caminhada. Podemos acompanhar o andamento da Roda, os conflitos gerados, os problemas vividos e as estratégias encontradas para tentar resolvê-los. O registro dos encontros, o registro individual e a escrita de histórias podem ser maneiras de eternizar alguns momentos vividos na Roda ou a partir dela.

Salientamos que o registro dos encontros não deva ser compreendido como a escrita de uma ata de reunião e com o formalismo que esta requer. No registro dos encontros da Roda existe a possibilidade de contar a história daquele encontro. Nesse caso o relator tem a liberdade de relacionar o que está sendo dito com o que está sendo estudado, confrontando teoria e prática e assumindo o papel de autor que conta e reflete sobre a Roda *na* Roda. É importante que se tenha alternância entre os autores para que cada um tenha a oportunidade de expor o seu ponto de vista, fazendo uma leitura crítica do encontro. O conjunto desses registros é um material que retrata a caminhada de formação daquele grupo e, posteriormente, poderá servir de contribuição para a formação de outros sujeitos e de outras Rodas.

Além do registro do encontro da Roda, a escrita individual pode ser também uma estratégia do participante para conseguir organizar sua ação e refletir sobre o que foi e está sendo feito. Essa reflexão oportunizará que ele perceba as lacunas existentes nos seus saberes, para que, a partir delas, busque um aprofundamento teórico, colaborando para novas discussões na Roda. Portanto, os dilemas, as ações, os obstáculos, os saberes e a iniciativa de cada um servem de combustível para fazer com que os encontros na Roda aconteçam de maneira proveitosa.

Ao mesmo tempo em que cada participante alimenta a Roda, a Roda consegue alimentar e impulsionar outras reflexões no indivíduo. Durante uma conversa na Roda, um tema iniciado pode ser questionado por um e desviado por outro sem que se perca a qualidade da partilha, fazendo com que o ritmo da Roda seja dado pela maneira como cada sujeito é afetado pelo assunto tratado. Souza (2010, p. 122) destaca essa característica da Roda, intitulando uma das histórias contadas na sua tese como “A Roda tem dessas coisas: uma história puxa outra!”, em que ele narra um dos encontros da Roda de Estágio da Furg.

Outra possibilidade de registro da Roda é a escrita de histórias de sala de aula. Dessa forma, o autor poderá narrar histórias que ocorreram ou foram inventadas por ele numa possibilidade de criação de um "território de produção de conhecimento na formação da pessoa" (Barcelos; Silva, 2010, p. 150). A leitura e a escrita de histórias aparecem como momentos em que as aprendizagens acontecem, quando o imaginário permite a soltura de amarras com o racional, oportunizando a cada leitor a interpretação de acordo com a sua realidade, suas crenças e experiências e seus saberes.

Sabe-se que é fundamental para o crescimento do grupo a socialização de experiências e de saberes. A leitura das histórias pelos demais participantes da Roda faz com que um conheça o outro, além de se conhecer. Essa partilha entre os sujeitos oportuniza que as fragilidades apareçam e que novas reflexões sejam fomentadas. As novas reflexões servirão novamente de combustível para a Roda de Formação, oportunizando que cada participante seja um sujeito formador, peça fundamental para a Roda a que pertence.

O desafio de se reconhecer como sujeito formador está atrelado a um processo de acompanhamento, reflexão e posicionamento perante as questões de conflito reveladas por si. Sendo ele o primeiro leitor da sua história, escreve e reflete sobre o que está posto em um movimento de intensa contribuição para a sua formação. Perceber-se como fazedor de histórias (marcado por nosso inacabamento), ser dono de seu destino, é crucial no processo de formação desse sujeito pensante, autor e construtor de conhecimento (Freire, 2008, p. 43).

As contribuições que uma história dá para a outra são inevitáveis. O leitor será afetado pela escrita de acordo com a sua trajetória, suas experiências e seus valores, desencadeando um processo de apropriação e construção de histórias. O que foi contado por um influencia na escrita do outro, de acordo com a relação estabelecida entre o que se lê e o que se acredita. A compreensão do sujeito enquanto indivíduo formador está conectada com a percepção que ele tem sobre as implicações que suas histórias causam nos demais participantes.

### **A escrita no processo de formação do professor**

A pesquisa como modo de construção de conhecimento de alunos e professores é defendida por muitos autores, por exemplo, Demo (2002) e Moraes; Ramos e Galiuzzi (2004), como uma das possibilidades de melhoria do ensino. Acreditando que exista uma correlação fortíssima entre a qualidade do trabalho do professor e a aprendizagem do aluno (Demo, 2000), entende-se a importância do incentivo à formação de professores pesquisadores da sua própria prática. Essa postura de sujeito pesquisador oportunizará que o professor se torne semeador da prática da pesquisa e a desenvolva como uma atitude cotidiana na sua sala de aula (Demo, 2002). Porém, como formar professores pesquisadores da sua prática?

O trabalho com a escrita da prática docente, desenvolvido ao longo do processo de formação inicial, oportuniza que o sujeito se perceba como pesquisador da sua trajetória. Por meio da pesquisa ele terá possibilidade de desenvolver o hábito de refletir, questionar, buscar respostas, construir argumentos críticos, se comunicar e se entender sempre como sujeito incompleto (Galiazzi, 2003). Pode ser por meio da escrita que o licenciando irá se tornar consciente das coisas. Portanto, pode ser por meio da escrita da sua prática que o sujeito pode se tornar pesquisador dela.

Constituímo-nos de acordo com as histórias que ouvimos e que nos marcaram. Crescemos ouvindo histórias e as repetimos de acordo com nossas crenças, nossos valores, nossa cultura e nossa história. Alguns já devem ter ouvido falar das histórias contadas por Sherazade durante mil e uma noites. Ela criava e recriava histórias, encantando o rei Shariar e fazendo com que a sua imaginação acompanhasse os personagens, heróis e heroínas. Portanto, passamos a vida recriando histórias, de acordo com a situação que estamos vivendo e com o que acreditamos e queremos.

Sabemos que uma narrativa envolve uma sequência de eventos, mas nem toda sequência de eventos merece ser contada (Bruner, 2001). Contamos aquilo que pode interessar ao outro ou a nós mesmos. "Acontecimentos banais e previsíveis não se prestam a serem contados." (Bastos, 2005). Contamos para responder questionamentos, para resolver angústias, para nos revelar, para nos conhecer. Escolhemos o que vamos contar e como iremos contar. Essa escolha faz com que mostremos apenas o que queremos que seja mostrado, pois quando contamos uma história enviamos uma mensagem a alguém, mesmo que este alguém sejamos nós mesmos. Dessa forma, o outro nos conhece e nos interpreta a partir das histórias que contamos.

No entanto, a narração é sempre uma ficção, pois nunca contamos o próprio fato, mas outra coisa. Contamos aquilo que conseguimos contar, e, ao contar, deixamos a história sujeita à interpretação do outro. O narrador, portanto, conta sua experiência dando oportunidade para que o outro a escute e a transforme de acordo com a sua interpretação (Souza, 2010). Muitas vezes questionamos o nosso ouvinte quando ele comenta a história que contamos, reclamamos que não foi bem aquilo que foi dito. Mas o ouvinte é livre para fazer a interpretação que quiser, de acordo com as relações que ele conseguiu fazer. Depois que é contada, a história não pertence mais a ninguém, estando sujeita a diversas interpretações.

Quando ouvimos ou lemos uma história, ela estabelece ou não relação com o que acreditamos, e, ao recontá-la, deixamo-la impregnada pela nossa interpretação. Portanto, há necessariamente adaptações ao contexto e aos ouvintes, pois a interpretação da narrativa é profundamente afetada por circunstâncias culturais e históricas (Bruner, 2001). As narrativas são, portanto, construções de um narrador em diferentes momentos de sua experiência (Bastos, 2005). Quando contamos histórias, estamos recriando o contexto do evento narrado, localizando-o no tempo e no espaço, introduzindo personagens, ações e falas.

Uma história narrada ganha outras possibilidades de interpretação que dependem das características e do momento em que se encontra o leitor. Quando escreve, a pessoa está fazendo um convite para o diálogo, está se revelando para si e para os outros. Nesse diálogo, nem sempre a intencionalidade da escrita será percebida pelo leitor. As concepções reveladas por quem escreve só irão atingir o que o leitor puder e tiver condições de perceber, sendo este livre para refletir qual mensagem o autor quis passar. Muitas leituras nos incomodam e nos fazem questionar, outras reafirmam o que acreditamos, existem, porém, aquelas que rapidamente caem no esquecimento.

Uma história que nos chocou em determinado momento da vida (ou aquela que não nos tocou) pode nos entusiasmar em outros e fazer com que reflitamos, a relacionemos com o que estamos vivendo, interpretemo-la e a recontemos a outros. Como já foi dito anteriormente, o narrador conta apenas o que consegue; o ouvinte, porém, é livre para interpretar da maneira como quiser.

A narrativa pode ser feita de forma oral ou escrita, e estas apresentam diferenças fundamentais. Quando escrevemos, eternizamos o que foi narrado. A escrita atravessa o tempo, possibilitando que hoje possamos saber o que se escreveu há milhares de anos. Ela também atravessa o espaço, pois podemos enviar histórias para diversos lugares do mundo. A escrita, portanto, apresenta um caráter de permanência e amplitude que a fala não consegue atingir.

O caráter de permanência atingido pelo registro das histórias contadas possibilita a reavaliação e a crítica de nossas atuações passadas, veiculando atitudes e emoções em relação a elas. Mas a quem cabe contar histórias? O que merece ser contado? O que merece ser lido? Acreditamos que muitas experiências devam ser narradas e partilhadas. Temos que assumir a posição de contadores de histórias, e não passar a vida apenas como ouvintes das histórias que nos contam. Temos que escrever a nossa história.

Bruner (2001) acredita que uma história tem dois lados: uma sequência de eventos e uma avaliação implícita dos eventos contados. A história, portanto, traz consigo a avaliação que o sujeito faz sobre o fato. Só por ter escolhido contar uma história e não outra, o sujeito já demonstra a importância que dá para determinado fato.

Nas escolas, a escrita de histórias narradas por professores pode surgir como fundamental incentivo para que eles assumam a autoria e a reflexão sobre o ambiente escolar, recriando seus saberes, problematizando experiências e possibilitando a transformação da sua prática. Mediante a narrativa, vamos explicitando contradições, conflitos e limites que percebemos na nossa formação (Souza, 2010). A narrativa, portanto, poderá ser mais uma possibilidade que o professor tem para refletir sobre a docência, oportunizando que tome decisões de acordo com os questionamentos provocados por sua escrita.

No processo de escrita, os professores transformam-se em narradores de suas próprias experiências pedagógicas (Suárez, 2008). Com isso, eles

reconstroem parte da sua trajetória profissional, atribuindo sentidos ao que fizeram em determinados momentos. A escrita é uma maneira de o professor conversar sobre suas preocupações e expectativas com os interlocutores.

Quando narra uma história de sala de aula, o professor conta uma sequência de eventos não para explicar o que está sendo contado, mas para sujeitar a história a diferentes interpretações, sendo possível, por meio dela, eliminar a dúvida do ouvinte e, principalmente, a dúvida dele mesmo. A narrativa é um modo como organizamos as nossas experiências; é por meio dela que podemos refletir e avaliar como os fatos ocorreram, as consequências desses fatos, os porquês das consequências e o que poderia ter sido feito diferente. Dessa forma, podemos eliminar as dúvidas e contribuir para a nossa formação.

Sabe-se que o hábito de escrever histórias de sala de aula não é cultivado pelas escolas, pois normalmente a escrita do professor é dedicada ao preenchimento de cadernos de chamada, a atas de reuniões ou a pareceres de alunos. São raros os momentos em que o professor tem a oportunidade de parar e questionar a sua prática. Nas reuniões de professores, em que seria possível a constituição de uma Roda de Formação para a partilha e o registro das experiências daquele grupo, as forças são concentradas no aproveitamento do aluno e não no trabalho do professor.

É fundamental perceber a importância da narrativa na formação do professor, pois, quando se coloca como protagonista da sua história, ele projeta suas expectativas e preocupações. Narrando, os professores compartilham e conversam com os colegas numa linguagem prática, com suas próprias palavras, pois, por meio da escrita e da leitura de histórias, eles podem discutir problemas, dúvidas e aflições comuns (Suárez, 2010).

Por meio da escrita, o professor consegue distanciar-se das suas certezas e incertezas e visualizar o que até então estava oculto na sua percepção enquanto formador. Portanto, ao contar histórias de sala de aula, o professor estará contribuindo para o seu processo de formação (Souza, 2010). Os docentes que assumem o papel de autor compartilham suas leituras de mundo, trajetórias e saberes pedagógicos com colegas e conhecedores da linguagem pedagógica.

É importante que, durante seu processo de formação, o licenciando seja incentivado a refletir sobre a sua prática por meio da escrita. O hábito de escrever sua própria história irá permitir que o professor em formação, a partir da sua linguagem, perceba suas lacunas e busque estratégias para se qualificar como docente. As contradições, os conflitos, as resistências e os limites do processo de formação do professor, ao serem narrados, podem contribuir para a sua compreensão e provocar mudanças (Souza, 2010).

É preciso muita coragem para escrever histórias. Essa escrita nos desacomoda e nos faz refletir e mudar como profissional e como pessoa. Tem-se por meio dela a possibilidade de expor modelos de bem e de mal num exercício de autoconhecimento e amadurecimento. A oportunidade de escrever histórias propicia que o sujeito consiga revelar e refletir sobre seus medos, desejos e angústias.

A escrita é uma atividade complexa e difícil de ser realizada. Para escrever, devemos selecionar, planejar e organizar nossas ideias, nossos sentimentos, nossos saberes e não saberes; devemos nos revelar ao olhar crítico do outro, mostrando nossas certezas em uma tarefa individual, solitária. No exercício da escrita, deixamos a nossa marca, e o sujeito que lê dá outra vida ao que está registrado. O olhar do leitor depende do seu contexto de vida, das suas concepções de mundo e do momento em que está lendo. Nós, como primeiros leitores da nossa escrita, somos também nossos primeiros críticos.

É exatamente dessa crítica que o professor precisa; a reflexão e o olhar crítico sobre sua prática são fundamentais para a sua formação. O professor precisa perceber-se como autor da sua história, fazendo com que ela seja modificada de acordo com as avaliações que faz. Trata-se de um processo de autoconhecimento, avaliação e reavaliação do seu papel como profissional da educação.

### **As Rodas de que participam os licenciandos de Química da Furg**

O curso de Química da Furg possui, desde 2004, cinco disciplinas de estágios que possibilitam o contato intenso do licenciando com a escola. Cada um deles tem a carga horária desenvolvida em atividades na universidade, com os professores responsáveis pelas disciplinas, e na escola, com o envolvimento do professor de Química na condição de professor-tutor. Nos encontros na universidade, o objetivo é um processo de formação permanente, em Rodas de Formação.

A disciplina de Estágio I, oferecida no segundo semestre do segundo ano do curso, tem como objetivo a observação e ambientação com a sala de aula da escola. O licenciando deve relatar sua caminhada em um portfólio, possibilitando que a escrita e a reflexão comecem a fazer parte da vida do futuro professor. O Estágio II tem como foco a experimentação, o III, a análise e escolha do livro didático, o IV, a elaboração e execução de Unidades de Aprendizagem, e o V, por fim, a docência. Todos os estágios têm o portfólio reflexivo como incentivador da escrita e análise da prática; nele, as narrativas mantêm o caráter formativo, um lugar de diálogos entre licenciando e professores formadores. O portfólio assume, neste caso, o atributo de constituir-se numa espécie de "documento de identidade" (Souza, 2010, p. 75).

Desde o início do curso, o licenciando tem a oportunidade de estar em contato com o ambiente escolar, podendo, com isso, refletir sobre a prática docente em uma Roda de Formação constituída por seus colegas de graduação e pelo professor da disciplina de Estágio. Nessa Roda de Formação, o licenciando é incentivado a escrever suas preocupações com a sala de aula, além de registrar suas angústias, ideias e sugestões em um portfólio que registrará a sua caminhada como professor que está se constituindo.

Durante a tentativa de escrever sobre sua prática, o licenciando consegue refletir sobre seu conhecimento de modo mais consistente.

Esse processo possibilita a tomada de consciência sobre as fragilidades e as potencialidades em relação ao que se faz, ao mesmo tempo em que consolida o conhecimento profissional. A escrita oportuniza a percepção das dúvidas e lacunas sobre as ações e os saberes da docência.

O aluno de graduação pode perceber, ao longo dos estágios, as dificuldades que irá encontrar na sala de aula. Propõe-se, nas Rodas dos estágios, o aprofundamento de questões, surgidas no ambiente escolar, que representam dificuldades vivenciadas pelo professor no seu exercício profissional; elas têm como objetivo central um estudo aprofundado da realidade escolar, oportunizando aos futuros professores atividades de ensino que favoreçam a construção do conhecimento. As atividades desenvolvidas no decorrer do curso de formação devem considerar o Estágio como um espaço privilegiado de questionamento e investigação (Pimenta, 2010).

Outra Roda de Formação em que o licenciando de Química da Furg pode participar é no Pibid, aprovado na Furg em 2008 e em andamento desde janeiro de 2009. Com objetivos que vão ao encontro dos estabelecidos para o curso, o Programa visa antecipar o vínculo entre os futuros professores e as salas de aula da rede pública.

A Furg participa do Pibid com dez licenciaturas envolvidas – Química, Física, Biologia, Matemática, Inglês, Espanhol, História, Artes, Português e Pedagogia –, em um trabalho interdepartamental e interdisciplinar na universidade. O projeto institucional, com suas ações previstas para dois anos, contempla licenciandos bolsistas (podendo envolver outros licenciandos voluntários), professores supervisores da rede pública e, no mínimo, em média, 2.000 alunos da educação básica, uma vez que a mesma escola pode ser contemplada por diferentes áreas do conhecimento.

Nessa Roda do Pibid de Química, a escrita continua oportunizando momentos fundamentais no processo de formação do professor, sendo incentivada por meio de várias atividades, como escrita de um portfólio coletivo (escrita do professor do ensino básico com os licenciandos que atuam na escola), escrita de uma história mensal, leitura e comentário de uma história mensal, escrita semestral de um relato sobre a sala de aula, construção de uma Unidade de Aprendizagem, entre outras sugeridas ao longo do Programa.

A escrita de histórias tem como objetivo a escrita, a leitura e a reflexão acerca da sala de aula. O portfólio coletivo foi pensado com o objetivo de registrar as histórias e angústias a partir de um tema escolhido pelo grupo, que é formado pelo professor-tutor e os licenciandos que o acompanham, e cada um deve fazer o registro no material duas vezes ao mês. No portfólio também são discutidas reflexões de atividades feitas em sala de aula.

As Rodas citadas anteriormente e a Roda do Pibid de Química têm muitas semelhanças e contribuições no processo de formação do educando. Portanto, o aluno do curso de licenciatura em Química da Furg, que é também aluno bolsista do Pibid, além de cursar os cinco estágios e ter o contato com a escola desde cedo, pode ter um espaço de formação

contando com a presença e participação do seu professor-tutor e demais professores da rede pública, conhecendo outras realidades e maneiras de enfrentá-las. Ele tem a oportunidade de, toda a semana, nas Rodas do Pibid, partilhar ideias e planejar com o professor da escola, partilhar ideias com os outros professores e colegas e expor o que pensa.

Dessa forma, o contato é mais próximo do que o encontro feito apenas na escola – é feito numa Roda de Formação, com múltiplos olhares. Nela o licenciando tem a oportunidade de partilhar experiências, contribuindo para a sua formação e para a formação de colegas e professores.

## Conclusão

É necessário que, durante a graduação, o licenciando vivencie momentos em que construa seu conhecimento e viva situações a serem enfrentadas na sua vida profissional. O conhecimento construído nas partilhas e na reflexão coletiva encoraja e incentiva o enfrentamento de problemas encontrados na sala de aula, além de oportunizar a tomada de consciência do seu papel como indivíduo formador.

O diálogo verbal e escrito em uma Roda de Formação propicia que o participante sinta que não está sozinho e que as suas dificuldades são comuns a outros. Portanto, a formação do sujeito em Rodas oportuniza que ele socialize suas experiências e saberes, aprofundando a reflexão sobre suas ações.

Nas diferentes Rodas de Formação de que participam os licenciandos de Química da Furg, a escrita aparece como uma importante possibilidade de reflexão do processo de formação do ser professor. Por meio dela o autor consegue planejar e organizar suas ideias, expondo suas concepções ao olhar do outro. Com a escrita o aluno consegue perceber suas dúvidas e lacunas, mediante o registro da sua trajetória de formação como professor. Ao expor suas contradições, seus conflitos, suas resistências e os limites do seu processo de formação, o professor tem a possibilidade de refletir sobre o seu papel como profissional da educação e provocar mudanças.

---

## Referências bibliográficas

BARCELOS, Valdo Hermes de Lima; SILVA, Ivete Souza da. *Leituras e escritas reais... escrituras imaginárias: repensando o lugar da leitura e da escrita na educação*. In: BARCELOS, Valdo Hermes de Lima; ANTUNES, Helenise Sangoi. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010.

BASTOS, Liliana Cabral. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais: uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 3, n. 2, p. 74-87, maio/ago. 2005.

BRUNER, Jerome Seymour. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEMO, Pedro. *Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. *Educar pela pesquisa*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

FREIRE, Madalena. *Educador, educa a dor*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GALIAZZI, Maria do Carmo. *Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de Ciência*. Ijuí: Unijuí, 2003.

MORAES, Roque; RAMOS, Maurivan Güntzel; GALIAZZI, Maria do Carmo. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, Roque; LIMA, Valderéz Marina do Rosário. *Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos*. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez Editora, 2010. 296 p.

SOUZA, Moacir Langoni de. *Histórias de constituição e ambientalização de professores de química em rodas de formação em rede: colcha de retalhos tecida em partilhas (d)e narrativas*. 2010. 182f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande (Furg). Rio Grande, RS.

SUAREZ, Daniel H. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-ação-formação de docentes. In: PASSEGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre. *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

---

Fernanda Medeiros de Albuquerque, doutoranda em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, pela Universidade Federal do Rio Grande (Furg), é professora e coordenadora de extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).  
fernanda.albuquerque@osorio.ifrs.edu.br

Maria do Carmo Galiazzi, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), é professora associada da Universidade Federal do Rio Grande (Furg), atuando como professora do curso de Química Licenciatura e nos programas de Pós-Graduação em Educação Ambiental e Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

mcgaliazzi@gmail.com

Recebido em 28 de setembro de 2010.

Aprovado em 25 de maio de 2011.

## Professores e Educação Ambiental: implicações para o currículo

---

Mara Rejane Vieira Osório

---

### Resumo

Este texto é parte de uma pesquisa qualitativa que teve como instrumentos de coleta de dados questionário, entrevistas e observações. O foco teórico seguiu contribuições dos estudos pós-estruturalistas que, na área da educação, vêm problematizando a questão do currículo e suas implicações produtivas. Discute a relação entre os professores e os discursos sobre Educação Ambiental movimentados pela Secretaria Municipal de Qualidade Ambiental (SQA) de Pelotas, Rio Grande do Sul (RS). Mostra que os discursos e as estratégias sobre a Educação Ambiental que essa secretaria movimentou acabaram influenciando os modos de pensar e agir dos professores em termos de Educação Ambiental. Defende que essa relação, entre professores e a SQA, ajudou a reforçar no espaço escolar um tipo de currículo de Educação Ambiental chamado currículo turístico.

Palavras-chave: Educação Ambiental; professores; discursos.

---

## **Abstract**

### ***Teachers and Environmental Education: curriculum implications***

*This text is part of a qualitative research that used as data collection instruments questionnaires, interviews and observation. The theoretical focus followed contributions of the poststructuralist studies that, in educational area, use to problematize the curriculum and its productive implications. The study discusses the relation among teachers and the Environmental Education discourses taken by the Environmental Quality Municipal Secretary of Pelotas, Rio Grande do Sul State. It shows that the discourses and strategies used by this Secretariat influenced the teachers' way of thinking and acting. It defends that the relation among teachers and the Environmental Quality Secretariat reinforced a kind of environmental education curriculum known as tourism curriculum.*

*Keywords: Environmental Education; teachers; discourses.*

---

## **Introdução**

O artigo<sup>1</sup> enfoca a relação dos professores com a Educação Ambiental (EA). Sabe-se que a Educação Ambiental surgiu, ou ganhou centralidade, a partir dos anos de 1990, dentro das discussões do movimento ambientalista, com a finalidade de desenvolver mecanismos educativos capazes de desencadear outras representações e significados sobre as relações entre os seres humanos e a natureza. O entendimento era de que o uso dos elementos naturais de forma intensa, desordenada e depredatória impediria o desenvolvimento econômico dos países e afetaria a qualidade de vida das populações, colocando em risco a própria sobrevivência da espécie humana. O objetivo conferido à Educação Ambiental foi o de trazer os saberes ambientais para a escola, diante da concepção de que a escolarização tem papel fundamental no processo de produção de novas condutas constituídas de valores mais respeitosos, cuidadosos e críticos para com a natureza. Os anos 2000 foram muito influenciados pela Lei nº 9.795/1999 (que instituiu a Educação Ambiental), sendo o período mais efervescente da luta pelo fortalecimento da EA nas diferentes esferas da vida social. Nesse movimento, várias vozes (ambientalistas, órgãos governamentais ambientais, empresas, mídia e estudos) pressionavam intensamente as escolas e seus professores para que assumissem a responsabilidade para com o desenvolvimento de práticas de Educação Ambiental. Alguns professores, interpelados por essas manifestações,

---

<sup>1</sup> Este texto é parte de um estudo de mestrado, realizado entre 2002 e 2004, no qual tratei dos discursos e das práticas pedagógicas em Educação Ambiental de 11 professores de 5 escolas municipais de Pelotas/RS.

buscavam responder aos apelos dos discursos da Educação Ambiental, mas não encontravam respostas em seu campo de ação: a educação.

Tendo em vista essa demanda que se apresentou para as escolas, o objetivo principal deste texto é colocar em debate alguns aspectos que constituíram essa relação dos professores de escolas municipais com a Educação Ambiental, no período entre 2002 e 2004, na cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul. Meu foco está direcionado a destacar a Educação Ambiental como um instrumento de poder produzido e criado para modificar as condutas escolares e transformá-las de acordo com determinadas expectativas e esperanças. Quero mostrar que os discursos da Educação Ambiental como prática, como instrumento no qual determinadas racionalidades transitam, incutem significados, intenções e ações que interpelam as condutas e lhes preparam para a ação e que esses discursos e as condições que eles impõem não são simplesmente naturais para os currículos escolares – criam um quadro ou sistema de razão por meio do qual a Educação Ambiental passa a ser desejada, compreendida, pensada, desenvolvida, subsidiada e mantida dentro do quadro produzido e limitado.

O artigo está organizado da seguinte forma: primeiro, faço uma breve apresentação dos fundamentos teóricos que me ajudaram a pensar e articular os argumentos sobre Educação Ambiental e os discursos dos professores. Na sequência, debato como os professores foram interpelados pelos discursos movimentados pela Secretaria Municipal de Qualidade Ambiental (SQA) e chamo a atenção para a produtividade dessa relação nas práticas pedagógicas de Educação Ambiental que foram implementadas no contexto das escolas.

### Ferramentas teóricas

Para alcançar o fim a que me propus, apoiei-me em contribuições dos estudos pós-estruturalistas, de cunho foucaultiano, que, nos últimos anos, vêm problematizando a questão do currículo e suas implicações produtivas. Trabalhei, especialmente, com três conceitos para compreender o que acontecia com a Educação Ambiental nos currículos escolares: discurso, sujeito e poder.

O conceito de discurso como “o conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação discursiva” (Foucault, 2004, p. 121) contribui em dois aspectos: primeiro, é tratado como produto de relações de poder-saber que definem as regras, as normas, os significados e as representações que os discursos podem mobilizar ou não; segundo, pelos seus efeitos produtivos, ou seja, os discursos como práticas<sup>2</sup> que fabricam, sistematicamente, significados de sujeitos, identidades e representações com as quais passamos a agir social e politicamente. É necessário salientar que os discursos obedecem a certas regras, regularidades e processos de dispersão que lhes são muito próprios; assim, não se resumem a frases, palavras ou signos que designam ou nomeiam as coisas do mundo. Os discursos fazem muito mais do que nomear algo: eles instituem, produzem

---

<sup>2</sup> Prática discursiva: “é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (Foucault, 2004, p. 133).

seus objetos a partir de relações de poder, das tecnologias, das táticas e estratégias que colocam em ação. Como diz Larrosa (2002, p. 21),

as palavras produzem sentidos, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. [...] As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com o pensamento, mas com palavras, não pensamos a partir de uma generalidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras.

Portanto, é mediante os discursos que os significados são constituídos e acionados; que as verdades circulam e penetram nos corpos, na alma, nos gestos e nos comportamentos; que novos papéis e novas subjetividades, novas formas de disciplina, novas formas de avaliação e novos sistemas éticos são introduzidos (Ball, 2002).

Penso que a linguagem, como discurso, é uma chave importante no processo de governo da conduta dos professores e dos alunos, porque ela habilita o sujeito a viver tipos de vida específicos e particulares (Rose, 1996). Os seres humanos são seres da linguagem, não no sentido de que a possuem como uma coisa, mas no sentido de que “todo o humano tem a ver com palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é homem, se dá na palavra com a palavra” (Larrosa, 2002). Assim, o discurso é uma prática social ativa, produtiva e criativa; é uma ação ou uma estratégia que trabalha para, ou sobre, alguma coisa: um desejo, uma necessidade ou uma intenção. O discurso é um elemento estratégico para as relações de poder; é um meio ou um artefato por onde o poder circula e produz. Como já argumentava Foucault (2004, p. 234), em *A arqueologia do saber*, “falar é dizer alguma coisa” que não supõe apenas “ideias novas, um pouco de invenção e criatividade, uma mentalidade diferente, mas transformações em uma prática”.

Entender os discursos nessa perspectiva levou-me a perceber os sujeitos de modo diferente daquele produzido, construído pelo Iluminismo: sujeito centrado, racional, livre, soberano, autorregulado. Passei a compreender o sujeito como um ser que produz, produz-se e é produzido por relações de poder-saber em diferentes sociedades com seus contextos, discursos e necessidades. Assim, o sujeito não é uma essência, ele é derivado dos discursos, das tecnologias de poder, das práticas sociais e discursivas. Esse modo de ver os sujeitos e os discursos mostrou-me que as práticas pedagógicas de Educação Ambiental desenvolvidas pelos professores entrevistados foram marcadas por discursos advindos de múltiplos lugares (do movimento ambientalista, das ciências, das políticas públicas da área do meio ambiente e da área da educação – como os Temas Transversais –, da mídia, de leis e normas ambientais, etc.). Mas, nesse movimento, chamo a atenção para o impacto dos discursos que emergiram de políticas públicas do governo municipal local na área de meio ambiente. Esses discursos, durante o tempo que desenvolvi o estudo, funcionaram como subsídios básicos para a produção, a organização e a manutenção de um tipo especial de Educação Ambiental escolar.

A noção de poder, nessa perspectiva de estudo, desloca-se daquela ideia de um poder que se realiza a partir de formas de violência sobre os indivíduos, um poder que distorce, reprime, mistifica e domina e que está localizado num lugar específico, como o Estado, por exemplo. Como mostra Roberto Machado (1988, p. 14), no texto de introdução do livro *Microfísica do poder*,

o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existem de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando, o poder não existe: existem, sim, práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma maquinaria social que não está situada em lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social.

Foucault (1988) chamou a atenção para o sentido positivo do poder e mostrou que o que faz com que um poder se mantenha vivo não é uma relação de controle-repressão, mas uma relação de controle-estimulação, ele diz: "Fique nu ... Mas seja magro, bonito, bronzado!". É com essa possibilidade de estimular seres humanos a serem melhores do que eram antes (mais bonitos, mais conscientes, mais políticos, mais felizes, mais qualificados...) que se "produz efeitos positivos ao nível do desejo e do saber" e não a repressão, a censura, o impedimento e o recalamento. É assim, nesse nível de poder, que as práticas de governo e poder podem acontecer: não fora dos sujeitos ou acima deles, mas, ao contrário, com eles, estimulando-os a terem vontades, desejos e necessidades. É nesse sentido que o poder promove o governo das condutas e dos comportamentos humanos; é ação de uns sobre os outros visando a determinados objetivos ou resultados; é também, nesse aspecto, que o poder é produtivo ou que "possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade. E é, [...] nessa condição, que se explica o fato de que tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo" (Foucault, 1988, p. 16).

Seguindo essa perspectiva, preciso ainda dizer que trabalho neste texto com uma ideia particular de currículo: um conjunto de todas as experiências de conhecimento que a escola proporciona aos estudantes (Silva, 1996), seja em seu caráter escrito de conteúdos, de disciplinas, dos valores e conceitos, seja nas experiências vividas na prática cotidiana das salas de aula ou nos corredores das escolas. O currículo é, antes de tudo, uma fabricação social caracterizada por um processo de concorrência entre diferentes interesses que objetivam produzir conhecimentos sociais e válidos. Tudo o que acontece na escola, portanto, envolve meios e métodos de produzir e "construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político" (Santomé, 1995, p. 166). O currículo como instância política é um local de conflito e disputa para se definirem aspectos considerados mais ou menos importantes, certos ou errados, bons ou ruins, normais ou anormais, para a educação dos estudantes. Seguindo essa ideia, penso que os currículos de Educação Ambiental são

espaços de ações, estratégias, táticas e instrumentos que buscam tornar real, verdadeiro e fixo um conjunto de significados específicos para o ambiental. Considero que os currículos das escolas não têm nada de neutro ou natural, ao contrário, eles sempre querem alguma coisa (Corazza, 2001), são pautados por desejos e interesses e são espaços produtivos. Produtivos no sentido de que criam significados, representações, identidades, relações, comportamentos, conceitos e práticas que podem se tornar verdades incontestáveis, fechadas e fixadas.

Em resumo, minha intenção, seguindo essas sugestões, é mostrar que a Educação Ambiental não existe, no sentido de ser única, plena, neutra ou natural, ela é, ou torna-se, aquilo que fazemos dela a partir das diferentes práticas e dentro de relações que conjugam poder-saber. Ou seja, quero destacar que a Educação Ambiental é parte dos planos ou, mais especificamente, de racionalidades de poder que são organizadas, planejadas, pensadas, definidas e materializadas nos currículos escolares, com o objetivo de influenciar e transformar determinadas condutas humanas.

Esclarecidos os objetivos do texto e a base teórica que o atravessa, saliento que esta pesquisa sobre currículos de Educação Ambiental contou com a contribuição e participação de 11 professores que se dedicavam ativamente à Educação Ambiental em 5 escolas de regiões diferentes em Pelotas: 5 coordenadores de projetos de Educação Ambiental e 6 professores sugeridos por eles como sendo aqueles que mais se envolviam ou eram sensíveis a colaborar em atividades de Educação Ambiental quando convidados. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram, prioritariamente, a entrevista e, como complemento, a análise de textos (projetos e materiais usados pelos professores). Quanto ao estudo dos dados, segui uma análise descritiva dos discursos e procurei expor as relações e os modos de fazer que foram colocados em ação por esses próprios discursos, como preconizado por Fischer (1995, 2001). Quis mostrar que os discursos acionados nas escolas têm efeitos produtivos no âmbito escolar, produziram e instituíram verdades sobre práticas pedagógicas de Educação Ambiental, sobre o que é a temática ambiental e sobre a definição dos objetivos da Educação Ambiental. Não procurei uma essência, uma origem, uma natureza transcendental dos discursos sobre Educação Ambiental, entendi-os como uma verdade gerada mediante relações de poder, necessidades, lutas, disputas que aconteceram em certo momento histórico e social. Também, não quis fazer julgamentos de valor acerca desses discursos e definir se um é mais ou menos importante, real ou melhor do que o outro, quis mostrar que eles existiam e vinham produzindo significados, representações que se colocavam como verdades nas escolas.

### **Educação Ambiental, professores e governo local: a produtividade da relação**

É necessário olhar com mais profundidade para segmentos sociais que tomam os currículos escolares como veículo de divulgação de desejos

particulares – essa política de ação no espaço escolar contribui para que a escola seja como é. Parece que os estudos sobre o currículo pouco levaram em consideração os discursos governamentais ambientais e sua interferência nos modos como os professores produzem práticas pedagógicas. Enquanto sujeitos plurais, os professores estão envolvidos em uma miríade de discursos, teorias, experiências, práticas, tensões, sugestões, modos de ser e pensar que advém de diferentes espaços, não se restringindo, apenas, aos conhecimentos que são mobilizados no espaço da escola e da área da educação – formação, teorias pedagógicas, organização da escola, áreas de conhecimento, etc. Esse conjunto de conhecimentos, com os quais os docentes entram em contato, mistura-se, conjuga-se com outros discursos e práticas e marca a produção de suas práticas pedagógicas.

No caso das experiências educativas de Educação Ambiental nas escolas estudadas, houve uma forte relação dos professores com o órgão governamental local, a SQA. Essa relação, pela forma como se estabeleceu, parece ter influenciado os discursos dos professores e suas práticas. Durante a pesquisa, todos os professores descreveram a ampliação de seus interesses em Educação Ambiental, datando-os em um momento histórico que se dá a partir de iniciativas de políticas públicas desenvolvidas na área ambiental pela Prefeitura Municipal de Pelotas, e, segundo eles, o maior impacto em seus interesses aconteceu com a criação e organização da SQA. Vejamos alguns depoimentos de professores<sup>3</sup> que demonstram essa referência e as expectativas para com as ações dessa secretaria:

Busco apoio nos encontros, no material que a SQA tem. O Sanep,<sup>4</sup> todos os anos, vem aqui, o pessoal do horto também. [...] A gente vê que de uns anos pra cá a SQA ajudou muito, é um suporte que a gente tem. (Professor José).

Eu aproveito tudo sobre o ambiental que encontro... Nas igrejas, na SQA, no Sanep, em tudo que puder, e quando tem algum evento e eu posso participar e acrescentar conhecimento naquilo que eu aprendi para repassar esse conhecimento, eu não perco tempo: eu gerencio a coisa na escola, negocio e vou. Hoje, com a SQA, a gente tem mais facilidade de encontrar coisas para trabalhar... Eles ajudam demais e estão sempre promovendo coisas, isso motiva e dá vontade de continuar... (Professora Ana).

Vou te dizer... Nós não temos muito conhecimento sobre o ambiental, não fomos formadas para isso. Eu tenho mais relação com a natureza porque fui criada no campo, vivi isso na minha vida, tenho uma relação de respeito e carinho com a natureza e depois me formei em Biologia, então isso tudo me dá mais condições. Mas falta muito para unir isso a EA. Antes, fazíamos tipo meio sem saber como, ia fazendo-se. O que não dá é para não fazer nada. Mas agora, com a SQA, eu acho que mudou um pouquinho... Pelo menos a gente tem apoio, referências e pode trazer alguém quando não se entende de alguma coisa... Isso, puxa, melhorou demais aqui para minha escola! Até outros professores começaram a se envolver, a perguntar... Essas coisas... (Professora Verônica).

<sup>3</sup> Os nomes dos professores são fictícios.

<sup>4</sup> Serviço Autônomo de Saneamento de Pelotas.

Para compreender essa relação, é preciso destacar que a criação da SQA foi algo muito representativo para o espaço ambiental municipal. O campo ambiental em Pelotas constituiu-se, desde os anos de 1980,

como um espaço ativo de luta em torno da legislação ambiental local, preservação de áreas importantes para o equilíbrio ambiental (banhados, parques), construção de um Conselho de Proteção Ambiental com poderes deliberativos e tantas outras. Foi um campo que se formou pelo movimento de um conjunto de sujeitos envolvidos com os temas ambientais, geralmente ligados aos partidos de esquerda e influenciados por todo um movimento ambientalista que proliferava e pelo fortalecimento de algumas Organizações não Governamentais (ONGs). A partir de 2001, com a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) à administração municipal, foi criada a SQA, que passou a cuidar, exclusivamente, das questões ambientais. É importante destacar que o surgimento dessa secretaria não pode ser visto senão como produto de uma relação bastante ampla de alguns militantes de ONGs ambientalistas com o novo governo que se instaurava. Desde longos anos, eles reivindicavam um órgão como esse; a SQA, portanto, efetivou o sonho desses ambientalistas. A própria organização da secretaria e alguns cargos criados para seu funcionamento contaram com a participação de membros de ONGs pelotenses, inclusive o secretário e seus assessores, que eram reconhecidos ativistas do campo ambiental e oriundos, em sua maioria, de uma ONG tradicional no município. Essa ONG era fortemente relacionada com projetos e atividades ambientais desenvolvidas na cidade e mantinha uma relação de trabalho (projetos, oficinas, palestras, produção de material educativo) bastante vinculada a escolas e professores, não apenas de Pelotas, mas também de outros municípios próximos.

Com a estruturação da SQA, a prefeitura toma para si os compromissos e as decisões com os temas ambientais, e as políticas de gestão passaram a ser desenvolvidas a partir de quatro linhas básicas: controle e fiscalização ambiental; arborização da cidade; coleta seletiva do lixo; e Educação Ambiental. Desse modo, as escolas passaram a ser chamadas para se envolverem nos projetos e nas atividades realizadas e tornaram-se um espaço fundamental para a operacionalização e a intervenção de ações dessa secretaria. Entre as ações implementadas, algumas podem ser consideradas como carros-chefes, ou seja, como mecanismos importantes para atrair as escolas e os professores, comprometendo-os com as iniciativas propostas pela SQA. No conjunto de ações que foram movimentadas, naquele momento, constava o projeto *Recreando*,<sup>5</sup> que realizava oficinas de EA no *Ecocamping* municipal – área de preservação ambiental mantida pela prefeitura; a *Oficina Ecopedagógica*, que trabalhava com reaproveitamento de sucata e era oferecida exclusivamente a professores; o *Projeto Adote uma Escola* (Paue), que tratava de seletividade de resíduos. Esse último, por exemplo, era o projeto mais dinâmico entre a SQA e as escolas. Para participar do Paue, as escolas deveriam se ajustar a algumas condições estabelecidas pela secretaria: 1) ter projeto de EA; 2) ter um professor responsável pelo projeto; e 3) todos os professores da escola deveriam passar por um curso intitulado *Oficina Ecopedagógica*, no qual aprendiam a confeccionar brinquedos, jogos e enfeites a partir de materiais como papel, papelão, alumínio, plástico. Ao

<sup>5</sup> As atividades desse projeto aconteciam, geralmente, em comemoração à época da primavera. A SQA convidava mais ou menos cinco ou seis escolas e elas deviam selecionar dez alunos, principalmente, entre os de 4ª e 5ª séries. A SQA patrocinava ônibus para o deslocamento de estudantes e professores e organizava atividades em grupos que eram chamadas de oficinas ecológicas: trilha ecológica, oficina de sucata, plantios, pinturas com temas ambientais, sensibilização e jogos, futebol, fabricação de pandorgas, etc.

fazerem parte do Paue, as escolas recebiam certo valor em dinheiro pelo recolhimento do lixo e, ainda, apoio técnico por parte da SQA (sacos de lixo, luvas, mudas, técnicos, palestras, etc.) para as atividades de Educação Ambiental que eram desenvolvidas. A SQA explica o funcionamento do projeto declarando que

alunos são motivados a trazer para a escola o lixo limpo de suas residências; os moradores do entorno da escola levam até a escola o seu lixo limpo; semanalmente, a prefeitura recolhe o lixo limpo que é levado para a unidade de triagem, onde é triado e prensado; o lixo limpo é comercializado pela indústria (pagam um valor maior que o intermediário); o resultado financeiro da venda do lixo limpo retorna para a escola que deverá aplicar a verba em EA. Em 2001, foram coletados em torno de 40 toneladas mensais, que iriam parar na natureza, e R\$ 16.000,00 distribuídos entre as escolas do projeto. A meta para 2004: atingir todas as escolas municipais e provocar adesão das estaduais, federais e particulares. (SQA. Guia do Sistema Municipal de Coleta Seletiva).

Os recursos que as escolas recebiam do Paue eram pequenos valores, mas faziam diferença, segundo os professores, diante das condições precárias em que elas se encontravam. Num primeiro momento, a verba era utilizada para as mais diferentes necessidades da escola – incrementar a merenda, comprar material de limpeza e fazer pequenos reparos – e, raras vezes, para atividades de Educação Ambiental. Vale a pena citar as palavras do professor José para ficar mais claro:

A escola utiliza este dinheiro para comprar coisas para o projeto, saídas com alunos e comprar materiais, e, muitas vezes, isso é vital... Se não tivesse esse recurso até ficaria difícil de fazer. Eu acho que foge dos objetivos da EA, mas é como eu te disse, lixo por lixo, mas se não tivesse esse recurso seria inviável alguma coisa, muitas vezes a gente quer fazer uma saída e não tem como solicitar verba e passagem. Não tem nem pra ônibus, pra gente sair e ir nos locais pra observar o meio ambiente, eu até acho contraditório estar sendo pago pra fazer o que deveria ser uma consciência ecológica, mas é uma contrapartida pra nós e é essencial. Se a prefeitura não pagar mais, a gente tem que continuar porque não dá mais pra parar. Até os pais cobram, mas é difícil. A gente tem até um projeto, agora, de comprar dois bebedouros... Não deixar o lixo esparramado por aí; é isso que a gente fala e vai reverter em benefício para os alunos. Então, desde o ano passado, a gente está guardando recurso pra comprar. Isso motiva e ajuda muito a escola que... Tu sabes as condições.

Além da concepção de uma Educação Ambiental centrada na natureza em si, observa-se que se perpetua, ainda, outra concepção: a econômica. Essa forma de relacionar a Educação Ambiental com trocas econômicas parece apontar para a ideia de que cuidar da natureza (limpá-la) pode ser lucrativo para quem o faz.

Além desses projetos, outras atividades desenvolvidas pela SQA e ofertadas ao público em geral contavam com intensa divulgação nas escolas e parceria com professores: *Ecodebates*, que contavam com palestras e discussões sobre temas ambientais, segundo a secretaria,

polêmicos e pouco discutidos;<sup>6</sup> o *Junho Ecológico* e a *Semana da Primavera*, eventos que aconteciam, respectivamente, em datas específicas como o dia mundial do meio ambiente (junho) e a chegada da primavera (setembro). A SQA produzia, também, materiais educativos impressos e digitais, que eram constantemente enviados às escolas ou procurados pelos professores para seus estudos e aulas e para organizarem eventos nas suas escolas ou na comunidade onde ela estava localizada. O Guia do Sistema Municipal de Coleta Seletiva (GCS), um livreto produzido pela SQA e que foi muito divulgado nas escolas, é outro bom exemplo dessa forte relação. Constituído pela descrição de projetos, dados sobre lixo, objetivos e importância da seletividade de resíduos e tipos de materiais a serem separados, tornou-se um subsídio muito solicitado e utilizado pelos professores nas escolas. Quero ressaltar que esses materiais eram de caráter prescritivo e comportamental: ditavam os modos e comportamentos tidos como, ambientalmente, corretos e que os sujeitos deveriam desenvolver e informavam as técnicas para plantar árvores ou para separar o lixo. Outro fator interessante é que alguns professores envolvidos com Educação Ambiental passaram, constantemente, a procurar os técnicos da SQA para participarem de suas atividades internas de formação de docentes ou educação dos alunos. O objetivo era que os membros da SQA oferecessem palestras, oficinas e outras atividades que tratassem de temas ambientais e que ajudassem esses professores a constituírem um espaço capaz de evidenciar a Educação Ambiental como algo importante para a comunidade escolar. Nessas condições, aos poucos, foi criando-se uma articulação intensa entre professores e a SQA.

Nesse movimento, a SQA ocupou função especial de poder, pois passou a ser reconhecida pelos professores como o segmento que detinha o poder de falar, produzir e gerir a verdade sobre o ambiente natural e as formas de tratá-lo. Ao assumir essa posição, a SQA colocou os professores em contato com seus panfletos, palestras, oficinas e projetos e os aproximou de discursos carregados de significados sobre as questões ambientais. Nesse caso particular, os objetivos da Educação Ambiental giravam em torno da gestão oficial ambiental, ou seja, de se produzirem políticas e ações técnicas para resolver os problemas enfrentados no ambiente: agressões aos elementos naturais, descumprimento da legislação, tratamento de água e esgoto, limpeza e manutenção de ruas e praças, despoluição da lagoa e outros. Essa forma técnica de tratar os temas ambientais produziu efeitos importantes nos modos de pensar e agir dos professores. Defendo que a relação que se instituiu entre a SQA e os docentes foi um fator que contribuiu, sobremaneira, para o fortalecimento de uma forma muito particular de fazer e pensar Educação Ambiental nas escolas. Nas condições em que o movimento se estabeleceu, as práticas priorizadas pelos professores foram centralizadas em ações pontuais, descontextualizadas e desarticuladas do currículo da escola. Esse tipo de compreensão da Educação Ambiental deu seguimento à reafirmação de um modelo de currículo que se assemelhava, no meu entendimento, ao que Santomé (1995) chamou de currículo turístico. Nos tópicos seguintes,

---

<sup>6</sup> Entre os temas escolhidos para essas atividades estavam: transgênicos, legislação ambiental, estações rádio-base, mudanças climáticas, água.

discuto a ideia de currículo turístico e a aproximação que percebo com a Educação Ambiental e descrevo a produtividade desse currículo no interior das escolas e os significados de Educação Ambiental que nele prosperaram.

### **Currículo turístico**

Por que currículo turístico?

Santomé (1995) denominou de currículo turístico aquele que teria as seguintes características principais: trivialização; superficialização e banalização dos temas; tendência a um estilo que se aproxima de algo como suvenires de uma viagem turística ou algo exótico; e que recebe tratamento em dias "D" (dias especiais) e funciona centralizado em ações que se caracterizam pela estereotipagem e pela utilização de estratégias que não levam em consideração os aspectos históricos que produziram certos problemas sociais, tomando, como ponto de partida, a análise do problema concreto, visível.

Com base nessas características, considere que os currículos das escolas poderiam ser compreendidos a partir dessa imagem apresentada por Santomé, visto que as atividades e experiências de Educação Ambiental aconteciam em dias especiais e comemorativos – dia do Meio Ambiente, dia da árvore, dia da primavera, dia da água. Nesses dias, os alunos faziam exposições e gincanas em que, geralmente, competiam e ganhavam prêmios por recolherem garrafas PET,<sup>7</sup> embalagens, papel, vidros; apresentavam painéis com definições de flora e fauna ou sobre poluição da água, do solo e outras; realizavam visitas a áreas de preservação, que tinham como objetivo principal mostrar as belezas da natureza que pairava naquele local específico. Nessas atividades, alunos e professores costumavam estar munidos de uma parafernália de pacotes de biscoitos e batatinhas fritas e refrigerantes, que contribuíam, quase sempre, com uma série de embalagens jogadas como lixo por todas as partes do ambiente. Eram, também, comuns os mutirões para recolhimento de lixo que, por outro lado, buscavam mostrar os problemas apenas como aumento do desleixo em termos do destino final do lixo. Sobre os mutirões, que são atividades comuns a todas as escolas, os professores justificaram suas preocupações da seguinte maneira:

[...] são comunidades muito pobres, alguns não têm noção de que essa sujeira pode afetar eles mesmos. É aí que entra a escola... Para trazer essa informação e fazer com que eles tenham ação, que entendam. (Professora Érica).

[...] ratos, baratas, junta tudo nesses lixos... Fica uma sujeira insuportável, imagina a natureza como fica com tudo isso. Imagina essas crianças, os nossos alunos... Muitos deles vivem em contato com tudo isso e eu fico pensando! A gente tenta falar, dizer e mostrar pra eles essas coisas. Dando o exemplo, também, com a separação do lixo, até mesmo na sala de aula... Agora, a gente tem duas lixeiras em todas as salas. (Professora Maria).

<sup>7</sup> O Politereftalato de Etileno, desenvolvido por dois químicos britânicos Whinfield e Dickson em 1941, é formado pela reação entre o ácido tereftálico e o etileno glicol, originando um polímero, termoplástico. Utiliza-se principalmente na forma de fibras para tecelagem e de embalagens para bebidas.

Eu me lembro de um trabalho que eu fiz com a 4ª série. Um dia, o pátio estava muito sujo e eu perguntei o que a gente poderia fazer pra melhorar, e uma aluna disse: – Professora, vamos começar a juntar o lixo? Eu disse: – Boa ideia. Nós não tínhamos luvas e colocamos um saquinho plástico nas mãos. Juntamos uns dez sacos de lixo. Depois, para minha surpresa, eles começaram a cobrar dos colegas que colocavam lixo no chão. É isso, a gente conseguindo passar a ideia, isso se amplia para o resto da comunidade. (Professora Jéssica).

Eu trabalho na praça com os alunos, e a gente está sempre tirando o que está prejudicando. Como o trabalho é na praça, a gente está sempre exposto à chuva, à pedra, aos galhos que caem das árvores, ao lixo; então eu passo a mão no rastilho e vou limpando e digo pros alunos: – Vamos limpar, pessoal, e depois chamar o caminhão da prefeitura pra recolher. Tem que tirar, senão fica uma sujeira na praça e a natureza não é assim, né? E os alunos vão aprendendo... E a gente percebe que, nas salas de aula, não é mais tanta sujeira como era antes, eles colocam mais no lixo e, também, vêm mais limpinhos para a aula. (Professora Cátia).

A justificativa dos professores para esse tipo de ação educativa era que a escola e a comunidade estavam muito sujas devido à imensa quantidade de lixo acumulado em locais indevidos, como calçadas, terrenos baldios, esquinas, sacos de lixo rasgados, etc. Para resolver esses problemas, a escola teria a função de organizar atividades que conseguissem limpar todo aquele acúmulo de resíduos, considerando os problemas de enchentes, mas, principalmente, os de doenças e de estética, que eram verificados nesses locais. Assim, era comum que os professores organizassem, em determinados momentos, atividades nas quais os alunos recolhiam o lixo do pátio da escola ou de algum espaço na comunidade. Uma professora contou-me que, nos últimos tempos, essas atividades eram realizadas apenas com alunos de 5ª e 6ª séries, porque estava difícil sensibilizar os adolescentes de séries mais adiantadas. Segundo ela, os alunos mais velhos estavam muito mal-acostumados com as práticas de agressão ao ambiente e sentiam vergonha de ajudar a natureza nos mutirões de recolhimento do lixo.

Outra prática de Educação Ambiental muito utilizada pelos professores em algumas escolas que dispunham de espaços mais amplos era a de embelezamento do ambiente. Em horários alternativos, os docentes formavam grupos de alunos que se dedicavam à organização e ao cuidado de hortas e jardins. Em uma das escolas, tive a oportunidade de observar o início de uma atividade de construção de um jardim. Os alunos chegaram de chinelos, sem luvas, e, sem ao menos conversarem com o professor, dirigiram-se às pás que já estavam por ali e começaram a fazer buracos. Depois, o professor chegou e lhes mostrou como plantar as sementes. Ele logo se afastou – enquanto os alunos, sem muita habilidade com as pás, continuavam a bater no solo – dizendo-me que essa era uma prática da qual gostavam e seus pais também, porque eles não ficavam na rua sem fazer nada e aprendiam alguma coisa. Declarou-me que achava importante, porque os estudantes aprendiam a tratar com a natureza e a gostar dela, aprendiam como se faz para plantar, ao mesmo tempo que deixavam a escola com um aspecto mais bonito. O professor

ainda salientou que as mães se envolviam na atividade: eventualmente, os alunos levavam mudas para suas casas e suas mães também mandavam outras. Nessa troca, para o professor, havia também uma aprendizagem das mães, que passaram a gostar mais das coisas da natureza. Nota-se que a Educação Ambiental pensada por esse professor tem características não só de moralizar as condutas dos alunos mediante práticas de manipulação do ambiente natural, mas também de entretê-los, colocá-los em atividades que os mantenham ocupados o maior tempo possível para que assim preencham seus momentos ociosos e não se voltem para comportamentos impróprios.<sup>8</sup>

Nas escolas desprovidas de espaços físicos para essas atividades, os professores lamentavam por não terem condições de realizarem tais experiências,<sup>9</sup> como mostra, por exemplo, a fala da professora Jéssica:

Aqui não tem espaço para nada, isso é um grande problema para trabalhar o meio ambiente. Eu até pensei em deixar essa escola mais bonita e plantar umas florzinhas com os alunos pra eles terem um pouco dessa coisa de conhecer a natureza, mas tu vês!!! Como eu faço isso?

Assim como nas práticas de higienização do ambiente, nas de embelezamento o que contava era agir na natureza para modificá-la, curá-la de um mal que se apresentava ao olhar imediato, recuperar sua estética natural, deixá-la como a verdadeira natureza, ou seja, aquela que é simplesmente bela, limpa e ordenada pela ação do homem.

Quanto à organização curricular das áreas do conhecimento, a Educação Ambiental ocupava posição secundária em relação aos conhecimentos tradicionais, ou seja, ela acontecia quando o conteúdo, o horário ou a disponibilidade do professor permitia, como mostram os exemplos abaixo:

É bem difícil conciliar com os conteúdos porque tem a parte da gramática que a gente trabalha e... É... Muito importante, tu sabes, mas, quando dá, eu uso texto que fala da natureza, das árvores, dos animais. (Professora Érica).

Um grupo está fazendo trabalho com animais em extinção, o outro está trabalhando com música, mas eu nem sei o quê, porque tive que suspender e dar conta dos conteúdos que ficaram pra trás, senão a gente não vence tudo até o final do ano. (Professora Jéssica).

Eu faço o que é possível. Eu sei que, como professora, tenho que fazer, mas é quase nada, disso eu sei. A gente tem toda uma rotina de conteúdos que tem que vencer senão o aluno fica carente de alguma parte. Essa coisa de ambiente não está contemplada ali porque entendem que não é necessário, assim... Eu acho... Para o vestibular. Tem uma cobrança para o professor sobre o conteúdo que está nos planos da escola, se a gente não dá, até os pais cobram. Às vezes, eu faço planos: – Ah, vou fazer isso, vou trazer uns filmes, vou pedir uma pesquisa para sensibilizar... Mas aí, começa a apertar e a realidade me chama... (Professora Eliane).

É difícil colocar esse tema porque já tem tanta coisa que a gente precisa trabalhar durante o ano e, vou te dizer, às vezes a gente nem dá conta. Eu mesma tenho 40 horas e muitos alunos, aí, eu encaixo quando dá.

<sup>8</sup> De acordo com o professor, as mães reclamam muito que os filhos ficam em casa, por vezes sozinhos, sem terem o que fazer, e a tendência seria a de “seguirem más influências ou aprontarem bagunças”.

<sup>9</sup> Para estes professores, a EA deve ser realizada fora das salas de aula e os alunos devem ser colocados, sempre que possível, em contato com a natureza nas atividades e experiências que são propostas.

Por exemplo, agora teve a feira de ciências e eu aproveitei para pedir que se fizesse alguma coisa sobre a natureza e surgiram coisas... Mas é assim, quando tem uma possibilidade. (Professora Rose).

É importante ressaltar que, nesse tipo de currículo que foi sendo construído nas escolas, os conhecimentos fundamentavam-se em significados naturalistas e pragmáticos (centrados na natureza em si), fragmentados, limitados e que obscureciam as relações históricas e políticas da construção e produção dos problemas ambientais. Problemas esses que derivam de um tipo de sociedade capitalista centrada na ampliação e na multiplicação de princípios de mercado e do consumo em todas as instâncias sociais e para a qual a natureza tem sempre a função de ser útil economicamente. Esse tipo de sociedade criou todo um sistema de razão (Popkewitz 1992, 1999, 2001, 2004; Popkewitz, Lindblad, 2004) – constituído de significados, conceitos, valores e sentidos para relações sociais, econômicas e políticas – que enreda a todos, e o ambiente natural tem uma posição e um papel que precisam ser pensados. A Educação Ambiental escolarizada, parece-me, não pode omitir esses fatos. Ao não considerar essas questões, pode acontecer que a Educação Ambiental, quando muito, consiga orientar seus estudantes para certos procedimentos prescritivos e comportamentais que, quase sempre, acabam com a própria atividade, como acontecia com as escolas estudadas. Nessas escolas, a consequência foi que os currículos de Educação Ambiental se associaram aos poucos, nessa dinâmica, especificamente à ideia de limpeza e embelezamento do ambiente e à ideia de que desse modo fosse possível conscientizar alunos e professores para uma forma mais responsável e reflexiva acerca da sua relação com as questões ambientais.

### **Finalizando**

Neste artigo, tive a intenção de mostrar que os discursos sobre Educação Ambiental que aparecem no espaço escolar não são neutros ou naturais, mas que, ao se apresentarem como tais e com o objetivo específico de ajudar as escolas a desenvolverem a Educação Ambiental, quase sempre são aceitos sem serem questionados. Sendo simplesmente aceitos, como nas escolas estudadas, alguns discursos encontram um meio especial para conduzirem suas verdades. Esse foi o caso da relação entre os professores e os discursos da SQA, a qual foi bastante produtiva, pois marcou de forma especial as práticas de Educação Ambiental desenvolvidas nas escolas.

Num processo de composição em que os professores misturaram, amarraram, conjugaram suas ideias, práticas e conhecimentos com os discursos mobilizados pela SQA, um tipo de Educação Ambiental pôde ser pensado e fabricado. Isso demonstra que os discursos produzem (ou reafirmam) significados, verdades e representações que interferem em nossas ações e comportamentos. Assim, os guias, as cartilhas, as palestras,

as oficinas e as demais atividades oferecidas pela SQA às escolas podem ser consideradas estratégias discursivas que contribuíram para fazer transitar uma concepção de Educação Ambiental e seus significados no espaço da escola. Porém, mais do que isso, os discursos da Educação Ambiental funcionam como práticas discursivas de subjetivação,<sup>10</sup> no sentido utilizado por Foucault (1990, 1988, 2006), que impõem verdades, regulam comportamentos e atitudes e, nesse sentido, constituem a interioridade das condutas. No entrecruzamento dessas práticas, configuram-se as formas pelas quais os sujeitos passam a se reconhecer como tendo condutas específicas. Portanto, são práticas que posicionam os alunos (e também os professores) em uma ordem de discurso que, com suas regras, normas, rituais e doutrinas, define quais características devem desenvolver aqueles que irão agir de forma ambientalmente correta, pressupondo, também, que aqueles que agem devem concordar com as verdades que são colocadas em ação. É nesse sentido que se manifesta a relação entre currículo e poder. O currículo, com as atividades de Educação Ambiental, define o que é necessário para os alunos se tornarem sujeitos mais conscientes, esclarecidos e responsáveis. Nas escolas investigadas, os professores priorizavam, como importante e verdadeiro para despertar essas condutas, a observação e a intervenção no ambiente natural. Nessas atividades, foram definidos um sentido e uma representação para a Educação Ambiental, limpeza e embelezamento do ambiente. Estavam definidos, também, os mecanismos que eles determinaram como sendo os que levariam os alunos a transformarem seus sentimentos e atitudes frente aos problemas ambientais: recolhimento e seletividade de lixo, passeio, observações, gincanas, plantios (de hortas e flores). Portanto, embora nessas atividades de Educação Ambiental pareça que não se ensinou nada, pois não foram utilizados livros, textos ou notas, nelas os alunos aprenderam muitas coisas. Nessas práticas, os professores ensinaram um determinado significado de Educação Ambiental, um significado para os comportamentos dos alunos e as posições que estes devem adotar frente aos problemas ambientais. Compreender a Educação Ambiental desse modo é considerá-la envolvida no governo das condutas, nos processos de subjetivação e na definição de certas práticas que conduzem os alunos a experiências de si mesmos, com outros e com o mundo. À medida que exerce esse tipo de poder, o discurso da Educação Ambiental escolar induz, favorece e estimula um modo de ser e agir para alunos e professores e, nessa relação, também exclui, impede, proíbe, limita outros caminhos e outras possibilidades.

Resumindo, o que está no centro deste texto é a questão do currículo e aquilo que ele faz e produz no espaço escolar. Quis chamar a atenção para o currículo como um artefato criativo que conduz poder e saber particulares e destaquei a participação política dos professores na seleção, na produção e no desenvolvimento dos currículos. Defendi que as escolhas, as opções e as decisões que alguns professores priorizam, também, criam e constroem condições para a escola, os alunos e os próprios professores. Acredito que pensar o currículo dessa forma é

<sup>10</sup> Práticas ou modos de subjetivação compreendem o conjunto daquelas atividades, formas, técnicas e procedimentos calculados e planejados por meio dos quais os seres humanos são chamados a se transformarem e a se reconhecerem como sujeitos de (uma sexualidade, uma profissão, uma loucura, uma psiquiatria...), ou seja, é o conjunto das diferentes práticas de constituição de sujeito.

colocar em xeque a política curricular que queremos movimentar nas escolas: que significados culturais devem ser privilegiados, que vozes devem ser escutadas, como certas práticas devem ser implementadas, etc., sempre tendo em vista que o currículo é um lugar em que se produzem identidades, subjetividades, e, também, é um espaço onde convivem inclusão e exclusão.

---

### Referências bibliográficas

- BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/374/37415201.pdf>>. Acesso em: 8 mar. 2008.
- BRASIL. *Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999*. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm)> Acesso em: 12 maio 2003.
- CORAZZA, S. *Que quer um currículo?* Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- CORAZZA, S.; TADEU, T. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- COSTA, M. V. (Org.). *O currículo nos limiares contemporâneos*. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. A análise do discurso: para além de palavras e coisas. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 18-37, jul./dez. 1995.
- \_\_\_\_\_. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Organizado por Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- \_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, M. *Historia da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro, Graal, 2006.

\_\_\_\_\_. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fortes, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fortes, 2008b.

GARCIA, M. M. O sujeito emancipado nas pedagogias críticas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 31-50, jul./dez. 2001.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organizado por Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

POPKEWITZ, Thomas. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potência. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. Reforma educacional e construtivismo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. A reforma como administração social da criança: a globalização do conhecimento e do poder. In: BURBULES, N. et al. *Globalização e educação: perspectivas críticas*. Porto Alegre, Artmed, 2004.

POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. Historicizing the future: educational reform, systems of reason, and the making of children who are the future citizens. *Journal of Educational Change*, v. 5, n. 3, p. 229-247, 2004.

ROSE, Nikolas. Governing advanced liberal democracies. In: BARRY, A.; OSBORNE, T.; ROSE, N. (Ed.). *Foucault and political reason: liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. Chicago: The University Chicago Press, 1996.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma*

introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais*: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. *O currículo como fetiche*: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

---

Mara Rejane Vieira Osório, é doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), é professora do Departamento de Ensino da UFPeL.

mareos@gmail.com

Recebido em 21 de novembro de 2010.

Aprovado em 25 de abril de 2011.

## Discussão em torno da noção de acompanhamento de jovens adultos na educação superior

---

Regina Maria Caruccio Martins

---

### Resumo

Propõe uma discussão em torno da noção de *acompanhamento* de jovens adultos na educação superior, no quadro de um projeto profissional, visando chegar a uma definição da noção e ao estado atual da questão. Apresenta, inicialmente, políticas europeias sobre a educação ao longo da vida, como medidas permitindo o desenvolvimento desta noção, e um questionamento originado na prática de acompanhamento do projeto profissional do aluno universitário. Numa etapa posterior, mostra como vem sendo construída esta noção na formação de adultos nesta última década. Na busca da definição do perfil do profissional de acompanhamento, do público, do contexto, dos objetivos e do tipo de intervenção, estabelece relações com a formação e o projeto profissional. Numa última etapa, chega às pesquisas francesas mais recentes na tentativa de definir esta atividade no referido contexto.

Palavras-chave: acompanhamento; formação de adultos; formação profissional.

---

## Abstract

### **Discussion about the concept of guidance and supervision to young adults in the higher education**

*It proposes a discussion about the concept of accompaniment provided to young adults in the higher education within the framework of a professional project. It aims to reach a definition of such a notion as well as take stock of the current state of the matter. Initially it provides an overview of the European life learning policies as tools encompassing such a concept, grounded on an assessment made from the perspective of our own practice gained while overseeing university students through their professional projects. At a later stage, it demonstrates how this concept of adult learning has been developed throughout the last decade. In the quest for a definition of the profile of the faculty project supervisor in charge of the accompaniment, the targeted audience, the context, the goals and type of intervention, seeks to establish how it interplays with learning and the professional project. At last, it takes a look at the most recent french research aiming to define the concept in question within said context.*

*Keywords: accompaniment; adult learning; professional education.*

## Introdução

A necessidade de desenvolver a questão epistemológica apresentou-se na nossa prática desde a primeira vez que abordamos o acompanhamento do projeto do estudante em situação de integrar o ensino superior.<sup>1</sup> Entrávamos em conflito por causa dos diferentes papéis que deveríamos desempenhar na formação realizada. Pela primeira vez, estávamos diante das funções de formação e orientação de um público jovem adulto, acompanhando a elaboração de um projeto de estudos superiores com escolha profissional ao seu término.

Nossa atividade de formação<sup>2</sup> tinha por objetivo a transmissão de um conteúdo teórico sobre as diferentes noções de *projeto*. Numa perspectiva antropológica (Boutinet, 1990), provocávamos uma reflexão da parte do estudante sobre possíveis projetos de vida. Colocando-se a questão inicial “por que entrar em projeto?”, iniciava-se todo um trabalho de reflexão sobre as escolhas<sup>3</sup> pessoais. Consideravam-se, também, os diferentes setores onde poderiam trabalhar futuramente (empresa, escola primária, ensino médio, ensino universitário, saúde, comércio, indústria, etc.), o tipo de atividade preferida (externa – ao ar livre; interna – em escritório ou em casa), o tipo de público com o qual trabalhariam (criança, jovem, adulto, profissionais confirmados, entre outros), etc. Fazendo uso da tipologia de Holland (1997) – realista, investigador, artístico, social, empreendedor e convencional – para estudo da personalidade do estudante por meio de um programa informatizado no Centro de Documentação e Informação (CDI) da Universidade, utilizávamos, também, exercícios para reproduzir a vida presente, passada e até futura (linha da vida, colagem). O objetivo era

<sup>1</sup> Os dois primeiros anos universitários do Diploma de Estudos Universitários Gerais (Deug) deixaram de existir com a reforma Attali, que instituiu o primeiro diploma a partir do 3º ano universitário (nível *Licence*), o *Master* após 5 anos de estudos e o *Doctorat* com 8 anos (L = 3; M = L + 2; D = M + 3). Referimo-nos à nossa experiência na Universidade da Sorbonne – Paris III, de 1997 a 2001, intervindo sobre o Projeto Pessoal e Profissional. Este mesmo terreno serviu para fornecer os dados empíricos que foram explorados para a realização de nossa tese de doutorado, em que abordamos a questão ética para se avaliar o projeto (cf. Martins, 2010).

<sup>2</sup> Trabalhávamos com estudantes inscritos no primeiro ano universitário do Deug que cursavam línguas estrangeiras nos diferentes departamentos da Universidade da Sorbonne – Paris III, onde desempenhamos paralelamente a função de Leitora de Português, de 1996 a 2005.

<sup>3</sup> “Educação para a escolha”, como se intitulava esta formação, na mesma época, na Universidade da Sorbonne – Paris IV, projeto retomado pelo ministro Fillon em 2005, expandido a todas as universidades.

ajudar a pessoa a melhor se conhecer e se representar, acompanhando-a nesta descoberta pessoal, sem realizar nenhuma análise dos resultados obtidos em testes psicossociológicos, e permitindo-lhe concluir e constatar seu funcionamento, seus gostos e preferências, suas aspirações e projetos.

### **A prática de acompanhamento do projeto**

Estudos realizados por Fond-Harmant (1995, 1996), Kaddouri (1996, 2001), Dubar (1998) e Bourgeois (2000, 2004) servem de referência a esta prática. Esses autores demonstraram que o projeto de um público jovem e adulto desejando integrar os estudos universitários depende, para realizar-se, de vários fatores: questões identitárias, histórias de vida, trajetórias sociais e projetos profissionais. A decisão de um casamento, a constituição de uma família, o nascimento de filhos (antes, durante ou depois dos estudos) são fatores também relevantes para jovens e adultos integrarem ou darem continuidade a uma formação universitária.

No caso da formação continuada transcorrendo paralelamente à atividade profissional, como na formação a distância,<sup>4</sup> certas situações de vida podem atrapalhar o projeto de estudos, como doença ou morte de um ente querido (companheiro, pais, filhos), a separação ou o divórcio. Podem, ao mesmo tempo, representar um fator de motivação para o retorno aos estudos universitários (Fond-Harmant, 1996) ou uma tábua de salvação, permitindo à pessoa estruturar-se psicologicamente ou contribuindo para sua reconstrução identitária, sobretudo profissional (reconversão, reorientação profissional).

A escolha de cursos de curta ou longa duração determina a continuidade ou a ruptura dos estudos universitários. Pode ocorrer uma mudança de orientação nos estudos, durante a formação superior, para outro curso (de tipo técnico, por exemplo) que exija menos tempo de duração, como observado nos casos de elaboração do projeto em formação inicial de uma língua estrangeira. A necessidade da orientação profissional depende não somente do fator idade, mas também da escolha da disciplina universitária e da constituição de um currículo adaptado, dado que tais fatores podem determinar a escolha da carreira em final de formação. Nos casos presenciados em formação linguística, os estudantes podem dirigir-se a diferentes carreiras, como professor, tradutor-intérprete, jornalista, agente de turismo, etc., exigindo muita reflexão para definir uma escolha coerente com as aspirações e os fatores acima.

É mais difícil para um jovem inexperiente profissionalmente projetar-se a longo prazo em formação inicial que um jovem adulto em formação continuada. O esforço do jovem para projetar-se ao longo de sua existência, com projetos sucedendo-se ou desenvolvendo-se paralelamente, torna-o mais cético aos efeitos da formação a longo prazo (Dominicé, 2004). As histórias de vida (Pineau, Jobert, 1986; Pineau, 1998) também auxiliam e sempre fizeram parte da perspectiva adotada no meio universitário para a realização do acompanhamento profissional com elaboração do projeto de estudos e profissional.

---

<sup>4</sup> Durante nossas atividades de Assistente Temporário de Ensino e Pesquisa (ATER) na Universidade da Franche-Comté em 2007-2008, realizamos uma pesquisa junto ao público inscrito na plataforma *Moodle* do Departamento de Educação e no curso de Educação e Promoção da Saúde para conhecer suas motivações de cursarem a formação enquanto profissionais do ensino ou da saúde (reciclando-se ou orientando-se para outras atividades profissionais).

## **A formação de jovens e adultos em contexto francês: investimento político e social**

Uma breve retrospectiva<sup>5</sup> sobre as medidas em matéria de educação e formação de adultos desde as conferências da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) dos anos 90 permite lembrar como se iniciaram as novas perspectivas em formação de adultos (orientação, validação das aquisições, acompanhamento, etc.). Essas medidas orientam, atualmente, as práticas docentes neste campo do conhecimento em vários países da Europa, da América e da África,<sup>6</sup> dando-se preferência ao contexto francês, que fez parte de nossa experiência profissional nos últimos 20 anos.

Desde 1972, desenvolveram-se políticas europeias sobre a formação de adultos e de educação e, sobretudo, as conferências gerais da Unesco de 1991, 1993 e 1996, presididas por Jacques Delors, propondo uma reflexão sobre a educação para o século 21, em que as questões colocadas foram: Que educação para que sociedade? Como formar ao longo da vida indivíduos que saibam controlar sua vida profissional e pessoal? Foi realizada uma grande consulta junto a representantes de várias atividades e organizações em relação direta e indireta com a educação formal e informal. Esses representantes eram estudantes, professores, pesquisadores governamentais responsáveis, membros de Organização não Governamental (ONG) e grupos de intelectuais.

Em 1995, uma comissão foi nomeada pelo Commissariat Général du Plan (instituição francesa de planejamento governamental) para analisar o tema "o trabalho e o emprego no horizonte de 2015". Dessa comissão, presidida por Jean Boissonnat (1995), antigo membro do Conselho da Política Monetária do Banco da França, resultou um relatório cuja ideia central é a seguinte:

Não é o trabalho que falta. Somos nós que faltamos de clarividência para compreender que ele está mudando radicalmente e que nós não temos suficientemente imaginação para organizá-lo de outra forma. Em vinte anos, segundo o que tivermos feito ou não, a França contará com vários milhões de desempregados ou de franceses que trabalharão de maneira diferente.

Esse relatório apresenta dois objetivos maiores de utilidade para a ação pública e para iniciar um largo debate com a sociedade:

- 1º) identificar os terrenos onde poderiam intervir de maneira decisiva os atores da vida pública, econômica e social, a fim de dar mais sentido e força à ação pública;
- 2º) convidar a sociedade francesa para o debate e, depois, para a escolha de um futuro desejável e assumido, nem fatal nem imposto, mobilizando-se em torno de um projeto comum prevendo a exclusão.

De acordo com esse relatório, a sociedade francesa deparou-se com um duplo desafio: responder à persistência do desemprego e fazer com

<sup>5</sup> Dados recuperados de nosso trabalho de tese de doutorado em educação, realizada em contexto francês.

<sup>6</sup> Orientamos a pesquisa em nível de Licenciatura e *Master*, realizada por um público de estudantes africanos, profissionais da área da educação e da saúde, por meio de uma Plataforma *Moodle*, da Universidade da Franche-Comté. Propusemos dois temas para escolha: "Engajamento em formação e escolha profissional" e "Acompanhamento do projeto". No caso do primeiro tema, tivemos uma pesquisa que se iniciou coletivamente, com especificidade trazida pelas problemáticas desenvolvidas individualmente por alguns estudantes.

que a eficácia econômica não destruísse a coesão social. Vejamos as declarações de René Mabit, o redator-geral da comissão:

[...] a persistência do desemprego, o crescimento das decepções, a evidência dos perigos de explosão ou de implosão que ameaçam a sociedade francesa, se não subsistem rapidamente um alargamento do horizonte temporal de todos os agentes econômicos e atores sociais e um restabelecimento da confiança no futuro, em particular para os jovens, dá-se um caráter de urgência à adoção de uma tal orientação.

Um primeiro relatório formulou o princípio da *educação ao longo da vida*, com o conceito global de educação – aprender a ser – buscando definir as novas finalidades que assinalam à educação a transformação rápida dos conhecimentos e das sociedades, as exigências de desenvolvimento, as aspirações de indivíduos e os imperativos de compreensão internacional da paz. Publicado em 1976, o documento *Recomendações sobre o desenvolvimento e a educação de adultos* tornou-se a referência internacional em matéria de educação de adultos.

Os princípios de ação estabelecidos por esse relatório foram os seguintes: o trabalho como direito e fonte de prosperidade, a eficácia econômica a serviço da dinâmica social, a rentabilidade, a redução das incertezas e desigualdades e o desenvolvimento da responsabilidade civil. Em resumo, é questão de um *Estado inteligente*, capaz de transformar o quadro regulamentar (novo contrato social) e de adaptar o quadro jurídico ao sistema produtivo.

Mais precisamente, o relatório lembra as recentes mutações no campo do trabalho e do emprego, exigindo várias adaptações, como, entre outras, instrumentos jurídicos relativos às novas relações no trabalho, sua amplitude ética e uma melhor valorização das aquisições profissionais, tudo isso levando em consideração a evolução da população (cuja idade média tende ao envelhecimento – no presente caso, a França), a mobilidade profissional, as responsabilidades e as mudanças nos modos de comando. As propostas em debate referem-se, sobretudo: à ação econômica e política francesa nos planos internacional e europeu; à organização e desenvolvimento das empresas; aos sistemas de valores; à construção de competências; a uma nova gestão dos trabalhos sociais; à nova fundação do emprego no contrato da atividade; e à estimulação do debate social com elaboração de parcerias.

Em novembro de 1995, Barrot, ministro francês do trabalho, encarregou De Virville (1996), secretário-geral do grupo Renault, de formular propostas na base de um eventual processo de refundição do dispositivo de formação profissional, a fim de alcançar sua eficácia. Esse relatório foi publicado em setembro de 1996, um ano que, segundo a União Europeia, é símbolo da *formação ao longo da vida*. O objetivo era identificar algumas vias maiores de mudança, a partir das quais poderia preparar-se um movimento no qual a concertação e a negociação coletiva deveriam ficar em primeiro lugar.

O contrato apresentado sobre a formação e o aperfeiçoamento profissional revela que o acordo interprofissional, de 9 de julho de 1970,

e a lei sobre a organização da formação e o aperfeiçoamento profissional, de 16 de julho de 1971, não ficaram esquecidos, pois o custo total com a formação profissional correspondia (em 1996) a 1,5% do Produto Interno Bruto (PIB) contra 0,4% de 20 anos atrás. No entanto, o sistema atual da formação profissional representa de maneira imperfeita o papel de estar a serviço da coesão social e da competitividade econômica.

O relatório compreende, ainda, as seguintes declarações:

[...] a entrada na vida adulta resulta mais seguidamente da impossibilidade de dar continuidade aos estudos que de uma escolha deliberada, de um projeto ativamente conduzido [...]

[...] é então, ao mesmo tempo, em nível econômico e pessoal, que é necessário que a qualificação profissional, concebida como um capital individual, recebida ao longo da vida, torne-se fonte de segurança, permitindo a cada um de livrar-se de um jogo tornado mais complexo.

A proposta apresenta três eixos, que são:

- 1º) o desenvolvimento de uma formação continuada qualificante pela validação das aquisições (criação de um referencial nacional de competências por categoria e por níveis, controlada pelas regiões para a aplicação) e pelo balanço das competências que constitui um instrumento central de toda prestação de orientação de adultos;
- 2º) o desenvolvimento de uma formação em alternância como componente da formação inicial. A formação em alternância, enquanto projeto educativo global para a formação profissional inicial, deve ser desenvolvida com estatuto escolar e com contrato de trabalho, no ensino secundário e no ensino superior. Assim, a informação dos jovens sobre as profissões deve ser igualmente melhorada, com as empresas, tanto na escola primária, no ensino médio e no ensino universitário quanto nos quadros socioeducativos;
- 3º) melhoramento da qualidade das formações e a simplificação dos dispositivos, com dois objetivos visados que consistem em encorajar as questões de *qualidade* no universo da formação e a desenvolver a cooperação territorial e a formação de proximidade.

Uma análise dos relatórios elaborados pelas comissões encarregadas da educação e da formação profissional dessa época permite demonstrar como foi construída uma concepção social da formação e da educação colocada como um *investimento nas inteligências que constitui uma primeira iniciativa para controlar as mudanças sociais* (Caspar, 1997) e o contexto do trabalho.

A educação em geral e a formação de adultos caminham ao lado destas políticas, pois tornaram-se um *investimento imaterial* para as políticas econômicas (Caspar, Afriat, 1988, p. 184). As frequentes mudanças da sociedade, de origem sobretudo econômica, levam ao desenvolvimento

da complexidade e geram novas regras de funcionamento no sistema. Estudos realizados por outro especialista da formação de adultos na França apresentam esta imaterialização das mudanças no sistema de produção (Dejours, 1988).

A formação torna-se tão somente uma variável estratégica, entre outras tantas, para gerir mudança. Por essa razão, o reconhecimento das aquisições da experiência tornou-se uma via quase que perfeita para dar acesso à qualificação, no contexto francês, originando, entre outras práticas de orientação, a do acompanhamento profissional.

### **Da noção de *orientação* à de *acompanhamento* de jovens e adultos em formação**

No século 20, valorizaram-se tanto as questões de aprendizagem para a educação profissional quanto a prática da orientação de jovens e adultos para uma educação tecnológica a partir da atualização do papel social das instituições de educação e formação.

As implicações da globalização nos aspectos legais da educação profissional e no Plano Nacional de Educação – as propostas do Estado e do empresariado e aquilo que teorias e práticas revelam – contribuem para o aparecimento de novos espaços de formação e novos perfis de profissionais da formação de adultos, com novas tarefas e objetivos.

As pesquisas realizadas sobre a prática da orientação educativa na sociedade ocidental apresentam uma evolução histórica nos últimos 40 anos, demonstrando uma mudança progressiva quanto à representação do trabalho educativo, dos atores e das relações com o meio ambiente (Barbier, 1998).

Impõe-se uma reflexão sobre a noção de *acompanhamento* do projeto do estudante em qualquer etapa e nível de estudos e, também, sobre todo professor ou formador de adultos empenhado em dar um sentido à disciplina ensinada. Essa reflexão auxilia o estudante adulto ou jovem adulto a dar também um sentido a seus estudos visando à realização de um projeto profissional ao se colocar questões como: Por que se engajar numa formação superior inicial ou continuada? Que sentido esta formação pode ter para seu projeto profissional futuro ou em curso?

As pesquisas de Bourgeois (1996, 2000, 2004, p. 172) se sucedem sobre o assunto, chegando à teoria da instrumentalidade,

[...] onde o engajamento do sujeito numa formação supõe que ele perceba a formação como um meio pertinente a serviço do projeto, de objetivos pessoais (de ordem profissional) específicos.

Bourgeois cita os trabalhos de Dominicé (2004, p. 97) que evidenciam algumas observações sobre o fato de os jovens em início de carreira serem *céticos em relação à formação continuada*. O trabalho realizado sobre o projeto profissional de jovens adultos torna-se relevante porque, em

princípio, ele ficaria muito indeterminado para este público. Resultados destas pesquisas apresentam as seguintes afirmações: “vago quanto à definição de objetivos profissionais a longo prazo”; “relação com o emprego ainda indeterminado e em construção, sem real projeto profissional ou com dificuldades para elaborar um”; “desconhecimento do potencial que pode representar a formação continuada e efeitos que ela pode produzir, a saber, um ceticismo quanto à sua capacidade de sustentar um desenvolvimento profissional” (Bourgeois, 2004, p. 173).

As pesquisas belgas e suíças mais recentes<sup>7</sup> abordam a formação continuada universitária em relação ao percurso profissional e levantam questões relevantes quanto à instrumentalidade da formação continuada universitária. Em especial, os trabalhos de Bourgeois e Dominicé atraíram nossa atenção pela busca do sentido e usos da formação continuada universitária para pilotar o percurso profissional. Concordamos com Bourgeois quando afirma que o paradoxo se encontra no fato de a formação produzir efeitos inesperados para o sujeito, podendo fazer avançar seus objetivos iniciais e também criar novos, de forma a melhor precisar, modificar, transformar ou vê-los ainda como sendo mais ou menos importantes. Parece-nos evidente que, independentemente das condições próprias do sujeito para vivenciar a formação (passivo, pouco passivo, ativo ou muito ativo), o acompanhamento realizado por um profissional da formação poderá participar de uma mudança no seu percurso.

Dando continuidade e aprofundamento às nossas pesquisas sobre a *motivação que sustenta um engajamento em formação universitária e a escolha profissional*, iniciadas em 1998,<sup>8</sup> chegamos à hipótese de que a presença do profissional do acompanhamento ao lado do sujeito em formação trará maiores oportunidades para que este mude e adote um percurso de formação mais adaptado às suas reais necessidades presentes ou futuras, podendo realizar uma projeção futura com mais facilidade, saindo de uma lógica de *instrumentalidade fechada* (Bourgeois, 2004) quanto à formação e *abrindo-se* para outras possibilidades. Segundo o resultado das pesquisas de Fond-Harmant (1996), existe mais de um motivo para o retorno aos estudos, uma diversidade de significações atribuídas a este investimento na formação superior que deixamos aqui como uma pista de pesquisa para aqueles que se interessam pela questão no contexto brasileiro.

Veremos, a seguir, como passamos de uma lógica de *orientação* à de *acompanhamento*. A noção de *acompanhamento* vem sendo construída ao longo desta última década e concerne mais a um público adulto tendo de adaptar-se às novas condições do mundo do trabalho por meio da formação continuada.

A questão da orientação de jovens e adultos evoluiu a partir das pesquisas, como demonstramos anteriormente, mas constatamos uma ocorrência desses termos nos dicionários especializados da educação na França nestes últimos dez anos.

Verificamos nas pesquisas mais recentes em formação de adultos uma preferência pelo termo *acompanhamento* em substituição ao de *orientação*.<sup>9</sup>

<sup>7</sup> Ver a publicação do resultado completo dessas pesquisas sobre a “formação continuada universitária e o percurso profissional” em Vandamme (2004).

<sup>8</sup> O mestrado que realizamos com Barbier no Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) de Paris teve a co-tutela de Bourgeois, da Universidade de Louvain-la-Neuve.

<sup>9</sup> Barbier (1998) utilizou a expressão “orientação educativa” em se tratando de adultos em formação continuada.

Em 1998, a primeira noção ainda não existia no *Dicionário enciclopédico da educação e da formação*; trata-se de uma noção que vindo sendo trabalhada nestes últimos dez anos, no que se refere ao contexto francês.<sup>10</sup>

Nossas pesquisas em dicionários mais recentes nos permitiu encontrar a noção de *acompanhamento pedagógico* no *Dictionnaire de Pédagogie* (Morandi, La Borderie, 2006), com 120 noções-chave, 320 entradas e uma classificação de 6 temas, como relacionamos a seguir: sistema educativo; criança e aprendizagens; modelos e métodos; práticas profissionais; mídia e tecnologia; e alguns grandes pedagogos. No interior do quarto tema, relativo às práticas profissionais, encontramos a apresentação da questão do *acompanhamento pedagógico*, que traduzimos e interpretamos a seguir.

### **Acompanhamento pedagógico**

A definição da noção de *acompanhamento pedagógico* presente no *Dictionnaire de Pédagogie* (Morandi, La Borderie, 2006, p. 162-163) é apresentada como uma modalidade pedagógica regulada, mas que não é *dirigida*, e faz referência à obra de Pineau (2004) sobre a *neodiretividade*. O termo *acompanhar* seria composto por duas palavras de origem latina, *cum panis*, traduzidas para *pão comum*, que dariam a ideia de *partilha* ou de *ir com*. *Acompanhar* teria o reconhecimento da dimensão própria do trabalho do estudante e a experiência pessoal de um aprendiz, mas marcaria também a intenção positiva de respeito ao outro, incluindo um processo de troca (relação subjetiva entre pessoas), levando em conta o bom andamento da atividade e das fontes necessárias para ter sucesso (relação objetiva). Outra definição de *acompanhamento* apresentada está relacionada às formas de individualização, de diferenciação, de consideração das dificuldades do estudante, compreendendo um modo de *enquadramento profissionalizado dos percursos individuais*, segundo Boutinet (2004).

Essa definição de *acompanhamento pedagógico* é apresentada como associada aos atos profissionais – os métodos e as técnicas – e às relações humanas, *fatos de engajamento e de constante reflexão sobre a incerteza de nossos saberes e de nossos afetos*, com referência aos trabalhos de Cifali (2001). O autor havia substituído a expressão de responsabilização (*prise en charge*) por *acompanhamento*, questionando o posicionamento do profissional. Este seria colocado ao *abrigo de uma violência inscrita habitualmente num encontro*, propulsando qualidades como o altruísmo, o respeito, a benevolência, dando importância ao outro, sustentando sem se impor, fazendo obra de generosidade, sem autoridade repressiva, dando-se prioridade às capacidades e projetos do outro, nunca abandonando e entrando em cumplicidade. O outro é reconhecido como capaz de projeto e de iniciativa e não sendo uma vítima em perpétua solicitação de reparação. Isso exige que se creia no sujeito acompanhado como suscetível de atravessar dificuldades presentes e que o acompanhamento seja concebido

<sup>10</sup> A equipe de pesquisadores da Universidade de Provence, sob a direção de Michel Vial e com a qual temos trabalhado desde 2007, realizou pesquisas na área de formadores da saúde. Por ocasião do Congresso Internacional da Association des Chercheurs et Enseignants en Sciences de l'Éducation-Association pour la Recherche en Éducation et Formation (ACSE-AREF), que comemorou os 40 anos das Ciências da Educação na França em setembro de 2007, apresentamos uma comunicação no Simpósio dirigido por Michel Vial sobre a questão.

como um *momento*, permitindo-lhe depois encontrar seus recursos e as solidariedades necessárias para não ficar no mesmo lugar e poder avançar.

Outra citação refere-se a Rogers (1972) participando de uma corrente chamada *não diretiva*, fazendo da troca e do diálogo as condições do desenvolvimento que é específico daquele que aprende. Nessa concepção, recusa-se a *objetivar o estudante* e considerá-lo um autor anônimo.

Outro autor referenciado nesta mesma definição da noção de *acompanhamento pedagógico* é Le Bouëdec (2001), com a *função dialogal* do acompanhamento que está associada à acolhida e à escuta, num esforço de ajustamento para compreender e transmitir um trabalho de clarificação e de discernimento, de apoio à ação, e capaz de garantir uma *função de segurança caminhando ao lado do estudante*.

O *acompanhamento pedagógico* propriamente dito, partindo desta mesma fonte de informação, está relacionado à organização das tarefas. Desenvolve-se sob diferentes aspectos – ajuda individualizada ou em grupo, acompanhamento, tutoramento, entre outros – e tem funções organizadoras (ajustamento de dispositivos), cognitivas (ajustamentos interativos), organizacionais (colocado em situação) e metacognitivas (intervenção mostrando como a tarefa é realizada) relacionadas aos modos pessoais e metodológicos.

A noção de *acompanhamento* interroga o espaço ocupado pelo professor e seu modo de intervenção. Ser uma pessoa fonte de informação numa dada situação, concebê-la neste sentido e ensinar para não ter que *inculcar* supõe também organização. O *acompanhamento* é um espaço a ser construído. Além da associação do companheirismo, designa a ação de *ir ao encontro* do estudante, de participar de uma produção simultânea e original comum, postulando um efeito particular relacionado a esta associação.

Acompanha-se o encaminhamento, não somente o caminho e o caminhante. É o trabalho em curso o objeto do acompanhamento, procedendo de uma relação integrativa e colaborativa, em oposição ou em complementação do *ato magistral*.

Citações presentes nessa definição do *Dictionnaire de Pédagogie*:

O que chamamos de acompanhamento é constituído de um conjunto de comportamentos e de condutas, apoiadas nos saberes, teóricos e práticos, constituindo um tipo de profissionalidade [...] com a finalidade de uma evolução nas relações intersubjetivas. (Ardoino, 2000, p. 4).

[...] trata-se de ajudar a pessoa a melhor gerir a individualização de seu percurso; por outro lado, o acompanhamento apresenta-se como uma *des-individualização* [...] O paradoxo a arranjar é bem o de uma solidão a afirmar e uma solidariedade a construir. (Boutinet, 2004).

A definição encontrada nesse dicionário não considera outras situações, como a do acompanhamento de profissionais do ensino ou da formação confrontados à aprendizagem de metodologias, tal como a prática do projeto na qual fomos formadas para atuar com jovens universitários.

## Acompanhamento de professores

Acompanhar professores implica tanto um acompanhamento como sustento ou renovação das práticas pedagógicas diante de reformas que se impõem na educação quanto um aperfeiçoamento de conhecimentos (gestão de processos mentais – método metacognitivo – prática reflexiva) para realizar acompanhamento socioconstrutivista, como os que se apresentam na prática do ensino a distância ou na aplicação da metodologia do projeto (Gélinas, 2004).

Aquele que deseja acompanhar práticas profissionais tem escolhas a fazer ou posições a adotar. É importante que saiba qual o papel que deseja representar, que tipo de situação de mudança está em jogo, que tipo de agente de mudança deseja suscitar. Pode representar o papel de motivador, de empreendedor ou de facilitador, possibilitando que a mudança seja exercida em quatro situações: na transferência de conhecimentos, na reforma, na resolução de problemas e nas transformações adaptativas e evolutivas.

O acompanhante pode ser um agente de implantação ou de mediação, isto é, uma pessoa que queira suscitar a inovação na educação ou na formação, que pode ser de dois tipos: tecnológica ou social. Se nos referimos à introdução de computadores ou da mídia na instituição ou na formação, pode-se falar de inovação tecnológica; em contrapartida, se se trata de mudar os modos de relações entre estudantes e professores ou de criar ajudas ou sustentos, isto pode se aproximar mais da inovação social,<sup>11</sup> como visado na formação que consiste no acompanhamento da elaboração do projeto pessoal e profissional do estudante, o que vem sendo realizado no ensino superior francês nos últimos 15 anos.

## Acompanhamento terapêutico e formação

Existe uma proposta de formação do acompanhante terapêutico, que se distingue do de ensino, e cuja definição encontrada é a seguinte:

O Acompanhamento Terapêutico é uma atividade que faz falar o sujeito promovendo-lhe algum crescimento psíquico, e acompanhar é, sobretudo, fazer e fazer com o outro, onde este fazer muitas vezes cria um novo segmento na história do sujeito que acompanhamos e o faz aceder muitas vezes pela primeira vez a uma historicidade singular e coletiva, singular porque única em sua experiência, e coletiva, pois se insere na realidade juntamente com a de seus contemporâneos. (Yagiu, 2007, p. 3).

A formação do acompanhante terapêutico proposta é tridimensional, constituída de um trabalho sobre sua própria subjetividade, por meio da experiência pessoal e sua implicação na atividade, com base num quadro teórico aberto às diferentes ciências humanas (Antropologia, Sociologia, Mitologia, Geografia Humana, Urbanismo e outras), com uma prática

<sup>11</sup> Segundo o *Dictionnaire encyclopedique de l'éducation et de la formation* (Champy et al., 1998, p. 549), traduzimos: "Cada inovação nestas áreas (educação e formação) é uma aventura única, efetivada numa situação eminentemente relacional entre formandos e formadores. É portadora de um 'novo relativo' considerado e investido como tal pelos atores. É finalizada para o melhor, que tem seguidamente objetivos múltiplos e ambiciosos. Ela faz com que se alcance uma situação fortemente desejada."

supervisionada pela presença de uma terceira pessoa que lhe mostrará em que momentos poderá ser envolvido e sair da sua profissionalidade por questões pessoais que se atualizam em relação ao sujeito *acompanhado*.

Para a Psicanálise, toda formação compreende um mecanismo de identificação que não é contido nos livros nem nos cursos universitários habitualmente oferecidos pelas instituições de formação de formadores. Somente nos contextos de formação em que a teoria e a prática estão reunidas, permitindo uma análise desta, como na *análise das práticas* (Blanchard-Laville, Fablet, 2000), é que se pode falar de formação e não de ensino.

Segundo a definição apresentada por Yagiu (2007, p. 4), a formação: “[...] deve possibilitar a abertura para o questionamento permanente dos efeitos que ela causa, libertando o aprendiz das trincheiras de uma filiação dogmática e inquestionável”.

Emprega-se também o termo formação qualificando-a de *acompanhante* (Robo, 2002). O autor em referência atrai nossa atenção para a análise das práticas de formação como se faz em grupos de formação e de análise que se apresenta como um processo e um dispositivo de formação inscritos numa duração e oferece a vantagem de acompanhar as pessoas que aceitam, voluntariamente, dela participar.

Segundo Robo, esta formação é *acompanhante*, podendo integrar a formação inicial ou continuada, diferindo de alguns esquemas habituais (estágios, seminários, conferências pedagógicas), mas apresentando uma coerência evidente com as teorias da aprendizagem preconizadas atualmente na educação, que citamos a seguir: centralização nas pessoas engajadas; inserção na alternância e na duração; realizada com os meios existentes; flexibilidade e adaptabilidade organizacional; profissionalização de cada um pelo efeito produzido sobre todos os participantes; produção de saberes da prática favorecendo a teorização desta; e multiplicação dos formadores tendo feito a análise de práticas profissionais.

### **Acompanhamento e práxis**

A noção de *acompanhamento* desenvolveu-se no contexto francês, sobretudo pelas pesquisas realizadas junto a profissionais da saúde que necessitavam se especializar no acompanhamento de pessoas socialmente carentes, toxicômanos e jovens em situações precárias que precisavam de uma formação profissional para melhorarem a situação de vida e de todo público jovem ou adulto que carecia de uma orientação para a elaboração de um projeto pessoal ou profissional.

O resultado das pesquisas de Vial (2007) permitiu a elaboração de maneiras de conceber o acompanhamento profissional: forma particular das práticas de sustento; um agir profissional que escapa à concepção cognitivista da ação; uma prática de avaliação; e um tipo de entrevista específico. Os três processos fundamentais em jogo no acompanhamento são: a orientação pela ação, a referenciação e a problematização.

Michel Vial (2007, p. 15) definiu o acompanhamento como um caso particular de intervenção educativa em que a aquisição do saber erudito não é a finalidade. Acompanhar é *ir com e sustentar*, isto é, favorecer o potencial da pessoa acompanhada, chamado *acompanhado*.

Demos preferência a esta definição bastante restrita do acompanhamento, visto que este termo é normalmente utilizado de todas as formas. Parece igualmente interessante, a exemplo de Vial, diferenciar o acompanhamento do ato de guiar ou direcionar ou, ainda, da relação de ajuda.

A pessoa que realiza o acompanhamento, chamada *acompanhante*, é uma pessoa *fonte de conhecimento e de informação* que sabe atrair a atenção sobre o que é necessário ao *acompanhado* para problematizar as situações. Estamos, assim, longe do ato de guiar, em que o guia define o caminho a seguir, embora essas duas práticas sejam de sustentação. Esta atitude que valorizamos permite àquele que é acompanhado ser sustentado para se fortificar e crescer, como sustentamos uma parede para solidificá-la ou, ainda, os corredores de uma mina para permitir ao mineiro cavar mais profundamente.

Ser um *acompanhante* não é fácil, porque é preciso evitar cair no ato de guiar, o que implica um tipo de relação assimétrica, como a do professor-aluno – o professor é aquele que sabe e o aluno, o que ignora (Vial, 2007, p. 30). Pode-se facilmente cair numa relação de ajuda em que o ajudado depende daquele que o ajuda (p. 45), devendo-lhe reconhecimento e assim saindo do quadro profissional. O acompanhamento significa que é necessário afastar-se de «toda atitude de controle de uma pessoa sobre a outra» (p. 34), o que é particularmente difícil, principalmente quando a escolha da profissão no ensino, no campo social ou na área médica se dá em função da inclinação natural de desejar ajudar o outro.

Para acompanhar, é preciso colocar o *acompanhado* em situação de autodescoberta, conhecer suas possibilidades, estabelecer relações entre dados considerados isoladamente, permitindo dar sentido às situações vividas no momento devido. Somente com este conjunto de fatores, o *acompanhante* permitirá ao *acompanhado* se definir enquanto sujeito, isto é, poder realmente ser ator das mudanças necessárias à realização de seu projeto de vida (estudos, profissão, carreira, etc.).

As funções de professor, diretor de escola, conselheiro pedagógico, psicólogo, psicopedagogo e formador não são simplesmente profissões técnicas, menos ainda mecânicas; são profissões que envolvem fundamentalmente a natureza humana (Cifali, Imbert, 1988), das quais o acompanhamento faz parte em certos momentos.

### Concluindo...

Nas pesquisas desenvolvidas em vários países desde as orientações europeias sobre a formação ao longo da vida, à qual o Brasil também vem aderindo, percebe-se a influência do contexto socioeconômico atual – complexo, evolutivo e incerto – nas políticas de educação. Os indivíduos

são obrigados a se reciclar, a aprender, para poder antecipar, enfrentar as mudanças e evitar a obsolescência e a exclusão. À medida que os parâmetros habituais desaparecem ou ficam indefinidos, torna-se mais evidente a necessidade de desenvolverem-se ações de acompanhamento, aconselhamento e orientação dos indivíduos em formação.

O desenvolvimento do papel da instituição educacional na sociedade exige mudanças para que esta possa se manter atualizada. É necessário também que se interroge sobre o papel do professor visando sua maior participação nos projetos sociais, nos âmbitos regional, nacional e, mesmo, internacional. Os inúmeros intercâmbios entre as instituições são constatados e integram projetos coletivos e individuais com parcerias de toda natureza (intercâmbio de estudantes e professores, parcerias entre laboratórios de pesquisa, etc.).

Esperamos ter colaborado para uma maior compreensão da ação de acompanhamento na educação e formação de adultos, de forma a impulsioná-la cada vez mais no contexto universitário, para maior inserção e menor exclusão do público jovem e adulto em formação.

---

### Referências bibliográficas

ARDOINO, Jacques. De l'accompagnement en tant que paradigme. *Pratiques de Formation/Analyses*, n. 40, p. 5-19, 2000. Disponível em: <<http://www.reseaeval.com/content/download/355/1254/file/ARDOINO%20Accompagnement%20paradigme.pdf>>.

BARBIER, Jean-Marie. *Voies nouvelles de la professionnalisation*. Symposium du Réseau de Recherches et Formation (REF), Belgique, set. 1998.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine; FABLET, Dominique. *L'analyse des pratiques professionnelles*. Paris: L'Harmattan, 2000.

BOURGEOIS, Etienne. *L'adulte en formation: regards pluriels*. Bruxelles: De Boeck, 1996.

\_\_\_\_\_. Le sens de l'engagement en formation. In: BARBIER, Jean-Marie; GALATANU, Olga (Ed.). *Formation, sens, signification*. Paris: Presses Universitaires de France, 2000. p. 87-106.

\_\_\_\_\_. Projet et engagement dans la formation professionnelle continue: l'instrumentalité en question – perspective théorique. In: VANDAMME, M. (Ed.). *Formation continue universitaire et parcours professionnel*. Genève: Université de Genève, 2004. p. 167-188. (Cahiers de la Section des Sciences de L'Éducation, 102).

BOURGEOIS, Etienne; NIZET, Jean. *Regards croisés sur l'expérience de formation*. Paris: L'Harmattan, 1999.

BOISSONNAT, Jean. *Le travail dans vingt ans*: Commissariat général du Plan, rapporteur général René Mabit; rapport de la commission présidée par Jean Boissonnat. Paris: Odile Jacob, La Documentation Française, 1995

BOUTINET, Jean-Pierre. *Anthropologie du projet*. Paris: PUF, 1990.

\_\_\_\_\_. Questionnement anthropologique autour de l'accompagnement: que savons-nous de cet adulte qui part en formation? *Savoirs*, n. 4, p. 11-49, 2004.

CASPAR, Pierre. *L'investissement immatériel*. 1997. (Document du CNAM).

CASPAR, Pierre; AFRIAT, Christine. *L'investissement intellectuel*. Paris: Economica, 1988.

CHAMPY, Philippe et al. *Dictionnaire encyclopedique de l'éducation et de la formation*. 2. ed. Paris: Nathan, 1998.

CIFALI, Mireille. Une altérité en acte. In: CHAPPAZ, Georges. (Dir.). *Accompagnement et formation*. Marseille: Université de Provence, CDRP de Marseille, 1999. p. 121-160.

\_\_\_\_\_. Accompagner: quelles limites? *Cahiers Pédagogiques*, n. 393, avril 2001.

CIFALI, Mireille; IMBERT, Francis. *Freud et la pédagogie*. Paris: PUF, 1998. (Coll. Éducation et Formation).

DEJOURS, Christophe. Investir ou s'investir. *Éducation Permanente*, n. 95, p. 13-20, 1988.

DE VIRVILLE, M. *Donner un nouvelle élan à la formation professionnelle: rapport* au ministre du Travail et des Affaires sociales. Paris: La Documentation Française, 1996.

DOMINICÉ, Pierre. A quoi sert la formation continue universitaire? Que pensent les professionnels de l'interaction entre formation et emploi? Perspectives culturelles. In: VANDAMME, M. (Ed.). *Formation continue universitaire et parcours professionnel*. Genève: Université de Genève, 2004. p. 223-243. (Cahiers de la Section des Sciences de L'Éducation, n. 102).

DUBAR, Claude. Trajectoires sociales et formes identitaires: clarifications conceptuelles et méthodologiques. *Sociétés Contemporaines*, Paris, n. 29, p. 73-83, jan. 1998.

FOND-HARMANT, Laurence. Approche biographique et retour aux études. *Éducation Permanente*, Paris, n. 125, p. 7-26, 1995.

\_\_\_\_\_. *Des adultes à l'université: cadre institutionnel et dimensions biographiques*. Paris: L'Harmattan, 1996. (Collection Logiques Sociales).

GÉLINAS, Arthur. Les exigences de l'accompagnement dans le renouvellement des pratiques: la perspective du changement en éducation. In: L'HOSTIE, M.; BOUCHER, L.-P. *L'accompagnement en éducation: un soutien au renouvellement des pratiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2004. p. 31-45.

HOLLAND, John. L. *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments*. 3. ed. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, 1997.

KADDOURI, Mouktard. Place du projet dans les dynamiques identitaires. *Education Permanente*, Paris, n. 128, p. 135-152, 1996.

\_\_\_\_\_. Vers une typologie des dynamiques identitaires. In: BARBIER, Jean-Marie (Dir.). *Action et identité: enjeux pour la recherche en formation*. Paris: CNAM, 2001. p. 163-176. (Questions de Recherche en Éducation, 2).

LE BOUËDEC, Guy et al. *L'accompagnement en éducation et formation: un projet impossible?* Paris: L'Harmattan, 2001.

MARTINS, Regina Maria Caruccio. *La dynamique motivationnelle qui sous-tend l'engagement en formation et le choix professionnel*. Co-tutela da dissertação de Mestrado: Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris (Jean-Marie Barbier) e Universidade de Louvain-La-Neuve (Etienne Bourgeois 1999. [Não publicada].

\_\_\_\_\_. Formação para a construção de um projeto pessoal e profissional no ensino superior. *Revista Prospectiva*, Porto Alegre, n. 28, p. 31-37, 2004.

\_\_\_\_\_. Educando para a construção do projeto pessoal e profissional: uma experiência de ensino na França. *Revista Educação*, São Leopoldo, v. 11, n. 3, p. 145-155, 2007.

\_\_\_\_\_. Dever-avaliar: uma noção e um modelo filosófico para pensar o ato de avaliar. In: OLIVEIRA, Avelino R.; GHIGGI, G. ; OLIVEIRA, Neiva A. *Caleidoscópio: temas de educação e filosofia*. Pelotas: Ufpel, 2010. p. 79-102.

MORANDI, Franc; LA BORDERIE, René. *Dictionnaire de pédagogie*. Paris: Nathan, 2006. 272p. (Coll. Éducation en Poche).

PINEAU, Gaston. *Accompagnements et histoires de vie*. Paris: L'Harmattan, 1998.

\_\_\_\_\_. *Temporalidades na formação*. São Paulo: Triom, 2004.

PINEAU, Gaston; JOBERT, Guy. *Les histoires de vie – Tome 1: Utilization pour la formation*. Paris: L'Harmattan, 1986.

ROBO, Patrick. Analyse de pratiques professionnelles: un dispositif de formation accompagnante. *Vie Pédagogique*, n. 122, fev./mar. 2002.

ROGERS, Carl. *Liberté pour apprendre*. Paris: Dunod, 1972.

VAN ZANTEN, A. (Dir.). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris: PUF, 2008.

VIAL, Michel; CAPARROS-MENCACCI, Nicole. *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles: De Boeck, 2007. (Collection Pédagogies en Développement).

YAGIU, Hailton. *Considerações sobre a formação no acompanhamento terapêutico*. Trabalho apresentado no 2º Congresso Internacional de Acompanhamento Terapêutico, realizado em Baía Blanca, Argentina, de 11 a 13 de outubro de 2007. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0525.pdf>>.

---

Regina Maria Caruccio Martins, doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris 8, é professora-pesquisadora especializada na orientação do Projeto Pessoal e Profissional nas modalidades presencial e a distância (EaD). Plataforma Moodle pessoal disponível em: [www.e-learningfacile.com/moncours/](http://www.e-learningfacile.com/moncours/).

[regina.caruccio@yahoo.fr](mailto:regina.caruccio@yahoo.fr)

Recebido em 12 de outubro de 2010

Aprovado em 20 de maio de 2011



# INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES

The logo for RBEP (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos) consists of the letters 'RBEP' in a bold, white, sans-serif font, centered within a solid black square.

## APRESENTAÇÃO

Criada em 1944, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) é um periódico editado em formato impresso e eletrônico e tem periodicidade quadrimestral. Publica artigos inéditos de natureza técnico-científica, resultantes de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional e que possam oferecer subsídios às decisões políticas na área. Seu público-leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área de educação.

A RBEP compõe-se das seguintes seções:

- “Estudos” – Publica artigos inéditos, resultantes de estudos, pesquisas, debates e experiências relacionadas com educação e áreas afins.
- “Resenhas” – Analisa criticamente os lançamentos recentes na área.

A RBEP acha-se aberta a sugestões e à indicação de trabalhos e contribuições que façam avançar o conhecimento e estimulem a reflexão sobre a educação.

## NORMAS EDITORIAIS

Os artigos deverão ser encaminhados exclusivamente mediante o Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (Seer), cujas instruções se encontram disponíveis no *site* [www.rbep.inep.gov.br](http://www.rbep.inep.gov.br), no qual o autor poderá acompanhar o andamento do trabalho.

Os artigos poderão ser redigidos em português ou espanhol e deverão ser encaminhados para avaliação no período de março a novembro.

Os artigos são apreciados inicialmente pela Editoria Científica da revista, que indicará consultores *ad hoc* de reconhecida competência nos temas abordados, diversificados regional e institucionalmente, para avaliá-los. Os artigos são encaminhados sem identificação de autoria e o prazo para sua avaliação é de três meses.

Os aspectos considerados na avaliação dos artigos são os seguintes:

- Questões referentes à forma: os aspectos gramaticais e estilísticos.
- Questões referentes ao conteúdo: a importância do tema abordado, a definição da questão principal, a estrutura, o desenvolvimento e a conclusão do trabalho.

Os pareceres envolvem três tipos de julgamento:

- *Aprovado* – o artigo é programado para publicação.
- *Aprovado com modificações* – são solicitados ao autor ajustes ou reformulações no artigo, com o envio de nova versão para avaliação final.
- *Não aprovado* – o artigo é recusado.

A aprovação final dos artigos é de responsabilidade da Editoria Científica da RBEP.

O atendimento das condições especificadas nas “Normas para a apresentação de originais” é imprescindível para a publicação do artigo.

A aceitação do artigo implica automaticamente a cessão dos direitos autorais relativos ao trabalho.

Na fase de revisão, os originais poderão sofrer alterações, respeitando-se o estilo e as opiniões dos autores, com vista a manter a qualidade editorial da revista.

Os autores receberão três exemplares da revista pelo trabalho publicado.

### **Endereço eletrônico para o envio das propostas**

<http://www.rbep.inep.gov.br>

## **NORMAS GERAIS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS**

A fim de facilitar o tratamento e a disseminação dos trabalhos enviados para publicação nos periódicos do Inep, apresentamos algumas normas técnicas para o estabelecimento de padrões de estilo e apresentação dos textos.

### **Mídia**

Os originais deverão ser encaminhados pelo endereço da revista [www.rbep.inep.gov.br](http://www.rbep.inep.gov.br), em arquivo formato Word, digitados em espaço 1,5, com a extensão mínima de 24 laudas e máxima de 48 laudas de 1.400 caracteres, com espaço, cada lauda.

### **Fonte**

A fonte utilizada deverá ser a Times New Roman, sendo em corpo 12 para o texto, em corpo 10 para as citações destacadas e em corpo 8 para as notas de rodapé.

### **Ilustrações**

As ilustrações deverão ser limitadas à compreensão do texto, possuir resolução a partir de 300 dpi e vir acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos.

Somente serão aceitos gráficos, quadros e tabelas (de preferência, em Excel e de acordo com as normas de apresentação tabular do IBGE), fotografias, desenhos e mapas, se em condições de fácil reprodução.

### **Título**

O título do artigo deve ser breve, específico e descritivo, contendo as palavras representativas do seu conteúdo, e vir, também, traduzido para o inglês.

### **Resumos**

Os artigos enviados para a RBEP deverão ser acompanhados, obrigatoriamente, de resumos informativos em português e inglês, com 10 linhas no máximo, os quais devem conter informações qualitativas e quantitativas e dados essenciais, tais como:

*Descrição* – Indica o tipo de artigo a ser analisado (artigo original, de revisão, estudo de caso).

*Objetivo* – Descreve as razões pelas quais o trabalho foi realizado, o que se buscou demonstrar e a natureza do problema tratado.

*Metodologia* – Descreve a abordagem teórica e/ou metodológica empregada, as principais técnicas utilizadas, indica as fontes dos dados e o modo como estes foram utilizados, quais os conceitos desenvolvidos e como foram analisadas as variáveis.

*Resultados* – Descrevem sucintamente as descobertas significativas e importantes da pesquisa.

*Conclusão* – Descreve as implicações dos resultados, especialmente como se relacionam aos objetivos do trabalho, e pode incluir recomendações, aplicações, sugestões e avaliações.

### **Palavras-chave**

Os artigos enviados à RBEP devem conter palavras-chave referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário controlado: *Thesaurus Brasileiro de Educação* – disponível em [www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus](http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus)

### **Citações**

As citações com até três linhas devem vir entre aspas, dentro do parágrafo, acompanhadas por uma chamada entre parênteses para o autor, o ano e o número da página da publicação. Ex:

Segundo Soares (2000, p. 234) “uma nova relação entre ensino, pesquisa, aprendizagem e avaliação processual” exige novas posturas pedagógicas e metodológicas.

As citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo, sem aspas, em corpo 10, redondo. Ex:

[...] os professores têm sido desafiados a se desprenderem de práticas mais tradicionais e a investirem em práticas pedagógicas reflexivas, criadoras, e com especial significado para suas próprias práticas e para o movimento educacional que estão instalando em suas classes, qualificando o debate e as discussões em sala de aula, o que materializa, mesmo que indiretamente, uma estratégia de formação continuada dos docentes. (Soares; Oliveira, 2003, p. 9).

A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo. A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor.

### **Notas**

As notas de rodapé devem ser evitadas. Quando necessárias, que tenham a finalidade de: observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço e fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes bibliográficas deverão ser feitas no texto.

### **Referências bibliográficas**

As referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome do autor; devem ser

completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) – NBR 6.023.

Quando se tratar de obra consultada *on-line*, é necessário indicar o endereço eletrônico e a data em que foi acessada; se a obra estiver em suporte eletrônico (DVD, CD-ROM), essa informação também deve constar após a sua identificação.

#### *Livros (um autor)*

FLORIANI, José Valdir. *Professor e pesquisador: exemplificação apoiada na Matemática*. 2. ed. Blumenau: Furb, 2000. 142 p. (Programa Publicações de Apoio à Formação Inicial e Continuada de Professores).

#### *Livros (dois autores)*

DAMIÃO, Regina Toledo; HENRIQUES, Antonio. *Curso de direito jurídico*. São Paulo: Atlas, 1995.

#### *Capítulos de livro*

REGO, L. L. B. O desenvolvimento cognitivo e a prontidão para a alfabetização. In: CARRARO, T. N. (Org.). *Aprender pensando*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 31-40.

#### *Artigos de periódico*

GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo de gosto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 86-94, set./dez. 1998.

#### *Teses e dissertações*

ARAÚJO, U. A. M. *Máscaras inteiriças tukúna*. 1985. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1986.

#### *Artigos de jornal com autor identificado*

LEAL, L. N. MP fiscaliza com autonomia total. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, p. 3, 25 abr. 1999.

#### *Artigos de jornal sem identificação de autor*

ARRANJO tributário. *Diário do Nordeste Online*, Fortaleza, 27 nov. 1998. Disponível em: <<http://www.diariodonordeste.com.br>>. Acesso em: 28 nov. 1998.

#### *Decretos, Leis*

BRASIL. Lei nº 9.887, de 7 de dezembro de 1999. Altera a legislação tributária federal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 8 dez. 1999. Disponível em: <[http://www.in.gov.br/mp\\_leis/leis\\_texto.asp?id=LEI%209887](http://www.in.gov.br/mp_leis/leis_texto.asp?id=LEI%209887)>. Acesso em: 22 dez. 1999.

### *Constituição Federal*

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 9, de 9 de novembro de 1995. *Lex: legislação federal e marginália*, São Paulo, v. 59, p. 1996, out./dez. 1995.

### *Trabalhos publicados em Anais de Congresso*

GUNCHO, M. R. A educação a distância e a biblioteca universitária. In: SEMINÁRIO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 10., 1998. Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: Tec Treina, 1998. 1 CD-ROM.

### **Siglas**

Na primeira citação, as siglas devem vir entre parênteses, imediatamente após o nome, por extenso, das entidades ou coisas que representam.

Ex.: Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec).

### **Destaques**

O uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

### **Reedição**

Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada, de modo a assegurar a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

### **Currículo-síntese**

Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor e respectiva instituição; área de estudos e linha de pesquisa; atividades que desempenha; instituição a que está vinculado; endereços residencial, profissional e eletrônico completos.

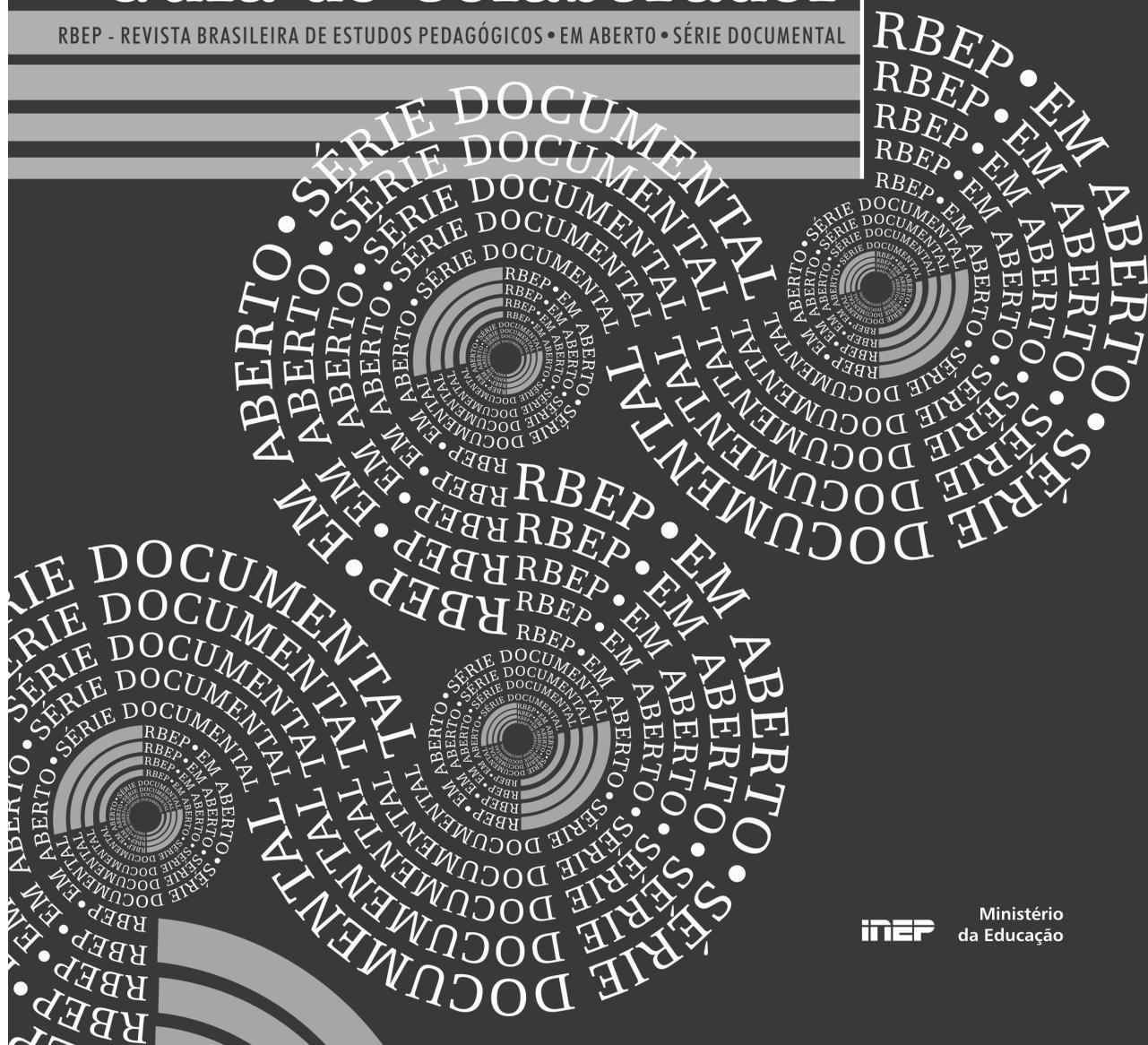
**Somente serão aceitos os trabalhos que preencherem as condições citadas.**

Para conhecer os critérios de elaboração e de encaminhamento de textos, acesse o Guia do Colaborador.

[http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/guia\\_colaboradores.pdf](http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/guia_colaboradores.pdf)

# Guia do Colaborador

RBEP - REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS • EM ABERTO • SÉRIE DOCUMENTAL



**INEP** Ministério da Educação

<http://www.inep.gov.br>

## EDITORIAL

### ESTUDOS

Um quinquênio de cotas: as chances de ingresso de negros na Universidade de Brasília

**Jacques Velloso**

**Claudete Batista Cardoso**

Capacidade explicativa de questionários de contexto: aspectos metodológicos

**Odival Faccenda**

**Adilson Dalben**

**Luiz Carlos de Freitas**

Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas?

**Leonardo Claver Amorim Lima**

As parcerias público-privadas para a oferta de vagas na educação infantil: um estudo em municípios paulistas

**Raquel Fontes Borghi**

**Theresa Adrião**

**Teise Garcia**

Escolarização do corpo e controle de si na revista Estudos Educacionais

**Fernanda Vicente de Azevedo**

**Ticiane Bombassaro**

**Alexandre Fernandez Vaz**

A experiência geracional na fala de alunos de escola pública: a questão da autoridade docente

**Fabício Aparecido Bueno**

**Ruth Bernardes de Sant'Ana**

Reinterpretando conceitos cristalizados com os professores: um degrau prévio para enfrentar os dilemas profissionais docentes

**Maria Helena G. Frem Dias-da-Silva**

Formação continuada e ensino da escrita: análise de estratégias formativas utilizadas no programa Pró-Letramento

**Telma Ferraz Leal**

**Andrea Tereza Brito Ferreira**

A formação do professor em Rodas de Formação

**Fernanda Medeiros de Albuquerque**

**Maria do Carmo Galiuzzi**

Professores e Educação Ambiental: implicações para o currículo

**Mara Rejane Vieira Osório**

Discussão em torno da noção de acompanhamento de jovens adultos na educação superior

**Regina Maria Caruccio Martins**

## INSTRUÇÕES AOS COLABORADORES