

SÉRIE-ESTUDOS

**Periódico do Programa de Pós-Graduação em
Educação da UCDB**

Série-Estudos publica artigos de caráter teórico e/ou empírico na área da Educação.

Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, n. 28 (jul./dez. 2009). Campo Grande : UCDB, 1995.

Semestral

ISSN 1414-5138

V. 23,5 cm.

1. Educação 2. Professor - Formação 3. Ensino 4. Política Educacional 5. Gestão Escolar.

Indexada em:

BBE - Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília, Inep)

EDUBASE - UNICAMP

CLASE - Universidad Nacional Autónoma de México

Solicita-se permuta / Exchange is requested

Tiragem: 1.000 exemplares



Missão Salesiana de Mato Grosso
UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

SÉRIE-ESTUDOS
Periódico do Programa de Pós-Graduação em
Educação da UCDB

Campo Grande-MS, n. 28, p. 1-204, jul./dez. 2009.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Instituição Salesiana de Educação Superior

Chanceler: *Pe. Lauro Takaki Shinohara*

Reitor: *Pe. José Marinoni*

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação: *Prof. Dr. Hemerson Pistori*

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: *Adir Casaro Nascimento*

Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB - Publicada desde 1995

Editora Responsável

Mariluce Bittar (bittar@ucdb.br)

Conselho Editorial

Adir Casaro Nascimento

José Licínio Backes

Maria Cristina Paniago Lopes

Regina Tereza Cestari de Oliveira

Ruth Pavan

Conselho Científico

Ahyas Siss - UFRRJ

Amarílio Ferreira Junior - UFSCar

Belmira Oliveira Bueno - USP

Celso João Ferretti - UNISO

Graça Aparecida Cicillini - UFU

Emília Freitas de Lima - UFSCar

Fernando Casadei Salles - UNISO

Gaudêncio Frigotto - UERJ

Hamid Chaachoua - Université Joseph Fourier/FR

Helena Faria de Barros - UNOESTE

Iara Tatiana Bonin - ULBRA

José Luis Sanfelice - UNICAMP

Luís Carlos de Menezes - USP

Maria Izabel da Cunha - UNISINOS

Marilda Aparecida Behrens - PUCPR

Romualdo Portela de Oliveira - USP

Sonia Vasquez Garrido - PUC/Chile

Susana E. Vior - Universidad Nacional Del
Litoral-UnL/Argentina

Valdemar Sguissardi - UFSCar/UNIMEP

Vicente Fideles de Ávila - UCDB

Yoshie Ussami Ferrari Leite - UNESP

Nominata de Pareceristas *Ad hoc*

Flavinês Reboló (UCDB)

Jefferson Carrielo do Carmo

Marilena Bittar (UFMS)

Rodrigo Gelamo (UNESP/Campus de Marília)

Tânia Maria Beraldo (UFMT)

Tereza Christina Mertens Aguiar Veloso (UFMT)

Direitos reservados à **Editora UCDB** (Membro da Associação Brasileira das Editoras Universitárias - ABEU);

Coordenação de Editoração: *Ereni dos Santos Benvenuti*

Editoração Eletrônica: *Glaciene da Silva Lima Souza*

Revisão de Redação: *Edilza Goulart*

Versão e Revisão de Inglês: *Barbara Ann Newman*

Bibliotecária: *Clélia Takie Nakahata Bezerra* - CRB n. 1/757

Capa: *Helder D. de Souza e Miguel P. B. Pimentel (Agência Experimental de Publicidade)*

Av. Tamandaré, 6.000 - Jardim Seminário

CEP: 79117-900 - Campo Grande - MS - Fone/Fax: (67) 3312-3373

e-mail: editora@ucdb.br - <http://www.ucdb.br/editora>

Editorial

Temas e perspectivas educacionais da atualidade

O Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Católica Dom Bosco, *Série-Estudos*, apresenta neste número, treze artigos sobre temas atuais da educação brasileira.

Começando pelo texto da Seção *Ponto de Vista*, intitulado *A turma de trás: preconceito e exclusão aos alunos do “fundão”*, de autoria de Renata de Almeida Vieira e Lizete Shizue Bomura Maciel, que analisam “[...] uma das manifestações do fenômeno preconceito presentes no contexto escolar [...]”, mais especificamente relacionado aos “[...] alunos que se localizam ao fundo da sala de aula e que são comumente denominados de alunos do ‘fundão’ [...]”.

A Seção *Artigos*, composta por onze artigos, apresenta inicialmente dois textos sobre educação superior, os quais analisam questões situadas no âmbito da expansão, da privatização e da autonomia no contexto da crise e da reforma universitária nos anos 1990 e 2000. O primeiro, de autoria de Valter Acássio de Mello e Giselle Martins Real, intitula-se: *O processo de interiorização da educação superior pública: particularidades da política sul-mato-grossense* e o segundo, denominado *Da universidade autônoma ao ensino superior operacional: considerações sobre a crise da universidade e a crise do Estado nacional*, é de autoria de Luís Antonio Groppo.

Em seguida são apresentados dois artigos que focalizam a formação de professores, tanto do ponto de vista da construção de sua identidade histórica, quanto da aprendizagem da docência. O primeiro, de autoria de Maria Gladis Sartori Proença e Lucrécia Stringheta Mello, intitula-se *Ser professor: identidade que se constrói no desempenho de papéis* e, o segundo, *A aprendizagem da docência: um estudo focalizando professoras de séries iniciais do Ensino Fundamental* foi elaborado por Célia Regina de Carvalho e Josefa Aparecida Gonçalves Grígoli.

Após esses dois textos estão publicados sete estudos que analisam a educação brasileira sob diversos enfoques: Wilson Sandano, no artigo *A criação da Escola Normal Livre Municipal de Sorocaba* mostra como “ocorreu, historicamente, a formação da Escola Normal Livre Municipal de Sorocaba, na década de 1920”. Vilma Brito e Ester Senna, no texto *Ensino Fundamental no Brasil: avanços, exigências e desafio*, focalizam em seus estudos “as transformações e os impasses que esse nível de ensino tem passado no Brasil, particularmente com relação à ampliação para nove anos”. Ana Lúcia Espíndola e Neusa Mara Marques de Souza em *Letramento em meios populares: as marcas da escola* analisam “a forma como a escola e a escolarização marcam a relação de sujeitos oriundos das camadas populares com as práticas letradas”. No artigo *Estratégias de*

mediação em atividade de reconto de histórias com alunos sem oralidade, Aldine Nogueira da Silva, Eduardo José Manzini e Débora Deliberato analisam “as estratégias de mediação em atividades de reconto de histórias com alunos sem oralidade acometidos por paralisia cerebral”.

Com o foco no ensino da matemática, Anna Regina Lanner de Moura e Rute Cristina Domingos de Palma, no texto *O material didático no ensino de Matemática: lembranças deixadas em alunos de Pedagogia* examinam “como os materiais didáticos são lembrados e como os modos de sua utilização influenciaram a formação matemática escolar” dos alunos do curso de Pedagogia da UNICAMP e, Raquel Oliveira, no artigo *Superação da sequência observação-participação-regência no estágio curricular supervisionado na licenciatura em Matemática: resultado da parceria escola-universidade* analisa os processos inerentes ao desenvolvimento do estágio curricular supervisionado “na formação inicial de professores de Matemática”.

Tendo como preocupação os *Indicadores de mediação em um Programa de Criatividade com Crianças com Dificuldade de Aprendizagem*, Tatiane Lebre Dias, Sonia Regina Fiorim Enumo, Flavia Almeida Turini e Romildo Azevedo Júnior examinaram as influências do “padrão de mediação do experimentador durante a aplicação de um programa de intervenção em habilidades criativas em alunos com dificuldade de aprendizagem”.

Finalizando este número, Jefferson Carriello do Carmo, na *Seção Resenha* apresenta o livro *Políticas educacionais e a formação de professores em tempos de globalização*, organizado por Margarita Victoria Rodríguez e Maria de Lourdes Pinto de Almeida, publicado pela Liber Livro.

Cumprindo sua função de socializar o conhecimento produzido na área da Educação por pesquisadores e professores preocupados em sistematizar suas práticas ou objetos de estudo em estudos que possam indicar os principais desafios, os avanços e as perspectivas educacionais na última década.

Mariluce Bittar
Editora da *Série-Estudos*

Sumário

Ponto de vista

A turma de trás: preconceito e exclusão aos alunos do “fundão”	11
<i>Students from the back of the class: prejudice and exclusion</i>	11
Renata de Almeida Vieira	
Lizete Shizue Bomura Maciel	

Artigos

O processo de interiorização da educação superior pública: particularidades da política sul-mato-grossense	21
<i>The interiorization process of public higher education: particularities of the sul-mato-grossense policy</i>	21
Valter Acássio de Mello	
Giselle Cristina Martins Real	
Da universidade autônoma ao ensino superior operacional: considerações sobre a crise da universidade e a crise do Estado nacional	37
<i>From the autonomous university to the operational superior education: considerations on the crisis of the university and the crisis of the national State</i>	37
Luís Antonio Groppo	
Ser professor: identidade histórica que se constrói no desempenho de papéis	53
<i>Being a teacher: a historical identity that is built by playing roles</i>	53
Maria Gladis Sartori Proença	
Lucrécia Stringhetta Mello	
A aprendizagem da docência: um estudo focalizando professoras de séries iniciais do ensino fundamental	65
<i>Learning to teach: a study focusing on teachers in the early years of Fundamental Schooling</i>	65
Célia Regina de Carvalho	
Josefa A. G. Grigoli	
A criação da Escola Normal Livre Municipal de Sorocaba	75
<i>The founding of the Escola Normal Livre Municipal de Sorocaba</i>	75
Wilson Sandano	
Ensino fundamental no Brasil: avanços, exigências e desafios	89
<i>Basic education in Brazil: advances, requirements and challenges</i>	89
Vilma Miranda de Brito	
Ester Senna	
Letramento em meios populares: as marcas da escola	105
<i>Reading and writing for the masses: the mark of the school</i>	105
Ana Lucia Espindola	
Neusa Maria Marques de Souza	

Estratégias de mediação em atividade de reconto de histórias com alunos sem oralidade	119
<i>Mediation strategies in story telling activities with nonspeaking students</i>	119
Aldine Nogueira da Silva	
Eduardo José Manzini	
Débora Deliberato	
O material didático no ensino de Matemática: lembranças deixadas em alunos de Pedagogia	135
<i>The didactic material in the Mathematics education: souvenirs left in Pedagogia pupils</i>	135
Anna Regina Lanner de Moura	
Rute Cristina Domingos da Palma	
Superação da sequência observação-participação-regência no estágio curricular supervisionado na licenciatura em Matemática: resultado da parceria escola-universidade	151
<i>Overcoming the sequence of observation-participation-teaching in the supervised curricular training in the Mathematics training course: a result of a school-university partnership</i>	151
Raquel Oliveira	
Indicadores de mediação em um programa de criatividade com crianças com dificuldade de aprendizagem	169
<i>Pointers of mediation in program of creativity with children with learning disability</i>	169
Tatiane Lebre Dias	
Sonia Regina Fiorim Enumo	
Flavia Almeida Turini	
Romildo Azevedo Júnior	

Resenha

Políticas educacionais e a formação de professores em tempos de globalização	187
Jefferson Carriello do Carmo	

Ponto de vista

A turma de trás: preconceito e exclusão aos alunos do “fundão”

Students from the back of the class: prejudice and exclusion

Renata de Almeida Vieira*

Lizete Shizue Bomura Maciel**

* Mestre em Educação. Professora colaboradora da Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí-PR. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Preconceito e Formação de Professores. Endereço: Rua Miguel Vieira Ferreira, n. 34, Zona Sete. Maringá-PR. CEP: 87020-360. E-mail: realvieira@gmail.com.

** Professora doutora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá-PR (Mestrado e Doutorado). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Preconceito e Formação de Professores. E-mail: newliz@uol.com.br.

Resumo

Neste artigo¹ apresenta-se o resultado de uma investigação acerca de uma das manifestações do fenômeno preconceito presentes no contexto escolar. Trata-se do preconceito produzido em relação aos alunos que se localizam no fundo da sala de aula e que são comumente denominados alunos do “fundão”. Por meio de estudo bibliográfico associado a um estudo de campo, constatou-se que o preconceito que margeia os alunos do “fundão” apresenta-se de modo vulgarizado no dia-a-dia da sala de aula. Desse modo, é convertido em algo banal, cristalizando-se e não sendo percebido tanto pelos alunos quanto pelos professores.

Palavras-chave

Preconceito. Alunos do “Fundão”. Sala de aula.

Abstract

In this article we present the results of an investigation on one of the manifestations of the prejudice phenomenon at schools. It is about prejudice regarding students who sit at the back of the classroom and are usually denominated as “students of the back”. Through a bibliographical study associated with field study, we noticed that prejudice concerning those students is vulgarized in the classroom daily basis. This way, it is converted into something banal, crystallizing and becoming imperceptible by students and also teachers.

Key words

Prejudice. Students of the back. Classroom.sala de aula.

Introdução

Na atualidade, o fenômeno preconceito tem adquirido uma variedade de formas e conotações na prática social. Essa diversidade tem-se apresentado de modo sutil ou agressivo, implícito ou explícito, visível ou invisível.

Presente nas relações cotidianas em geral, esse fenômeno adentra todas as esferas da realidade social. Uma dessas esferas, entre tantas outras, na qual o preconceito está presente é na instituição escolar. Embora a escola seja uma instituição social que tem por função possibilitar, por meio da educação formal, a promoção humana, ela expressa, contraditoriamente, mas não de modo mecânico ou passivo, as relações sociais existentes, inclusive as relações preconceituosas.

É dentro desse contexto que situamos nosso estudo e também expressamos nosso objetivo. Buscamos investigar se a forma de ocupação do espaço da sala de aula por alunos de um curso de formação de professores de nível médio interfere na relação pedagógica entre professores e alunos.

Qual era, exatamente, nossa preocupação? Nossa preocupação estava centrada nos alunos que, em seu processo formativo, ocupam o espaço localizado no fundo da sala de aula e que são, comumente, denominados alunos do “fundão”. Explicitamos que essa denominação é estigmatizante (“fundão”) e está, em geral, associada, na instituição escolar, aos alunos que apresentam comportamentos indesejáveis ou inadequados. A denominação expressa, portanto, uma clara conota-

ção pejorativa e manifesta, em nosso entendimento, um tipo de preconceito originário, possivelmente, de uma expectativa idealizada de conduta em sala de aula.

Nossa investigação foi desenvolvida em dois momentos que estão inter-relacionados: estudo bibliográfico e estudo de campo.

Para o primeiro momento, realizamos um estudo bibliográfico, o qual foi constituído de análise das produções de autores brasileiros (CROCHIK, 1995; BORNIOOTTO 2002) e estrangeiros (SNYDERS, 1988; SCHIFF, 1993). Esses autores discutem, especificamente, nosso objeto de estudo “o preconceito. Suas análises apresentam e tratam do preconceito tanto de uma perspectiva genérica quanto se dedicam àqueles preconceitos manifestos no contexto da escola. Por outro lado, necessitamos, também, das produções voltadas à questão da educação escolar (SANFELICE, 1986; BRANDÃO, 1986) a fim de que pudéssemos realizar nossas reflexões acerca do objeto de estudo no contexto escolar.

Para o segundo momento, o estudo de campo, escolhemos a técnica da observação participante (também denominada de observação direta), cujos dados são obtidos “[...] por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado [...]” (CHIZZOTTI, 2000, p. 90). Em nosso caso, recolhemos dados, que denominamos de qualitativos, acerca da relação pedagógica entre professores e alunos de uma 2ª série de um curso de formação de professores, de nível médio. A instituição escolar é pública e está localizada no município de Maringá, região noroeste do estado do Paraná.

Os dados que conseguimos obter por meio da observação participante possibilitaram-nos uma intensa reflexão acerca dos alunos que se localizam no fundo da sala de aula. Os estudos bibliográficos que realizamos ofereceram-nos subsídios para a explicação e a compreensão do nosso objeto.

Inter-relacionando os dados de campo com os estudos bibliográficos, buscamos entender os nexos que compunham o preconceito em relação aos alunos do “fundão” e refletir sobre eles, sem perder de vista os imperativos da prática social na atualidade.

1 A turma observada e os alunos do “fundão”

As questões que problematizamos neste trabalho tiveram origem no decurso da disciplina de Metodologia e Prática do Ensino Médio – modalidade Normal, do 4º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, em 2005, mais precisamente nas situações observadas durante o cumprimento do estágio supervisionado, como parte da formação inicial de professores para esse nível de ensino. Em continuidade, neste momento, encontramos-nos na condição de pós-graduanda e de orientadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Preconceito e Formação de Professores, vinculado ao CNPq, quando retomamos o texto analítico produzido naquela oportunidade para a disciplina, visando aprofundar as reflexões daquele processo formativo.

Ao retomarmos nossas observações, situamos nosso leitor que a 2ª série estava

acomodada em uma sala de aula de porte médio, comportando confortavelmente em torno de 25 alunos, mas que abrigava 35 alunos. Em sua constituição material essa sala tinha um quadro de giz, um pequeno armário, ventiladores de teto e um mural vazio e em condições precárias.

Alguns alunos se faziam presentes em sala antes mesmo do horário de início das atividades escolares (7h30min), indicado pelo sinal audível em todos os espaços da instituição escolar.

Em sala de aula, observamos que os alunos conversavam, riam, mexiam em seus telefones celulares, desenhavam no quadro de giz, mas não disponibilizavam seus livros ou cadernos sobre a carteira antes da chegada dos professores. Mesmo com a entrada do professor em sala de aula, os alunos não se mobilizavam para o seu início, pois se mantinham indiferentes. Essa indiferença independia do horário da aula, cabendo, em todas as oportunidades, aos professores chamar-lhes a atenção para o início e o respectivo desenvolvimento das aulas.

Um outro aspecto que nos chamou a atenção foi a forma como os alunos se utilizavam de diferentes estratégias para diferentes professores. Dependendo do professor que adentrava a classe, cuja postura e forma de encaminhamento de aula os alunos já conheciam, eles se mobilizavam com mais ou menos rapidez para seus lugares, com mais ou menos cuidado.

Destacamos que a forma como os alunos retiravam o material da bolsa, os comentários que realizavam entre si em relação à aula em questão, o modo como dirigiam a atenção ao professor ou, então,

o ato de ignorar a sua presença, enfim, a postura dos alunos em cada disciplina, bem como a forma como o professor iniciava e encaminhava sua aula, foi colocando em evidência elementos que, se refletidos, possibilitariam a nossa compreensão das relações pedagógicas ali construídas.

Ao examinarmos um pouco mais essas relações, foi possível detectarmos uma variação de respostas dadas, pela turma, aos diferentes professores. Exemplificamos essas variações correntes nessa turma. Para um determinado professor, os alunos respondiam às situações de aula com atitudes de enfrentamentos indiretos como, por exemplo, conversas paralelas sobre assuntos outros que não aqueles tratados na ou pela disciplina, evasão da sala, longas conversas no celular, silêncio diante de alguma pergunta ou manifestação do professor. Já para outro professor, mudavam consideravelmente as atitudes, pois se integravam à aula, respondiam ao que lhes era solicitado, opinavam, perguntavam, participavam e, mesmo quando recebiam críticas ou eram corrigidos em alguma coisa, mantinham-se participativos e receptivos ao professor.

Percebemos que tais oscilações estavam diretamente vinculadas às posturas assumidas pelos professores no exercício de sua prática pedagógica. Esse pareceu-nos ser um dado importante que observamos.

As posturas pessoais e didático-pedagógicas dos professores foram também bastante diferenciadas. Verificamos professores que entravam em sala de aula de forma sisuda, fechada; não explicitavam aos alunos as alterações de suas aulas,

como interrupção de um determinado conteúdo ou de uma determinada atividade, mudança do conteúdo em estudo. Realizavam solicitações de trabalhos escolares sem muito sentido pedagógico, demonstrando falta de objetivos claros, não dirigiam sua atenção ao coletivo da sala de aula, mantendo a atenção apenas para um determinado grupo de alunos e alijando os demais alunos de sua atenção.

Perante essas posturas, os alunos correspondiam da seguinte forma: mostravam-se indiferentes, distantes do conteúdo, ainda que presentes fisicamente em sala de aula; estabeleciam conversas paralelas, ou faziam qualquer outra atividade não relacionada ao conteúdo da disciplina.

Havia, contudo, professores que estabeleciam uma outra postura, pautada no respeito mútuo, na qual o conhecimento e o comportamento do aluno, como futuro professor, eram questões de aula. A opção metodológica de ensino que orientava o encaminhamento da aula e o desenvolvimento do conteúdo, bem como os vínculos entre aquilo que estava sendo estudado e sua aplicação, deixavam evidente que o processo de formação desses alunos não era um processo qualquer, mas um processo de formação docente.

Os alunos, diante dessa postura, mostravam-se mais comprometidos com o professor e com as suas respectivas formações. As desmobilizações, indiferenças e distanciamentos apresentavam-se menores entre professores e alunos.

Uma outra situação que observamos relacionou-se ao modo desigual de trata-

mento oferecido aos alunos. Constatamos, em muitas ocasiões, professores que demonstravam certa indisposição em relação aos alunos que estavam sentados no fundo da sala. As aulas, invariavelmente, eram direcionadas aos alunos localizados nas primeiras carteiras, próximos do espaço ocupado pelos professores.

As conversas em sala de aula eram muito comuns e ocorriam com diferentes alunos, independentemente de sua localização. No entanto, quando a conversa em sala se avolumava muito, era comum o professor chamar a atenção dos alunos localizados no fundo. Percebíamos, inclusive, que os próprios colegas de turma demonstravam concordância diante das acusações e deprecições feitas por alguns professores em relação aos alunos do fundo da sala, estigmatizados como “fundão”. Esclarecemos que tal grupo era composto por jovens de ambos os sexos, de mesma faixa etária.

Já os alunos localizados mais à frente da sala mantinham comportamentos apreciados pelos professores: dirigiam seus olhares ao professor; copiavam as atividades que lhes eram solicitadas; eram pontuais na entrega dos trabalhos escolares. A maioria dos alunos do “fundão”, por sua vez, comportava-se de maneira aparentemente alienada. Lembramos, uma vez mais, que estamos entendendo o preconceito ao “fundão” como um preconceito que se vincula a uma expectativa negativa relacionada ao comportamento em sala de aula.

Assistimos a uma dada situação em que os alunos foram questionados por uma professora, representante da turma no Conselho de Classe, acerca do motivo para o

baixo rendimento em determinadas disciplinas. Alguns, sentados nas primeiras carteiras, atribuíram esse resultado ao excesso de conversas, principalmente de “alguns grupinhos da sala”, deixando implícita a referência aos colegas do “fundão”, no momento em que direcionaram seus olhares para o fundo da sala de aula.

Esta representação acerca dos alunos do “fundão” não foi unânime entre os professores. Um exemplo disso foi a observação realizada por uma das professoras da turma durante a apresentação de um seminário pelo grupo do “fundão”. Em seu comentário, afirmou que havia alguns alunos desse grupo que eram muito críticos, mas que, ao serem impedidos, por alguns professores, de manifestarem suas opiniões, acabavam dando muito trabalho.

Ao presenciarmos essas e outras situações, nas quais ficaram evidentes atitudes preconceituosas em relação aos alunos que ocupavam os espaços localizados no fundo da sala de aula e que cristalizavam um tratamento naturalizado para esse tipo de relação, inquietamo-nos diante dessa realidade escolar. Tal inquietação foi se corporificando à medida que buscávamos entender as origens e os condicionantes dos preconceitos manifestos em sala de aula e não tínhamos, ainda, subsídios suficientes para explicá-los.

Ademais, o fato de se tratar de um curso de formação de professores, de nível médio, o estabelecimento desse tipo de relação (preconceituosa) tornou-se ainda mais sério aos nossos olhos, já que o processo pedagógico acaba por legitimar pos-

turas e atitudes que o senso comum produz, mas que deveriam ser percebidas, compreendidas e superadas pela prática escolar, particularmente em um curso de formação de professores. Foi, pois, nesse contexto, que o fenômeno preconceito escolar tornou-se objeto deste estudo.

A seguir, apresentamos uma reflexão, em primeira aproximação, acerca do preconceito relacionado aos alunos do “fundão”, sem perder de vista a interferência disso no processo pedagógico e a relação desse processo com a prática social.

Registramos, de antemão, que estabelecemos esse tipo de reflexão com o intuito de fomentar novas discussões acerca da complexidade, possibilidades e limitações do ser professor, tanto daquele professor que está em exercício, como daquele que está em formação. Acreditamos que se de fato se pretende e se quer a formação de um professor que esteja comprometido com uma prática pedagógica transformadora, há que se compreender as relações estabelecidas na escola.

2 Uma discussão sobre o preconceito ao “fundão”

Para situar o fenômeno preconceito, na atualidade, lançamos mão da contribuição de Crochik (1995), autor brasileiro que realizou estudos articulando preconceito, indivíduo e cultura.

Para o autor, o indivíduo, submerso em uma sociedade complexa que desconhece, vive em um constante estado de ansiedade e de incertezas. Para amenizar tal estado, os preconceitos entram em cena,

já que eles escamoteiam as origens das desigualdades e da dominação que permeiam as relações sociais, naturalizando-se assim uma situação de incompreensão diante da opressão.

Por conta da dificuldade que tem para penetrar na constituição sociopolítica da sociedade atual, o indivíduo utiliza-se de estereótipos (entendidos como atributos associados à particularidade que assume a característica preponderante da vítima do preconceito) de modo a sustar a sua insegurança. Mesmo sustando-a de forma imediata, o indivíduo não compreende que

A mesma lógica administrativa pertinente à organização da produção de bens materiais serve de modelo para a constituição do indivíduo, para a funcionalização da família, para o aperfeiçoamento da escola na transmissão de conhecimentos que são reduzidos por aquele processo em informações (CROCHIK, 1995, p. 155).

Além disso, o preconceito serve de justificativa e base às ações de violência dirigidas ao outro, que de algum modo desvia das convenções sociais estabelecidas. O preconceituoso, nesse sentido, não percebe a igualdade expressa na diferença porque, segundo Crochik (1995, p. 61):

A sensação de superioridade do preconceituoso em relação à sua vítima é solicitada por uma cultura que não permite um lugar fixo a ninguém, pois é a própria insegurança de todos os indivíduos, é a eterna luta de todos contra todos, que a sustenta, assim o poder sobre o mais fraco é a busca de um espaço em uma sociedade que gira em torno do poder, busca esta fadada ao fracasso.

Essas reflexões do autor nos fornecem elementos para levantar algumas hi-

póteses sobre o preconceito em relação aos alunos do “fundão”.

A primeira é de que professores e alunos, imbuídos de um conteúdo social que privilegia uma lógica administrativa pertinente à organização da produção de bens materiais, (re)produzem em sala de aula, mas não de modo mecânico e passivo, os preconceitos e estereótipos vigentes na sociedade. Isso ocorre porque a escola, assim como outros segmentos sociais, não privilegia a experiência (entendida como conhecer o outro e a realidade que nos envolve de forma mais profunda) e nem a reflexão sobre as relações estabelecidas socialmente. Sem ambos (experiência e reflexão), não é oportunizado ao indivíduo (nesse caso, professores e alunos) compreender a realidade, daí ocorrer a reprodução de um olhar naturalizado, permeado de preconceito, em relação aos alunos que ocupam as carteiras do fundo da sala, o estigmatizado “fundão”.

Além disso, consideramos que o preconceito gera expectativas em relação ao comportamento do outro; essas expectativas interferem na compreensão dos fatos e contribuem para que eles ocorram. É o que a psicologia denomina “profecias autorrealizáveis”.

Além do preconceito dirigido aos alunos do “fundão”, encontramos outras colocações negativas em relação ao termo fundo. Por exemplo, é flagrante o preconceito em relação àqueles que moram no “fundo” da cidade, no fundo da vila; àqueles que viajam no “fundo” do ônibus, ou da lotação; àqueles que vivem de sua produção de “fundo” de quintal.

Essas e outras afirmações negativas em relação ao termo “fundo”, corriqueiramente presentes no cotidiano contemporâneo, permitem pensar que as significações implícitas que perpassam o “fundo” da sala de aula e que rendem aos alunos que ali se acomodam o título de “fundão”, ultrapassam os limites da classe escolar e deitam raízes na dinâmica social que está pautada, sobretudo, pelas desigualdades decorrentes da divisão de classes.

Cabe-nos questionar por que sentar no fundo da sala, ou mesmo morar no fundo da vila carrega um sentido negativo e pejorativo e arrasta concepções preconceituosas. O que há de implícito nessa situação tão explícita e até mesmo corriqueira?

Neste estudo, concordamos com Sanfelice (1986, p. 89) ao afirmar que “[...] aquilo que está a acontecer na Sala de Aula, bem como no fenômeno educativo como um todo, não está isento das implicações decorrentes das relações mantidas com o todo social [...]”.

Ao considerar tal articulação, sala de aula e contexto social, assinalada pelo autor, frisamos que assim como a sociedade engendra uma espécie de classificação e seleção dos homens, os quais devem corresponder a um modelo padrão, também, em sala de aula, a classificação e seleção fazem presentes, numa classificação vinculada, muitas vezes, à capacidade intelectual do aluno. Disso decorre que o fato de o aluno sentar na frente da sala, próximo da mesa do professor, tem uma conotação afirmativa, enquanto o sentar-se ao fundo, longe do professor, tem uma conotação

negativa.

Em outras palavras, é como se na escala de classificação (implicitamente presente em sala de aula) o aluno da frente possuísse as virtudes requisitadas pela instituição escolar, ocupando então uma posição “superior” na referida escala, enquanto aquele aluno situado no fundo, distante do professor, da vigilância quanto ao cumprimento das regras, enfim das virtudes demandadas pela escola, ocupasse uma posição “inferior” na classificação escolar.

A respeito dessa classificação, Borniotto (2002, p. 35), em sua dissertação de mestrado, destaca que “O mundo do trabalho distribui, localiza, classifica, valoriza os homens trabalhadores de acordo com as suas respectivas ‘qualidades’. De forma idêntica, esse processo também ocorre no mundo escolar, mesmo que não seja categorizado como produtivo”. A autora destaca também que “O espaço de sala de aula recebe alunos de acordo com o rótulo que lhes foi atribuído nas classificações realizadas pela escola ou pelo professor. Alguns lugares são determinantes e definidos para a identificação do sentido de ser aluno na escola” (BORNIOOTTO, 2002, p. 35).

Entendemos, diante disso, que um tratamento classificatório e seletivo dos alunos, além de expressar preconceitos, tal como ocorre na prática social, acaba por envolver os alunos em uma espécie de divisão de classe no interior da sala de aula. Por que realizamos tal afirmação? Porque percebemos que ao serem classificados, de forma polarizada e simplificadora, como bons e maus alunos, nem todos são con-

templados com a atenção do professor, particularmente os que são tratados de modo pejorativo tal como os alunos que se sentam no fundo da sala de aula.

Ainda sobre a classificação dos alunos, pode ocorrer que o “fundão” não esteja incluído no rol de atenção do professor, ficando à margem do processo de ensino e de aprendizagem escolar, podendo-lhes, inclusive, sobrevir uma espécie de exclusão intelectual, por conta do abandono pedagógico sofrido.

Mediante a exclusão à qual são submetidos, de certo modo, os alunos do “fundão”, questionamos: o problema está realmente no aluno que ocupa o espaço no fundo da sala? O fato de o aluno se acomodar no fundo converte-o automaticamente em estudante de segunda categoria, portanto, merecedor de menos atenção do professor e respeito dos colegas do que o outro estudante que se senta na frente, próximo do professor? E ainda: como fica tal situação em um curso de formação inicial de professores? A prática pedagógica desenvolvida pelos professores ratifica o preconceito ao “fundão” ao tratar a questão de forma naturalizada? É possível romper com esse tipo de preconceito? É possível superar um olhar naturalizado por parte de professores e alunos, sobretudo em um curso de formação docente?

Uma contribuição para se refletir a respeito das questões que levantamos é a discussão desenvolvida por Sanfelice (1986, p. 93) que assinala que a sala de aula não se limita a um espaço de reprodução, podendo ser também um espaço de fermen-

tação, haja vista que ela “[...] não é um casulo hermético desvinculado do todo social e das suas contradições”.

Outra questão que consideramos importante e que devemos colocar em tela refere-se ao tipo de aula que costumeiramente é ministrada aos alunos. Será que a aula é desenvolvida com significado para o aluno? Será que os alunos são sensibilizados e mobilizados para adentrarem o conteúdo escolar proposto? Será que algumas atitudes atribuídas ao “fundão” como, por exemplo, o alheamento à aula, as conversas paralelas, enfrentamento direto com o professor, o fazer bagunça, não indicam mecanismos de resistência à ordem, à obrigatoriedade de estar em sala e ter que assistir a aulas destituídas de significado e sentido?

Brandão (1986, p. 114), em seu texto-depoimento intitulado **A turma de trás**, relata que, em sua época de estudante, a missão dos alunos de trás era “Transgredir com sabedoria as regras de ‘comportamento’ estabelecidas pelos regimentos dos colégios para as salas de aulas [...]”. Embora assinale a transgressão como missão da turma de trás, ressalva que nas aulas de alguns (bons) professores havia atenção de todos. Para o autor:

Alguns professores eram tidos como ‘bons’, mesmo quando severos. Falo aqui, com respeito, da categoria de sujeitos da docência, cuja capacidade de comunicar o saber da matéria era inteligente e atrativa o bastante para sobrepor, ao interesse da transgressão, o da atenção coletiva (BRANDÃO, 1986, p. 118).

Schiff (1993), por seu turno, denuncia e critica, entre outras coisas, que há uma

ideia muito forte interiorizada pela maioria dos homens de que cada um ocupa o lugar que merece e isso se deve às diferenças de capacidade intelectual. O autor demonstra que as explicações científicas justificadoras das diferenças entre os homens servem, na realidade, para a justificação da estrutura social, justificação essa que passa pela desqualificação e segregação de muitos e seleção e qualificação de poucos.

Diante de todas as colocações, é possível depreender que as caracterizações negativas que margeiam os alunos do “fundão” guardam estreita relação com arditos artificios decorrentes das desigualdades sociais, as quais estão expressas na hierarquização dos homens que promove os que estão acima, e deprecia, inferioriza os que não estão, mesmo não sendo possível todos estarem em um mesmo patamar, ou no caso da sala de aula, em um mesmo lugar, seja esse lugar localizado na frente ou no fundo.

Considerações finais

Diante das explicitações, hipóteses e questionamentos ora realizados, convém registrarmos que uma prática pedagógica alienada e resignada não tem condições de fazer cumprir a função social da escola, entendida aqui, na perspectiva de Snyders (1988), como ruptura entre cultura primeira e apropriação da cultura elaborada, em um movimento metodológico de continuidade-ruptura.

Uma prática pedagógica acrítica certamente serve à reprodução de preconceitos, inclusive daqueles referentes aos alunos do “fundão”. Além disso, o estabelecimento de relações preconceituosas em sala

de aula alija, exclui o aluno do processo de aprendizagem escolar. Tal situação se agrava ainda mais quando se trata de um curso de formação de professores (futuros professores com formação inicial média), os quais poderão também reproduzir os preconceitos vividos, ou expressos, tanto em relação ao “fundão” como em relação a outras circunstâncias de sala de aula.

O preconceito que se produz dentro da instituição escolar, em um curso de formação de professores, em relação aos alunos que são pejorativamente denominados e estigmatizados de “fundão”, é perverso, como todo preconceito. A sua constância e banalização e, em decorrência disso, a sua naturalização, certamente concorre, tacitamente, para deixar à margem do processo

pedagógico esses alunos. Ademais, ao não ser constatado e refletido pelos professores como um preconceito, as dificuldades de mobilização e ação para o seu enfrentamento aumentam, uma vez que é difícil lutar contra algo que se desconhece. Urge, então, que o professor compreenda quem são seus alunos, qual a função da escola e qual o objetivo de sua prática pedagógica, prática esta que precisa estar alicerçada em uma formação consistente que lhe permita articular a teoria aprendida com a prática exercida.

Nota

¹ Versão revisada da comunicação apresentada no IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, em 2007.

Referências

- BORNIOTTO, Maria Luisa da Silva. *A aparência física e estética dos alunos como determinantes para a exclusão: um novo olhar preconceituoso do professor no meio escolar?* 2002. 212f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A turma de trás. In: MORAIS, Régis de (Org.). *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas-SP: Papyrus, 1986.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- CROCHIK, José Leon. *Preconceito: indivíduo e cultura*. São Paulo: Robe, 1995.
- SANFELICE, José Luiz. Sala de aula: intervenção no real. In: MORAIS, Régis de (Org.). *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas-SP: Papyrus, 1986.
- SCHIFF, Michel. *A inteligência desperdiçada: desigualdade social, injustiça escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- SNYDERS, George. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.

Recebido em junho de 2009.

Aprovado para publicação em setembro de 2009.

O processo de interiorização da educação superior pública: particularidades da política sul-mato-grossense

The interiorization process of public higher education: particularities of the sul-mato-grossense policy

Valter Acássio de Mello*

Giselle Cristina Martins Real**

* Mestrando em Educação (UFGD). E-mail: valteracassio@hotmail.com.

** Doutora em Educação (USP); Professora da UFGD. E-mail: gcreal@terra.com.br.

Resumo

Busca-se analisar o processo de interiorização das universidades públicas em Mato Grosso do Sul com vistas a explicitar suas especificidades. Os procedimentos de pesquisa consistiram em estudos bibliográficos e análise documental. Observou-se que o processo de implementação das três universidades públicas localizadas no estado está associado a processo de interiorização caracterizado ainda pela interiorização da interiorização. Dos 78 municípios existentes, há em 18 a presença de universidade pública, sendo que em nove desses municípios há a presença concomitante de duas universidades públicas, que revelam um movimento irregular e fragmentado em sua periodicidade histórica e nos aspectos de sua irradiação geográfica, carecendo de uma maior interação entre as políticas públicas nacionais e loco-regionais na oferta de educação superior.

Palavras-chave

Política educacional. Ensino superior. Avaliação de política.

Abstract

The objective is to analyze the interiorization process of the public universities in Mato Grosso do Sul with an aim to make their specificities explicit. The procedures for this research involved bibliographical studies and analysis of documents. It was observed that the implementation process of the three public universities located in the state is associated with the interiorization process, which is still characterized by the interiorization of the interiorization. Among the 78 existing municipalities, there is the presence of a public university in 18. Furthermore, in 9 of those there is the presence of two public universities at the same time, revealing an irregular and fragmented movement in their historical periodicity and as for the aspects of their geographical irradiation, they are in need of a greater interaction between national public policies and local-regional ones in the offer of higher education.

Key words

Educational policy. Higher education. Evaluation of policy.

Introdução

O objetivo deste estudo consiste na análise do processo de interiorização das universidades públicas em Mato Grosso do Sul, com vistas a explicitar suas especificidades e características.

As reflexões apresentadas ao longo deste trabalho relacionam-se com fatores paradoxais implícitos ao processo de interiorização que envolvem, por um lado, a ampliação do acesso à educação superior e, por outro, a não fragilização da qualidade pretendida (CUNHA, 2003).

O conceito de interiorização aqui empregado considera o processo de criação de instituições de ensino superior fora do espaço geográfico das capitais dos estados federativos brasileiros. Portanto, não se consideram aspectos como densidade populacional ou mesmo dados de produção econômica.

A base da pesquisa concentrou-se em estudos e análises de documentos, tendo como fundamento metodológico a avaliação de política educacional, especificamente a avaliação processual, considerando que o processo de interiorização está em curso em Mato Grosso do Sul, embora venha ocorrendo de forma diferente ao longo do período de constituição das universidades públicas aqui instaladas. Segundo Perez (2001), “a avaliação processual representa chances à monitoração dos processos responsáveis pela produção do efeito esperado, tanto quanto da própria dinâmica do curso das decisões e atividades-meio, sendo essa uma perspectiva bastante promissora” (PEREZ, 2001, p. 65).

Para o desenvolvimento empírico da análise pretendida pela pesquisa focou-se o estudo no estado de Mato Grosso do Sul, tendo em vista a proximidade dos pesquisadores com esse contexto, bem como pelas características próprias do estado com o processo de interiorização da educação superior, que adquiriu centralidade no curso de sua expansão.

Em Mato Grosso do Sul, a criação das universidades públicas ocorre por processo de interiorização.

Mesmo a sede da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)¹, localizada em Campo Grande, capital do estado, tem sua origem relacionada à interiorização, na medida em que a cidade só passou a ser a capital do estado com a separação de Mato Grosso, que ocorreu em 11 de outubro de 1977 (GRESSLER; VASCONCELOS, 2005). Anteriormente à criação do estado, a UFMS estava instalada em Campo Grande como um *campus* da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), cuja sede estava localizada em Cuiabá, na época, a capital do estado. Nesse sentido, a UFMS foi criada por um processo de desmembramento da UFMT, em 1979, após a criação do estado de Mato Grosso do Sul.

Posteriormente, foram implantadas a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, em 1994, e a Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, em 2005.

Para analisar esse processo, dividiu-se este trabalho em duas partes e as considerações finais. A primeira parte apresenta

o processo de interiorização implementado no estado de Mato Grosso do Sul, e a segunda parte explicita características e vicissitudes do processo implementado.

As universidades públicas em Mato Grosso do Sul e a interiorização da educação superior: o processo implementado

Mato Grosso do Sul, estado localizado na região Centro-Oeste brasileira, possui três universidades públicas, sendo duas mantidas pelo sistema federal, UFMS e UFGD, e uma pelo sistema estadual, UEMS.

A UFMS iniciou sua constituição a partir da criação da Faculdade de Farmácia e Odontologia em 1962, em Campo Grande. Na época, a capital do estado de Mato Grosso era a cidade de Cuiabá. Ainda como estado de Mato Grosso, foram criados o Instituto Superior de Pedagogia, em Corumbá, e o Instituto de Ciências Humanas e Letras, em Três Lagoas. Com a Lei Estadual n. 2.947/1969, foi criada a Universidade Estadual de Mato Grosso – UEMT, formada pela integração dos Institutos de Campo Grande, Corumbá e Três Lagoas, que ainda foi ampliada, em 1970, com a criação dos Centros Pedagógicos de Aquidauana e de Dourados. A criação do estado de Mato Grosso do Sul ocasionou a federalização da UEMT, que passou a ser identificada como UFMS (UFMS, 2008). Pode-se perceber que a sua origem está atrelada a um processo de interiorização do ensino superior, uma vez que as unidades supramencionadas, dentro do processo de expansão do ensino superior da

região, estavam localizadas em cidades do interior do estado de Mato Grosso.

A interiorização do ensino superior em Mato Grosso do Sul, por meio da UFMS, continua com a criação, em 2001, dos *campi* de Coxim e Paranaíba. Também foram criados os *campi* de Naviraí e de Ponta Porã, que não chegaram a ser implantados no período de sua criação, mas que foram posteriormente ativados. Mais recentemente, em 2006, a UFMS implantou os *campi* de Chapadão do Sul e Nova Andradina, e o *campus* de Bonito é implantado com a realização do primeiro vestibular, em 2009.

A UEMS foi criada pela Constituição Estadual de 1979 e ratificada através do artigo 48 da Constituição de 1989 (UEMS, 2008a), sendo instituída como sede e foro dessa universidade o município de Dourados, considerado o maior do interior do estado, em termos de densidade demográfica e arrecadação fiscal (GRESSLER; SWENSSON, 1988). A partir desse contexto, a UEMS tinha como proposta reduzir as disparidades do saber e alavancar o desenvolvimento regional (UEMS, 2008a). A missão da primeira universidade estadual de Mato Grosso do Sul explicita a intenção da política estadual em promover a interiorização da educação superior, conforme se pode observar na missão institucional: “Gerar e disseminar o conhecimento, voltada para a interiorização, e com compromisso em relação aos outros níveis de ensino” (UEMS, 2008b, p.1).

A UEMS está sediada em Dourados e é constituída por 15 unidades universitárias

rias distribuídas em diferentes pontos geográficos do estado, nos seguintes municípios: Campo Grande (capital do estado), Amambaí, Ponta Porã, Nova Andradina, Naviraí, Cassilândia, Mundo Novo, Maracaju, Jardim, Paranaíba, Aquidauana, Glória de Dourados, Ivinhema e Coxim. Inicialmente, em 1994, foi implantada uma unidade em Três Lagoas, que foi desativada após cinco anos de sua implantação.

A UFGD foi instituída, conforme disposto na Lei n. 11.153/2005, por desmembramento da UFMS. Os artigos 1º e 4º citam a instituição, a sede e a integração dos cursos da UFMS à UFGD, conforme segue:

Art. 1º Fica autorizada a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, prevista na Lei n. 6.674, de 5 de julho de 1979.

Parágrafo único. A UFGD, entidade de natureza pública, vinculada ao Ministério da Educação, terá sede e foro no Município de Dourados, Estado de Mato Grosso do Sul.

Art. 4º Passam a integrar a UFGD, independentemente de qualquer formalidade, os cursos de todos os níveis, integrantes do Campus de Dourados e do Núcleo Experimental de Ciências Agrárias, na data de publicação desta Lei.

A UFGD, também com sede localizada na cidade de Dourados, tem um processo de interiorização diferenciado ao implantado pela UEMS e pela UFMS. Essa instituição concentra sua sede em Dourados e busca irradiar a sua atuação para os outros municípios que compõem a região da Grande Dourados (UFGD, 2004), caracterizando, assim, a sua forma de interioriza-

ção, conforme expresso no projeto de sua criação e implantação:

Assim, neste projeto, consideramos como componentes da **Região da Grande Dourados** os seguintes 37 (trinta e sete) municípios: Dourados, Itaporã, Maracaju, Rio Brillhante, Nova Alvorada do Sul, Douradina, Deodápolis, Glória de Dourados, Fátima do Sul, Vicentina, Caarapó, Juti, Jateí, Antônio João, Ponta Porã, Aral Moreira, Laguna Carapã, Amambaí, Coronel Sapucaia, Paranhos, Sete Quedas, Tacuru, Japorã, Mundo Novo, Eldorado, Iguatemi, Itaquiraí, Naviraí, Ivinhema, Novo Horizonte do Sul, Taquarussu, Baitaporã, Anaurilândia, Bela Vista, Bataguassu, Nova Andradina e Angélica, [...] (UFGD, 2004, p.9).

Embora no documento “Projeto de Criação e Implantação” não esteja declarada a interiorização como estratégia para o desenvolvimento regional, implicitamente é mencionada a intenção de suprir as lacunas do ensino superior público nessa região, referindo-se ao não atendimento do modelo *multi-campi* da UFMS, de acordo com o que segue:

A UFMS, com sua característica *multi-campi*, já não consegue atender à Região da Grande Dourados, encontrando-se limitada nos quadros docente e técnico-administrativo, além da restrita infra-estrutura. O déficit de vagas públicas no ensino superior na região é mais uma justificativa para a implantação da UFGD (Ibid idem, p. 17).

A partir do delineamento histórico da educação superior em Mato Grosso do Sul, pode-se observar que o processo de interiorização constitui-se em estratégia comum aos sistemas estadual e federal, o que implica uma análise de suas características e especificidades.

As universidades públicas em Mato Grosso do Sul e a interiorização da educação superior: uma análise de suas características e especificidades

Diante da descrição do processo de interiorização implementado pelas universidades públicas em Mato Grosso do Sul, levantam-se as seguintes questões: Quais as características dessa interiorização? Quais as contribuições que essas características e experiências trouxeram às políticas educacionais do estado? A partir dessas reflexões, este estudo procura aprofundar e sistematizar discussões e debates que podem subsidiar a avaliação desse processo.

As políticas públicas recentes para a área da educação superior, no Brasil, mantêm como estratégia de expansão a interiorização de instituições, inclusive de universidades públicas. Um exemplo desse processo pode ser visualizado na política nacional que, a partir de 2004, implantou o Programa Expandir, com o qual foram criadas universidades novas, localizadas no interior do país, como a Universidade Federal do ABC, com sede em São Bernardo-SP, a Universidade Federal da Grande Dourados, com sede em Dourados-MS, a Universidade Federal do Recôncavo Baiano, com sede em Cruz das Almas-BA e a Universidade Federal do Pampa, em Bagé, criadas na primeira fase do Programa (FARIA, 2006). Também, com a implementação, pelo Ministério da Educação, do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), estabelecido na forma do

Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, houve, por parte das universidades, a implementação da expansão por meio da criação de *campi* localizados no interior de seus estados. São exemplos desse processo a Universidade Federal de Santa Catarina, a Universidade Federal de Alagoas, a Universidade Federal de Sergipe, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, entre outras².

É interessante observar que esse foco é mantido mesmo com as críticas que já foram feitas sobre a perda da qualidade por meio da chamada “paroquialização” do ensino superior (CUNHA, 2004). Para o autor:

O paroquialismo precisa ser enfrentado com coragem, tanto no setor público quanto no privado. O ensino superior só pode ser desenvolvido com recursos caros e raros, que não existem em qualquer lugar. A reconcentração das IES, inclusive na dimensão geográfica, é condição necessária para a melhoria da qualidade do ensino superior. Sem ela, todas as demais medidas serão inócuas (CUNHA, 2004, p.813).

Especificamente em Mato Grosso do Sul, a interiorização da educação superior assume questões de centralidade, conforme mencionado, uma vez que todas as universidades públicas aqui localizadas estão intrinsecamente relacionadas com esse processo, particularmente a UEMS, que foi criada com essa missão institucional. Ainda há características que a diferenciam do processo desencadeado em outros estados. Segundo Almeida, Fideles e Pistori (2004):

[...] É importante mencionar que o modelo de interiorização que ocorre na UEMS não

é o mesmo que acontece em alguns estados ou seja, da capital para o interior. Ele ocorre do interior para o interior, sendo que a sede da UEMS localiza-se em Dourados (cidade do interior do estado) e as unidades em municípios do interior, apesar de já possuir unidade na capital do estado [...]. (ALMEIDA; FIDELIS; PISTORI, 2004, p. 10)

Pode-se observar pela transcrição acima que o processo de interiorização implementado pela UEMS inicia-se do interior para o interior, ao mesmo tempo em que cria, posteriormente, cursos na capital do estado. A UFGD, por sua vez é criada a partir de seu desmembramento como *campus* avançado da UFMS, o que se pode caracterizar como interiorização a partir da interiorização já instalada. Esses aspectos trazem peculiaridades ao processo de interiorização do ensino superior em Mato Grosso do Sul, o que demanda análises específicas sobre a política educacional na relação entre o espaço nacional e o loco-regional.

A interiorização, desencadeada por instituições públicas em Mato Grosso do Sul, ocorre em períodos distintos do que ocorre em outros estados. Em Goiás, esse processo ocorreu mais de uma década antes, ou seja, por volta dos anos de 1980. Observa-se que a diferenciação nas características da interiorização está presente em estados localizados no contexto da mesma região geográfica, uma vez que o estado de Goiás compõe a região Centro-Oeste brasileira. Nesse sentido, são as considerações de Dourado (2001):

Na década de 1980, o processo de redefinição política em Goiás acena com políti-

cas educacionais de expansão do ensino superior. Destacam-se, nesse período, os discursos de defesa do desenvolvimento regional e da necessidade de expansão do ensino superior mediante a interiorização do ensino. Avolumam-se, então, os atos de criação de faculdades estaduais, de fundações municipais e de outras instituições de ensino superior no Estado, sobretudo nas cidades consideradas pólos econômicos. (DOURADO, 2001, p. 17).

Observa-se ainda que, em Goiás, o processo de interiorização se caracterizou pela criação de fundações municipais (DOURADO, 2001), enquanto em Mato Grosso do Sul não houve esse processo, quando o estado e a união arcam com os ônus do processo de interiorização. Conforme disposto a seguir:

A década de 1980 é privilegiada neste trabalho na medida em que esse período concentra a maior parte das ações que constituem o cerne da presente análise, cujo objetivo é investigar as modalidades de expansão e de interiorização do ensino superior que, em Goiás, foi viabilizado mediante a criação de fundações municipais em oito municípios goianos (DOURADO, 2001, p. 23).

A interiorização do ensino superior com as características sul-mato-grossenses implementada no modelo de financiamento direto do estado e da União diferenciase não só do de Goiás, mas também do de Santa Catarina, por exemplo. Em Goiás, a ênfase da interiorização ocorreu por meio das parcerias do estado com as fundações municipais. Em Santa Catarina, o processo também ocorreu por meio de fundações, no entanto, fundações comunitárias, o que permitia a divisão do financiamento do

ensino superior com a sociedade. Ainda, segundo Dourado (2001):

Parcela considerável dos municípios do Estado de Santa Catarina adotou, de modo sistemático, a organização do ensino superior sob o regime fundacional, estabelecendo políticas de modo a disciplinar e coordenar o processo de regionalização e consolidação do ensino superior fundacional em Santa Catarina pela criação, em 2 de maio de 1974, da Associação Catarinense das Fundações Educacionais (Acafe). Essa associação é caracterizada como um órgão associativo e representativo do sistema fundacional, com o objetivo de servir às fundações, evitando ser um fim em si mesma, existindo acima de tudo para servir as instituições que a constituem [...] Em face disto, a Acafe vem representando, atualmente, um fortalecimento do sistema fundacional junto aos Governos Federal e Estadual, bem como junto à comunidade catarinense, no sentido de sua viabilização econômico-financeira. Assim é que os mesmos se constituem em co-mantenedores do sistema. (DOURADO, 2001, p. 83).

Em Mato Grosso do Sul, a interiorização das instituições públicas ocorreu em período posterior aos exemplos dos estados citados. O processo de interiorização de Goiás ocorreu por volta dos anos de 1980; em Santa Catarina, o processo deflagrou-se por volta dos anos de 1970, inclusive com a criação da ACAFE, em 1974. Em Mato Grosso do Sul, esse processo se consolida com a implantação da UEMS, em 1994. Embora a UFMS tenha se originado em 1962, com a Faculdade de Odontologia, em Campo Grande, e a criação de seus quatro *campi* tenha ocorrido por volta dos anos de 1969 e 1970, é a partir de 1994

que se intensifica a necessidade da interiorização da educação superior no estado. A própria UFMS vai intensificar o período de interiorização a partir de 2001, quando cria os *campi* de Coxim, Paranaíba, Naviraí, Ponta Porã, Chapadão do Sul, Nova Andradina e Bonito. Cumpre lembrar que, embora tenham sido criados em 2001, os *campi* de Ponta Porã e de Naviraí não chegaram a ser implantados no momento de sua criação.

O processo de interiorização em Mato Grosso do Sul se intensifica a partir de 1990. A UEMS é implantada em 1994, o que coincide com o período de expansão das instituições privadas no contexto brasileiro (CUNHA, 2004). A UEMS é implantada em Dourados e simultaneamente em mais quatorze municípios. Assim, a interiorização das universidades públicas vai ocorrer em Mato Grosso do Sul de forma concomitante com a expansão das instituições privadas, que por sua vez vai desencadear um outro processo de interiorização a partir da política de expansão implementada no sistema federal³, no período de 1995 a 2002, que se deu pelo viés da privatização (CUNHA, 2003; DOURADO; CATANI; OLIVEIRA, 2003).

Nesse sentido, o contexto da interiorização de Mato Grosso do Sul implementado pela política estadual coincide com a política nacional adotada na gestão de Fernando Henrique Cardoso (1994 a 2002). No entanto, as características das instituições criadas nesse contexto de interiorização não assumem as características de diferenciação e diversificação apontadas como o principal mote da expansão pro-

posta no período. Para Dourado, Oliveira e Catani (2003):

A reestruturação da educação superior na “era” Fernando Henrique Cardoso (FHC) pautou-se, de um modo geral, pela diversificação e diferenciação das instituições e da oferta de cursos, considerados de nível superior, pela expansão acelerada de vagas, especialmente nas IES do setor privado, pelo ajustamento das IES públicas a uma perspectiva gerencialista, produtivista e mercantilizadora e pela reconfiguração e implementação de um amplo sistema de avaliação, centrado nos produtos acadêmicos, por meio de testes estandarizados que ampliaram a competição do sistema. (DOURADO; OLIVEIRA; CATANI, 2003, p.20).

Em Mato Grosso do Sul, as instituições públicas foram criadas como institui-

ções universitárias, vinculadas ao poder público, mesmo quando a ênfase, no contexto nacional, recaía sobre as particulares, sobrepondo períodos de implantação entre o sistema federal e o estadual, sem a realização de planejamentos comuns, uma vez que há lacunas sobre a interação entre os sistemas federal e estadual nos documentos produzidos pelas instituições analisadas, especialmente considerando o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) de cada instituição, além da sobreposição de *campus* e unidades nas mesmas cidades.

A sobreposição de *campus* e unidades no contexto dos municípios localizados no estado de Mato Grosso do Sul pode ser visualizada na tabela a seguir:

Tabela - Municípios localizados no estado de Mato Grosso do Sul que possuem instituições e/ou *campus*/unidades de instituições de educação superior

N.	Municípios	Universidade Estadual	Universidades Federais	Instituições Privadas		
				Univ	CU	Fac
01	Amambai	1	-	-	-	1
02	Aquidauana	1	1	-	-	1
03	Bonito	-	1	-	-	1
04	Campo Grande (capital)	1	1	2	1	6
05	Cassilândia	1	-	-	-	1
06	Chapadão do Sul	-	1	-	-	1
07	Corumbá	-	1	-	-	1
08	Costa Rica	-	-	-	-	1
09	Coxim	1	1	-	-	1
10	Dourados	1	1	-	1	2
11	Fátima do Sul	-	-	-	-	2
12	Glória de Dourados	1	-	-	-	-
13	Ivinhema	1	-	-	-	-
14	Jardim	1	-	-	-	-
15	Maracaju	1	-	-	-	-
16	Mundo Novo	1	-	-	-	-
17	Naviraí	1	1 (***)	-	-	2
18	Nova Andradina	1	1	-	-	8
19	Paranaíba	1	1	-	-	1
20	Ponta Porã	1	1 (**)	-	-	5
21	Ribas do Rio Pardo	-	-	-	-	1
22	Rio Verde de Mato Grosso	-	-	-	-	1
23	Selvíria	-	-	-	-	1
24	Três Lagoas	1 (*)	1	-	-	1
TOTAL		15	12	43		

Fonte: elaboração própria a partir de dados disponíveis no portal SiedSup (INEP, 2008) e nos *sites* institucionais da UEMS (www.uems.br) e da UFMS (www.ufms.br).

Univ – Universidade; CU – Centro Universitário; Fac – Faculdade

* Unidade que foi criada e, posteriormente, desativada.

** *Campus* criado e posteriormente desativado, e novamente ativado.

*** *Campus* criado, não implantado e posteriormente ativado.

Pelos dados apresentados na tabela, ainda considerando o total de 78 municípios localizados no estado (IBGE, 2008), é possível observar que a abrangência das instituições públicas em Mato Grosso do Sul atinge 18 municípios, perfazendo um total de 24,36% do total dos municípios do estado, sendo que há uma sobreposição de instituições em nove municípios, o que representa um total de 11,54% de municípios com duas instituições públicas implantadas. Esses dados implicam afirmar que 60 municípios, ou seja, 75,64% dos municípios do estado não têm instituições públicas, o que fragiliza o processo de expansão por meio da interiorização pretendido pelas políticas estaduais. Essa situação ainda pode ser mais agravada, considerando que a cobertura das instituições privadas coincide com a oferta das instituições públicas em 14 municípios, o que representa um percentual de 17,95% de ações sobrepostas. São cinco municípios atendidos somente por instituições privadas, o que representa um percentual de cobertura de 6,41% a mais ao efetivado pelas instituições públicas.

Pode-se observar ainda que, no setor privado, as instituições universitárias estão concentradas na capital, onde há a sede da UFMS e unidade da UEMS implantadas. São identificadas, na legislação vigente, como instituições universitárias as universidades e os centros universitários. A diferenciação entre essas formas de organização institucional consiste em que as universidades desenvolvem ensino, pesquisa e extensão e os centros universitários oferecem ensino e extensão. Cumpre destacar que o

único centro universitário localizado em cidade do interior tem sede em Dourados, onde também se localizam as sedes da UEMS e da UFGD. Nos demais municípios do interior o atendimento se dá por meio de faculdades que oferecem ensino sem a obrigatoriedade do desenvolvimento de pesquisa e extensão⁴, o que *a priori* haveria menos qualidade (CUNHA, 1989).

Em geral, o estado de Mato Grosso do Sul conta com 24, ou seja, 30,77%, de seus municípios atendidos. Esses dados contribuem para a compreensão do processo de adesão à educação a distância que vem sendo deflagrado no estado, tanto pelas instituições locais como por instituições de outros estados, especialmente por instituições privadas. Das três instituições públicas presentes no estado, apenas a UFMS oferece, de forma regular, cursos de graduação a distância, conforme descrição presente no PDI das instituições analisadas.

Pelos dados apresentados na tabela é possível inferir que a política de expansão, por meio do processo de interiorização, apresentou-se de forma irregular e fragmentada.

Esse processo intensifica-se quando se consideram outros aspectos como a proximidade geográfica dos municípios atendidos por instituições de educação superior e ainda a densidade demográfica desses municípios. A título de ilustração menciona-se que, no município de Bonito, a UFMS criou os cursos de Administração e Turismo e Meio Ambiente para ingresso de alunos a partir do ano de 2009, conforme disposto no Edital PREG n. 94, de 28 de agosto de 2008, referente ao Processo Se-

letivo de Verão 2009. Lembra-se ainda que, no município de Bonito, há a presença de instituição privada desde o ano de 2002, ofertando os mesmos cursos de Administração e Turismo, conforme dados disponíveis no Portal SiedSup, que disponibiliza o cadastro das instituições de educação superior (INEP, 2008). A sobreposição de *campus*/unidades entre as instituições públicas, neste caso, não pode ser visualizada diretamente. No entanto, cumpre destacar que a UEMS oferta o curso de Turismo na cidade de Jardim, que dista aproximadamente 50 Km do município de Bonito. O município de Jardim conta com uma população de 23.341 habitantes, e o município de Bonito, com uma população de 17.275 habitantes (IBGE, 2008).

A interiorização, em Mato Grosso do Sul, embora tenha se justificado de forma a viabilizar o acesso de todos à educação superior, especialmente em instituições públicas universitárias, não vem conseguindo se constituir em processo sistemático e homogêneo no interior do estado, implicando processos de criação de *campus* e instituições em períodos distintos aos de sua implantação, bem como a constituição de *campus* que são desativados ou não chegam a ser efetivados. Essas características e especificidades do processo de interiorização da educação superior demonstram a necessidade de maior interação entre os dois sistemas públicos envolvidos, bem como a necessidade de uma avaliação política do modelo de interiorização que vem sendo implementado pelas esferas nacional e estadual.

Considerações finais

Uma das grandes questões, ainda não respondida satisfatoriamente no Brasil, referente à política de educação superior, é apresentada por Dourado, Oliveira e Catani (2003, p. 22) da seguinte forma: “[...] Como se efetiva o processo de expansão da educação superior no país?”.

Esses autores, respaldados nas estatísticas oficiais, apontam que a expansão ocorreu por meio das instituições privadas. No entanto, esse processo é mais complexo do que a princípio se apresenta, uma vez que, em Mato Grosso do Sul, bem como em outros estados, também houve uma expansão de instituições públicas. Mesmo que numa intensidade proporcionalmente menor do que a expansão das instituições privadas, essa expansão ocorreu de forma significativa, por meio da interiorização da educação superior. Ainda vale lembrar que o processo de interiorização da educação superior vem se tornando mais complexo, particularmente em Mato Grosso do Sul, na medida em que houve a aprovação do REUNI, por meio do Decreto n. 6.096, 24 de abril de 2007, o que implicou a expansão das instituições federais, conforme mencionado anteriormente. Destaca-se que, particularmente em Mato Grosso do Sul, a criação do *campus* de Bonito é fruto do Projeto REUNI da UFMS (Assessoria de Comunicação Social, 2008).

Os dados coletados na pesquisa permitem inferir que, em Mato Grosso do Sul, além da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), implantada em 1994 em Dourados, município localizado a 210

Km da capital do estado, as outras duas universidades públicas existentes no estado estão associadas a processo de interiorização.

Destaca-se que a UEMS tem sua sede em Dourados, no interior do estado, tendo criado quatorze *campi* em outros municípios do estado, sendo que ao longo de seu desenvolvimento desativou a unidade de Três Lagoas e, posteriormente, criou a unidade de Campo Grande, caracterizando um processo inverso do que se poderia esperar de uma universidade que tem como missão a interiorização do ensino superior (UEMS, 2008b).

Outra característica observada no processo de interiorização em Mato Grosso do Sul consistiu na criação e desativação de *campi* e unidades, sendo que, em alguns casos, embora tenham sido criados, não chegaram a ser implantados no momento dos atos de sua criação.

Existem, em Mato Grosso do Sul, 78 municípios (IBGE, 2007), sendo que a universidade pública está presente em 24,26% desse total, ainda em 37,5 % desses municípios há a presença concomitante de duas universidades públicas, enquanto 75,64% dos municípios não têm esse atendimento, o que torna complexa a compreensão das políticas públicas que buscam acesso ao ensino superior por meio da interiorização.

Embora criadas em períodos distintos, verifica-se que o eixo comum às três instituições em questão está vinculado à busca de expansão do ensino superior, de forma a garantir a ampliação do acesso à população e ao desenvolvimento loco-regional, sem, contudo, apresentar estratégias de interação entre os sistemas públicos envolvidos, particularmente, o federal e o estadual.

Pode-se considerar que o processo de interiorização do ensino superior em Mato Grosso do Sul caracteriza-se por interiorização, a partir da interiorização instalada, revelando ainda um movimento irregular e fragmentado em sua periodicidade histórica e nos aspectos de sua irradiação geográfica, carecendo de maior interação entre as políticas públicas nacionais e loco-regionais na oferta de educação superior.

Notas

¹ A UFMS foi a primeira universidade pública criada e implantada em Mato Grosso do Sul.

² Nesse sentido, ver: Szeremeta (2009); Tancredi (2008); Assessoria de Comunicação Social (2008); Dorea (2009).

³ O sistema federal inclui as instituições de ensino mantidas pela União e as instituições de educação superior privadas, conforme disposto no art. 16 da Lei n. 9.394/1996.

⁴ Nesse sentido, ver: Decreto Federal n. 5.773, de 9 de maio de 2009.

Referências

ALMEIDA, Carina Elisabeth Maciel de; FIDELES, Sirlene Moreira; PISTORI, Milena Inês Sivieri. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: modelo diferenciado de interiorização. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CENTRO-OESTE, 7., 2004, Goiânia. *Anais...* Goiânia, GO: EPECO, 2004. p. 1-12.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. Reitor Però em Brasília: presidente Lula destina R\$ 34 milhões para novas vagas e novos cursos na UFMS. Campo Grande: UFMS, 2008. Disponível em: <http://www.ufms.br/index.php?id=3¬icias_id=3578>. Acesso em: 23 jul. 2009.

BRASIL. *Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: Casa Civil, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em: 5 jan. 2008.

_____. *Decreto Federal n. 5.773, de 09 de maio de 2006*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais do sistema federal de ensino. In: INEP. *SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. 4. ed. Brasília: INEP, 2007. p. 173-199.

BRASIL. *Lei n. 11.153, de 29 de julho de 2005*. Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/aufgd/leicria.php>>. Acesso em: 4 fev. 2008.

_____. *Lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004*. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – e dá outras Providências. In: INEP. *SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. 4. ed. Brasília: INEP, 2007. p. 139-146.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 14 jan. 2009.

_____. *Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995*. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm>. Acesso em: 14 nov. 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 88, p. 795-817, out. 2004.

_____. O ensino superior no octênio FHC. *Educação e Sociedade*, n. 82, p. 795-817, abr. 2003.

_____. A universidade brasileira nos anos oitenta: sintomas de regressão institucional. *Em Aberto*, Brasília, ano 8, n. 43, p. 2-9, jul./set. 1989.

DOREA, Ana Deyse Rezende. Reuni: um relato alagoano. *JB on line*. Brasília, 16 jul. 2009. Disponível em: <<http://jbonline.terra.com.br/pextra/2009/07/16/e160711325.asp>>. Acesso em: 23 jul. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. *A interiorização do ensino superior e a privatização do público*. Goiânia: Ed. da UFG, 2001.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: _____. (Orgs.). *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003. p. 17-30.

FARIA, Susan. Aumentam para 48 os projetos de expansão universitária. *Reforma da educação superior*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/reforma/Noticias_Detalhe.asp?Codigo=8217>. Acesso em: 23 jul. 2009.

GRESSLER, Lori Alice; VASCONCELOS, Luiza Mello. *Mato Grosso do Sul: aspectos históricos e geográficos*. Dourados: L. Gressler, 2005.

GRESSLER, Lori Alice; SWENSSON, Lauro Joppert. *Aspectos históricos do povoamento e da colonização do estado de Mato Grosso do Sul: destaque especial ao município de Dourados*. Dourados: L. A. Gressler, 1988.

IBGE. *Estados@: Brasil estado por estado*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2007. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ms>>. Acesso em: 15 jan. 2009.

INEP. *Portal SiedSup – IES: Cadastro das Instituições de Educação Superior*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_ies.asp>. Acesso em: 14 fev. 2009.

PEREZ, José Roberto Rus. Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas. In: RICO, Elizabeth Melo (org.). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. 3. ed. São Paulo: Cortez/Instituto de Estudos Especiais, 2001. p. 65-73.

SZEREMETA, Julio Felipe. Reuni permite a expansão da UFSC com campi em Joinville, Curitiba e Araranguá. *Sala de Imprensa*, Brasília, 7 maio 2009, p. 1. Disponível em: <http://www.andifex.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1565&Itemid=37>. Acesso em: 23 jul. 2009.

TANCREDI, Letícia. UFS cresce 342%. *Notícias*. Brasília: REUNI, 2008. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=173&Itemid=3>. Acesso em: 23 jul. 2009.

UEMS. *História*. Dourados: UEMS. Disponível em: <<http://www.uems.br/portal/historia.php>>. Acesso em: 12 fev. 2008a.

_____. *Missão*. Dourados: UEMS. Disponível em: <<http://www.uems.br/portal/missao.php>>. Acesso em: 12 fev. 2008b.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Dourados: UEMS. Disponível em: <<http://www.uems.br/internet/soc/PDI%20alt%20pela%20Res%20COUNI232.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2008c.

UFGD. *Projeto de criação e implantação*. Dourados: UFGD, 2004. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/aufgd/profinal4.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2008.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI – 2008 -2012*. Dourados: Editora UFGD, 2008.

UFMS. *Histórico*. Campo Grande: UFMS. Disponível em: <<http://www.ufms.br/index.php?id=12&modo=his>>. Acesso em: 30 jan. 2008.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Campo Grande: UFMS. Disponível em: <<http://www.pdi.ufms.br/home/index.php>>. Acesso em: 13. nov. 2008.

Recebido em maio de 2009.

Aprovado para publicação em junho de 2009.

Da universidade autônoma ao ensino superior operacional: considerações sobre a crise da universidade e a crise do Estado nacional

From the autonomous university to the operational superior education: considerations on the crisis of the university and the crisis of the national State

Luís Antonio Groppo

Mestre em Sociologia (Unicamp); Professor da Unisal/SP.
E-mail: luis.groppo@am.unisal.br.

Resumo

Resgatando a relação entre o Estado nacional e a universidade moderna, comenta-se sobre a criação do mito-realidade da nação em consonância com o mito-realidade da universidade-instituição, a qual estaria destinada a pensar sua nação e sua época de modo autônomo. Após apresentar as crises da universidade – de hegemonia, de legitimidade e institucional – o artigo busca relacionar a mais séria destas crises, a institucional, que ameaça tornar a universidade-instituição autônoma em universidade operacional, com a crise daquele Estado nacional, no contexto da globalização do capital. Finda apresentando os principais contornos da crise institucional da universidade no Brasil contemporâneo.

Palavras-chave

Autonomia universitária. Estado nacional. Universidade operacional.

Abstract

Rescuing the relation between the State-nation and the modern university, is commented on the creation of the myth-reality of the nation in accord with the myth-reality of the institution university, which would be destined to think its nation and its time in autonomous way. After to present the crises of the university - of hegemony, of legitimacy and institutional - the article searches to relate the most serious of these crises, the institutional one, that threat to become the university institution-autonomous in operational university, with the crisis of that State-nation, in the context of the globalization of the capital. It ends presenting the main contours of the institutional crisis of the university in Brazil contemporary.

Key words

University autonomy. State-nation. Operational university

Introdução

Levado a dissertar sobre o tema “Sociedades Nacionais e modelos institucionais de ensino superior”, em um evento acadêmico, fiquei inicialmente incitado a fazer uma mera tipologia dos modelos de ensino superior. Contudo, notei que a primeira parte do tema – “sociedades nacionais” – poderia levar a outra discussão: a relação entre a formação, consolidação e crise (mas não desaparecimento) das sociedades nacionais modernas e a formação, consolidação e crise da universidade como instituição com autonomia relativa no seio destas sociedades. Resolvi fazer esta outra segunda discussão, com todos os riscos que isto implicava e que se demonstraram realmente muito sólidos. Contudo, veio à luz o esboço de um texto que considere relevante apresentar ao restante da comunidade acadêmica, talvez menos severa em seu julgamento.

Neste sentido, pretendo abordar o processo em que aquela universidade-instituição hegemônica tende a se metamorfosear em uma universidade operacional, que contém em si e convive com diversas modalidades de ensino superior que não existiam antes, ou eram secundárias. Esta discussão pode contribuir para a compreensão dos sentidos das reformas educacionais que vêm se abatendo sobre as instituições de ensino em nosso país há mais de uma década.

Dois são os objetivos principais deste artigo. O primeiro é promover algumas reflexões sobre a relação entre a chamada globalização do capitalismo e a crise – mas, de modo algum, desaparecimento – dos Esta-

dos, das nações e das universidades, os quais são atingidos por uma série de processos globais que transcendem as fronteiras das sociedades nacionais e promovem homogeneizações e diferenciações. Criam-se desafios para a análise dos sistemas nacionais de ensino superior, desafios que precisam ser enfrentados, inclusive para fazer frente a tendências preocupantes de mercantilização do ensino superior e de sua subserviência ao produtivismo.

Como segundo objetivo, pretendo fazer considerações sobre alguns aspectos desta ascensão e crise da universidade no Brasil, destacando a atuação de alguns dos principais agentes neste processo, em especial o Estado.

Início o artigo considerando que a institucionalização da universidade significou o reconhecimento de sua autonomia relativa no seio das sociedades nacionais, ambas em processo de formação e consolidação ao longo da modernidade. Em seguida, apresento alguns modelos nacionais de Ensino Superior vigentes na segunda metade do século XX, destacando não apenas a heterogeneidade relativa desses modelos, mas o que eles indicam sobre o passado e o futuro da universidade moderna. Em terceiro lugar, discuto, com base em Boaventura de Sousa Santos, as crises da universidade, em especial a crise institucional, a mais recente e a mais preocupante dessas crises. Após, abordo a crise institucional da universidade no Brasil, destacando os rumos da nação e do Estado em tempos de globalismo, assim como o papel do Estado como representante – ainda que contraditório e não exclusivamente –

do capital e do poder global nas reformas educacionais. Enfim, faço algumas breves considerações conclusivas.

A hegemonia da universidade

Renato Ortiz em suas obras sobre a mundialização, em especial *Um outro território* (Ortiz, 2000), registra a intrínseca relação entre Estado, nação e modernidade. Destaco primeiro a relação entre nação, industrialismo e modernidade – pois, para Ortiz, a modernidade atinge sua plenitude apenas com a industrialização, em especial ao longo do século XIX. Segundo Ortiz, a sociedade industrial gestada pelo processo de modernização, em destaque o século XIX, rompe com fronteiras sociais tradicionais. Primeiro, pela maior mobilidade resultante da divisão do trabalho mais complexa, que faz com que os indivíduos circulem ou precisem circular constantemente. Em segundo lugar, torna-se necessária uma cultura com maior grau de abrangência e integração, pois que é preciso “envolver o conjunto de membros dessa sociedade”, o que é feito pela noção – a um tempo mito e realidade – de Nação. A nação “representa essa totalidade que transcende os indivíduos, os grupos e as classes sociais” (ORTIZ, 2000, p. 83). Conclui-se que “Nação e industrialismo são, portanto, fenômenos convergentes” e que “A nação se realiza historicamente através da modernidade” (ibid.).

A modernidade assistiu não apenas à emergência da nação e da cultura nacional como seu ambiente e sua “alma”. Também foi responsável pela criação do Estado moderno, instituição que passa a monopoli-

zar a coerção legítima nesta nova formação social, formação que transcende as localidades e as regionalidades. Esta instituição torna possível a ruptura com o funcionamento fragmentado do poder político e, deste modo, prepara o terreno para a consolidação dos mercados capitalistas nacionais.

É claro que esse processo, assim descrito, refere-se antes à Europa, em que tais fenômenos se conjugaram de modo mais pleno e ideal. Contudo, via imperialismo e modernização do mundo, tais modelos de nação, mercado, sociedade industrial e Estado, bem sabemos, seriam levados para todo o planeta, como parte mesmo do processo de internacionalização do capitalismo e da modernidade.

Outra instituição da modernidade ocidental viveria seus dias de glória e expansão planetária. É ela o tema principal deste texto. Trata-se da universidade moderna. Trindade (jan./abr. de 1999) descreve a contraditória jornada da universidade moderna, livrando-se das dependências típicas da universidade medieval com a Igreja, o saber teológico e as tradições medievais. Universidade que vai ganhando forma com a proteção, a legislação e logo o controle das instituições estatais nascentes. Na Europa, o século XIX, após o período da invenção (final da Idade Média), da universidade renascentista e da universidade institucionalizadora da ciência (séculos XVII e XVIII), na Europa, vai constituir a universidade moderna, “introduzindo uma nova relação entre Estado e universidade” (ibid., p. 6).

Não se pode falar que um modelo único de universidade emergiu, mas antes de tendências mais ou menos gerais, as

quais encaminham os sistemas de ensino superior para sua “nacionalização, estatização (França e Alemanha) e abolição do monopólio corporativo dos professores, iniciando-se o que se pode denominar ‘papel social das universidades’, com o desenvolvimento de três novas profissões de interesse dos governos: o engenheiro, o economista e o diplomata” (ibid., p. 10)

A França representará, mais que um exemplo de tardia superação da universidade medieval, o caso mais típico de sistema de ensino superior orientado pelo e para o Estado moderno – em especial após as reformas napoleônicas. Retomaremos este caso adiante.

A Alemanha e a Inglaterra, cada qual por diferentes motivos – a primeira, por conta de um Estado nacional apenas incipiente; a segunda, por conta dos embates entre Parlamento e Coroa – vão constituir um modelo de universidade que estaria mais ligada à “nação” que ao Estado (ibid., p. 10-11). De todo modo, levando-se em conta a noção de “Estado ampliado” em Gramsci – que seria formado tanto pela sociedade civil quanto pela sociedade política (o Estado em sentido estrito, como instituição que monopoliza o poder coativo legítimo)¹ – ainda aqui é nítida a relação íntima entre Estado-nação moderno e universidade moderna.

O século XIX é tempo de consolidação da sociedade industrial como sociedade nacional, sob a égide do Estado moderno e sob a inspiração da cultura nacional – mitos e realidades sempre contraditórias e em construção, nunca produtos bem-acabados de uma pretensa “natureza” do povo de cada país. Neste contexto, a instituição

universidade se tornou o local privilegiado de produção de conhecimento e modelo de ensino superior. Mas, se foi hegemônica, a universidade nunca foi exclusiva como instituição de ensino superior, nem mesmo em seu auge, nos séculos XIX e XX, tendo de dividir ao menos algum espaço com formas de ensino superior não-universitário, institutos de pesquisa não voltados ao ensino, institutos de pesquisa mantidos pelo Estado, independentes da universidade, academias, escolas e faculdades isoladas etc. Mais recentemente, a universidade tem sofrido a concorrência, como lócus de reunião da *intelligentsia*, de entidades de pesquisa e pensamento ao estilo ONGs (Organizações Governamentais) (CARVALHO, 2007).

A universidade é uma criação histórica, estreitamente relacionada com os processos de modernização, os quais incluem a ascensão dos Estados modernos e das nações. Mas, como dito, se não foi exclusiva nos séculos XIX e XX, foi hegemônica:

As universidades sempre representaram apenas uma parte do que poderíamos denominar, de modo amplo, ensino superior. [...] Se aceitarmos atribuir à palavra universidade o sentido preciso de “comunidade (mais ou menos) autônoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior”, parece claro que tal instituição é uma criação específica da civilização ocidental, nascida na Itália, França e na Inglaterra no início do século XIII. Este modelo, pelas vicissitudes múltiplas, perdurou até hoje [...] e disseminou-se mesmo por toda a Europa e, a partir do século XVI, sobretudo dos séculos XIX e XX, por todos os continentes. Ele tornou-se o elemento central dos siste-

mas de ensino superior e mesmo as instituições não-universitárias situam-se, em certa medida, em relação a ele, em situação de complementaridade ou de concorrência mais ou menos notória (CHARLES; VERGER apud MENDONÇA, 2000, p. 131).

Ao longo desta trajetória, em especial na sua sucursal alemã, a universidade moderna vai solidificar uma concepção sobre a sua suposta “natureza”, “essência” ou dever-ser absoluto. Esta auto-mitificação constituiria – e, em parte relevante, ainda constitui – o cerne do discurso da universidade-instituição autônoma. Uma boa expressão disto é feita por Karl Jaspers, em 1946, quando afirma a “missão eterna” da universidade:

A universidade é o lugar onde por concessão do Estado e da sociedade uma determinada época pode cultivar a mais lúcida consciência de si própria. Os seus membros congregam-se nela com o único objetivo de procurar, incondicionalmente, a verdade e apenas por amor à verdade (apud SANTOS, 2001, p. 188).

Daí decorre, segundo Boaventura Sousa Santos (ibid.), que a investigação é o principal objetivo da universidade, que a universidade seria o centro da cultura (e não apenas da ciência) e que a universidade deveria ensinar a verdade buscada.

Desta ideia-mor vão se originar os diversos modelos institucionais de ensino superior, conforme peculiaridades das sociedades nacionais e suas trajetórias históricas. Hoje nos parece mais claro o caráter histórico, portanto, suscetível a mudanças e até superação, desta ideia mestra de universidade.

Antes disto, contudo, desde logo a universidade moderna sofreu – e sofre – diferentes formas de pressão e influência.

A universidade foi expandindo suas funções tanto quanto expandindo-se em número e tipo de estabelecimentos. As diferentes reformas da universidade buscaram manter sob controle as contradições via gestão das tensões provocadas, por meio de mecanismos de dispersão (ibid.).

Alguns modelos nacionais de Ensino Superior

Antes de discutir mais sobre tais tensões e reformas, gostaria de comentar, ainda que brevemente, sobre alguns dos mais marcantes modelos de universidade. O exemplo mais forte do que foi a universidade moderna ligada umbilicalmente ao Estado é a universidade na França. Segundo Darcy Ribeiro (1975), o modelo moderno de ensino superior francês é mais fruto da revolução industrial e das reformas napoleônicas do que da universidade medieval de Paris.

As reformas napoleônicas buscaram institucionalizar o ensino superior considerando-o como serviço público em função da unificação política e cultural das províncias. O ensino superior se erigiu sob valores de um novo humanismo baseado na ciência, na defesa dos direitos humanos e em prol da difusão de um novo saber tecnológico oriundo da revolução industrial. A institucionalização do ensino superior criou, entretanto, uma burocracia racional, seletiva e impessoal, conformando um modelo burocrático de ensino superior.

Ainda no século XIX, a Terceira República reorganizou as escolas e faculdades em federações de unidades indepen-

dentes, as quais foram chamadas de “universidades”. Contudo, não se superou o tradicional isolamento entre as entidades componentes desta federação e a sua dispersão. Enfim, o sistema de concursos para os altos quadros da universidade consolidou todo um sistema voltado mais aos exames que ao ensino (ibid.).

O segundo exemplo clássico de modelo de ensino superior que gostaria de destacar é o norte-americano. Na verdade, desejo menos apresentar os complexos e múltiplos modelos institucionais de ensino superior nos Estados Unidos e mais discutir uma tendência, forte nas principais universidades norte-americanas na segunda metade do século XX. Tendência que demonstra que, se a universidade contemporânea está deixando de ser braço da institucionalização do Estado e enraizamento da nação, ela não está deixando de ser organismo a serviço do capital e de seus mercados. Também, que tal tendência de subsunção da universidade ao capital não é nova – e, provavelmente, nem mesmo uma aberração.

Uma forte característica da universidade nos Estados Unidos, em especial das universidades mais prestigiadas, foi sua vinculação orgânica, no contexto da Guerra Fria, ao “complexo militar-industrial-acadêmico” criado em prol do esforço de superar militarmente a União Soviética, com base na doutrina da superioridade tecnológica das armas (que seria o fator decisivo na vitória militar) (MEDEIROS, 2004).

Destaca-se a concepção do principal financiador e encomendante deste complexo, o Departamento de Defesa, para quem o único constrangimento para adotar ar-

mamento superior era a “viabilidade tecnológica” e não custos ou riscos, o que implicou pesados investimentos e um encurtamento enorme do tempo entre as fases de inovação e aplicação (ibid.).

A militarização real ou virtual da universidade nos Estados Unidos, em tempos de Guerra Fria, levou Darcy Ribeiro a redigir esta contundente denúncia:

Nesta universidade americana recrutada para a guerra, mais do que para o progresso do saber, o que se espera da matemática e da física são novas bombas, raios da morte e métodos de medir a eficácia dos armamentos. Da biologia e da química, são esperados germens de enfermidades e gases alucinantes; da sociologia, psicologia e antropologia, projetos de controle estratégico-preventivo de camadas sociais virtualmente revolucionárias, e sistemas de utilização dos meios de comunicação com o objetivo de doutrinação em massa (RIBEIRO, 1975, p. 71).

Estes dois exemplos ajudam a entender o que a universidade do Terceiro Mundo, em especial da América Latina, tinha especialmente diante dos seus olhos, tendo em vista as pressões por sua reforma e adequação aos “novos tempos”: uma universidade burocratizada, em dificuldades para dar conta das novas exigências sociais e econômicas (o modelo francês); uma universidade tecnificada, que já deixava de ser uma instituição relativamente autônoma e se tornava organismo de atendimento de necessidades mais ou menos urgentes do complexo industrial-militar (o modelo norte-americano)².

As universidades da América Latina constituíram-se, em geral, a partir do problemático modelo francês, no sentido de

conformarem uma “estrutura federativa, profissionalizada, rígida, autárquica, estagnada, duplicadora, autocrática e plutocrática” (Ribeiro, 1975, p. 11). A universidade latino-americana era extremamente rígida e elitista, apesar de o ativismo estudantil contra esse modelo ter dado origem a um elemento que foi marcante nas universidades hispano-americanas no século XX: o co-governo estudantil.

Também houve esforços episódicos de reforma da universidade, mas que, em geral, criaram apenas somatórios à estrutura original, como meros apêndices – confirmando a crítica de Santos (2001) sobre o modo de gestão das contradições da universidade. É claro, algumas tentativas foram mais sérias, mas fracassadas, como no Uruguai, Argentina, Colômbia, Chile, Peru e até no Brasil (como a criação da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências da Universidade de São Paulo – nos anos 1930 – e, depois, da Universidade de Brasília – praticamente desmontada no início do Regime Militar),

Ainda sobre o Brasil, gostaria de destacar apenas alguns aspectos do sistema de ensino superior brasileiro gestado por sua Reforma durante o Regime Militar, em especial no final dos anos 1960. Configurou-se o que Luiz Antonio Cunha (1999) chamou de universidade taylorista produzida por uma reforma orientada, segundo Anísio Teixeira, pelo “âmbito da racionalidade administrativa e econômica” (apud MENDONÇA, 2000, p. 147).

Entre as medidas, para além das violentas intervenções nos *campi* universitário para conter agitação estudantil e para expurgar quadros docentes, tornou-se patente

ao Regime que era preciso enfrentar a questão da imponderável institucionalização do ensino superior e a questão dos excedentes – a demanda pelo ensino superior. Decorrente das reformas legais e institucionais, houve um processo de consolidação das universidades públicas, com a institucionalização da carreira docente e a implantação definitiva da pós-graduação – o que desenvolveria a pesquisa e melhoraria a qualificação docente (MENDONÇA, *ibid.*).

Mas essa institucionalização deu-se à custa de uma não-efetivação da autonomia universitária, já que se impôs o controle centralizado pelo Estado dos recursos materiais e se constituiu o governo dessa universidade por um “pacto” firmado entre oligarquias acadêmicas tradicionais e novos segmentos docentes. Também essa institucionalização, na busca de atender à demanda pelo ensino superior, resultou em uma maior heterogeneidade do sistema. O atendimento à demanda se fez, em especial, pelo estímulo à iniciativa privada, o que fez explodir o ensino superior privado – em especial via multiplicação de unidades isoladas – gerando um sistema dual: universidades públicas *versus* unidades isoladas particulares, cuja distinção se dava mais pela qualidade do ensino (*ibid.*)

Crises da universidade

Aludimos acima para a dificuldade da universidade latino-americana adequar-se às transformações socioeconômicas na segunda metade do século XX, que não foi uma dificuldade exclusiva desta parte do mundo. Também não foi a única crise

enfrentada pela universidade. Enfim, não foi nem mesmo a sua crise mais sensível.

Com base no texto de Boaventura de Sousa Santos, “Da idéia de universidade à universidade das idéias” (2001), gostaria de apresentar as três grandes crises da universidade moderna: de hegemonia, de legitimidade e institucional. A crise da hegemonia vai se iniciar já no final do século XIX, pouco após esta universidade ter se consolidado, mas será mais visível na segunda metade do século XX, no mesmo momento em que tem início a crise de legitimidade. A crise institucional é mais recente, ainda que com fortes sinais já nos anos 1970 e 80. Mas essas crises conviveram e convivem no tempo, já que, a rigor, nenhuma destas crises e suas contradições foram resolvidas – apenas, via reformas, estendidas no espaço e no tempo, ampliando as funções da universidade, seu número e diversidade, gerindo as tensões mais que as solvendo.

A crise de hegemonia significou a crise dos pressupostos que sustentavam o modelo de universidade consolidado no século XIX, os quais afirmavam ser esta o “lugar privilegiado da produção da alta cultura e conhecimento científico avançado” (SANTOS, 2001, p. 139). Primeiro, a visão da alta cultura ou cultura erudita como uma “cultura-sujeito” centrada na universidade vai enfrentar a ascensão da cultura de massa que, ao seu modo, também era e é uma cultura-sujeito. A democratização da universidade foi uma frustrada tentativa de massificar a própria cultura erudita, mas essa democratização acabou por gerar uma hierarquia entre universidades de elite e universidade de massa.

O segundo pressuposto era a separação entre educação superior e trabalho, concebidos como mundos incomunicáveis. Mas isto tem que mudar diante das transformações econômicas desde o final do século XIX. A solução tentada foi substituir a separação pela sequência educação-trabalho, em que a educação se tornaria educação para o trabalho. Esse foi o modo como a universidade conseguiu manter sua centralidade e papel ativo nas mudanças tecnológicas, ao longo do século XX.

O terceiro pressuposto firmava a separação entre teoria e prática, em que a universidade seria o lugar por excelência da produção do conhecimento científico. Derivava daí a primazia da ciência pura ou básica. Contudo, em especial nos anos 1960 e 70, foi forte a pressão para uso prático da ciência, resultando numa subsunção mais direta da universidade ao mercado e ao capital. A universidade vai mesmo perder o monopólio da pesquisa científica, com empresas multinacionais e mesmo o Estado criando seus próprios centros de pesquisa não-universitários. O próprio Estado passa a selecionar universidades de “excelência” em pesquisa para privilegiar recursos financeiros. Deste modo, reforçava-se a estratificação das universidades: algumas passam a ter concentração de recursos para pesquisa e outras para disseminar o conhecimento. Outros efeitos importantes foram: incentivo à procura de recursos externos, em especial em parcerias com indústrias; perturbação dos critérios de prioridade à pesquisa; crescente força de outro modelo de pesquisador – que Robert Merton identifica nos laboratórios de pes-

quisa das grandes indústrias – não necessariamente comprometido com a noção de livre discussão de resultados e que acaba sendo visto como o modelo ideal de pesquisador mesmo nas universidades públicas (Almeida, 2^o sem. de 2003); o alargamento dos papéis aceitos pelo docente, incluindo a consultoria de empresas e formação e gestão de empresas – as próprias universidades passam a criar empresas juniores e incubadoras de empresas.

A segunda crise é a de legitimidade, que advém da pressão pela democratização da universidade para que ela não fosse uma instituição reservada apenas às elites e tão somente com a função de formar elites. Tal pressão veio de movimentos sociais e aspirações sociais das classes médias e mesmo populares, bem como do contexto das políticas sociais redistributivas do Estado Providência. Adota-se, segundo Boaventura de Sousa Santos, uma solução de compromisso, a saber, a desvinculação da procura da universidade da procura da democracia através da estratificação e diferenciação interna da universidade. Donde provêm dualismos, como ensino superior universitário e não-universitário, universidade de elite e de massas, cursos de grande prestígio e desvalorizados etc.

Enfim, a crise mais recente e mais visível nos últimos anos: a crise institucional da universidade que é, basicamente, a crise da autonomia (relativa) da universidade. Está em causa agora talvez o pilar da universidade moderna: a autonomia universitária. Esta se expressa, primeiro, pela crise de financiamento. A contração do orçamento social no contexto da crise do Es-

tado providência e das políticas redistributivas atinge em cheio a Universidade pública que passa por cortes orçamentais significativos.

Outra expressão é a imposição da avaliação externa, em que a produtividade passa a ser o critério principal de avaliação, algo que até então era mais ou menos estranho à universidade. Mesmo que a avaliação seja exercida pela própria universidade, ainda assim ela será externa, pois se guia por valores e exigências externos à universidade. Ao mesmo tempo, se o Estado tem se tornado menos presente como financiador, por outro lado, ele tem se tornado mais presente na vigilância e na intromissão em relação à aplicação e gestão desse parco financiamento.

Como terceira expressão, já presente acima, está o produtivismo. Na busca de atender os novos critérios e na busca de formas alternativas de financiamento, a universidade vai tendo de participar cada vez mais ativamente da luta pela produção industrial.

Complementando estas ideias sobre a crise institucional da universidade, gostaria de citar algumas observações feitas por José Dias Sobrinho (jan./abr. de 2005) que destaca os efeitos sobre o ensino superior das novas demandas do “pensamento dominante”, oriundas dos avanços em ciência e tecnologia e dos processos de globalização: “foco mais centrado na função econômica e nas capacidades laborais” (p. 167); demandas principais com “sentido muito mais imediatista, pragmático e individualista” (ibid.); orientação para o mercado, não para o saber como bem público;

adoção acrítica da tese da sociedade do conhecimento – em um contexto em que a competitividade tem no conhecimento e na capacidade de aprender bases muito importantes, gera-se uma crença até determinista “no conhecimento como insumo econômico de grande importância estratégica para a competitividade” (ibid.); a pesquisa nas instituições universitárias se torna refém da inovação tecnológica e certos tipos de conhecimento passam a ter muito mais valor (são aqueles “relacionados com os processos de inovação tecnológica e produção industrial” [ibid. p. 168]); criação de políticas e instâncias de controle sobre a finalização da ciência, determinando os temas, a epistemologia e metodologias adotadas com base na avaliação e nas políticas de financiamento; e diferenciação dos sistemas universitários, entre nações e dentro das nações, neste novo concerto da globalização do capitalismo. Se, para todos, exige-se mais e melhor escolarização, não se exige de todos a oferta da mais qualificada forma de educação no jogo da globalização, já que, para boa parte dos países, o sistema de ensino deve ser simples provedor de mão-de-obra barata.

Pesquisa de P. Shugurensky e J. Naidorf (2004) indicam ainda outro aspecto bastante desalentador, oriundo da crise institucional da universidade: a metamorfose da cultura acadêmica. Segundo estes pesquisadores, houve profundas mudanças, em especial ao longo dos anos 1980, na cultura acadêmica dos docentes universitários do Canadá e Argentina (os casos estudados por eles), sob o impacto dos processos acima descritos, em especial das

políticas neoliberais de “mercadorização do conhecimento”. Desses processos resultou um verdadeiro capitalismo acadêmico.

Se a cultura acadêmica nas universidades públicas de Argentina e Canadá era “quase indiferente quer contra o estabelecimento de vínculos mais estreitos com as empresas” (p. 1000), a partir do final do século XX passa a considerar tais vínculos como “uma realidade inevitável e muitas vezes até desejável” (p. 1000). Esta mudança, que podemos observar, com suas especificidades, em nosso país também, se deu muito rapidamente e quase sem debates fora ou dentro da universidade.

Segundo Marilena Chauí (2003), com base em conceitos de Michel Freitag, a reforma do ensino superior realizada no Brasil pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) é um forte exemplo desta outra coisa em que está se metamorfoseando não apenas a cultura acadêmica, mas sim toda a universidade.

Chauí considera que a crise institucional encaminha a universidade para deixar de ser efetivamente uma instituição, metamorfoseando-se em uma organização. Da universidade instituição quase-autônoma, estaríamos passando à era da universidade operacional. Segundo ela, a universidade passa a se definir como uma organização social, não mais como uma instituição social. Se a instituição “aspira à universalidade”, tendo “a sociedade como seu princípio e referência normativa e valorativa”, a organização é uma “prática social determinada de acordo com sua funcionalidade [...], referida ao conjunto de meios (adminis-

trativos) particulares para obtenção de um objetivo particular” (CHAUI, 2003, p. 6).

A universidade-organização, ou universidade operacional é uma organização prestadora de serviços e em competição com outras universidades operacionais. Tem de refazer-se constantemente em prol das demandas da economia flexibilizada e flexibilizadora: “A permanência de uma organização depende muito pouco de sua estrutura interna e muito mais de sua capacidade de adaptar-se celeramente a mudanças rápidas da superfície do ‘meio ambiente’. Donde o interesse pela idéia de flexibilidade, que indica a capacidade adaptativa a mudanças contínuas e inesperadas” (CHAUI, 2003, p. 7)³.

Assim, a ascensão da universidade operacional tem íntima relação com os processos que implicam a transformação do capitalismo e a própria crise do Estado nacional moderno, no contexto da flexibilização do trabalho, da acumulação flexível do capital, da emergência de uma suposta “sociedade do conhecimento” e da globalização.

Compreender alguns aspectos da mudança do capitalismo que, da base territorial nacional, passa a operar em base internacional, transnacional e, enfim, global, pode nos ajudar a traçar algumas das perspectivas presentes e futuras relativas a esta universidade em crise institucional, mais especificamente no caso brasileiro. É isto que procuro fazer no final deste item, já nos preparando para o item a seguir.

Segundo Renato Ortiz (2001), a globalização implica: a) quebra de fronteiras e mobilidade interplanetária, graças à revolução tecnológica (comunicação, transporte,

produção e trabalho); b) desterritorialização (diluição dos limites) das culturas – processo que ocorre desde o início da modernidade, mas que hoje atinge o mundo todo, quando temos a radicalização do desenraizamento, de maneira a fazer com que o meio a nossa volta fique cheio de objetos de uma civilização desterritorializada (“luz elétrica, ônibus, automóveis, aviões, televisores, computadores, supermercados, cinemas, shopping centers, ruas, avenidas e aeroportos [...]” [ibid. p. 40]); c) reterritorialização dos objetos da modernidade-mundo, ou seja, o enraizamento da cultura moderna nos nossos hábitos cotidianos, a penetração da modernidade-mundo no nosso cotidiano.

Deste modo, as contradições do processo de modernização das sociedades passam não mais a ser contidas no interior das fronteiras do Estado-nação. A modernização vai agora exigir um desenraizamento ainda mais profundo de indivíduos e grupos, para além da subsunção de localismos e regionalismos pelo nacionalismo:

[...] a relação entre nação e modernidade se rompeu. Historicamente, a nação realizou-se através da modernidade, e vice-versa. No entanto, desde o seu início, aquela continha um movimento próprio, uma tendência que dificilmente se confinaria aos limites da realidade nacional. Com o avançar da História, a modernidade torna-se mundial. Ela é hoje modernidade-mundo (ibid., p. 144).

Com a globalização, perdeu o Estado-nação o “monopólio em conferir sentido às ações coletivas”, de dar norte à “política”, tendo de competir com outras instâncias infra-nacionais e supranacionais. Inclusive, não é mais fácil falar em “projeto nacio-

nal” como outrora (ibid., p. 129). Se nação e cultura nacional perdem centralidade – mas, jamais, a validade – do mesmo modo o Estado nacional se torna elemento do jogo das forças da globalização. Octavio Ianni (2000) vai ainda mais longe, afirmando taxativamente que, no Brasil, como em praticamente todo o mundo, o Estado tornou-se instrumento e a nação “província” do capitalismo global.

A crise institucional no ensino superior brasileiro

Na crise institucional da universidade brasileira, vemos que a crise se dá em meio a outras crises pretéritas ainda em aberto – a crise da hegemonia, em uma universidade que se institucionalizou sob a lógica de um Estado autoritário, durante o Regime Militar, e a crise da legitimidade, com a questão ainda a resolver relativa ao acesso das camadas médias e populares a um ensino superior de qualidade. Inclusive dizendo responder a estas outras crises, no Brasil, o Estado foi, paradoxalmente, o demiurgo das reformas que iriam supostamente resolver as contradições de um sistema de ensino superior mal entrado na modernidade e empurrado desde logo para a “pós-modernidade” global. A crise do Estado nacional – que deixa de ser o território-mor da sociedade modernizada – se “resolve” pela intervenção do próprio Estado, agora tornado agente – ainda que contraditório e contradito – das forças transnacionais que nos empurram para a economia e a sociedade globais. E a universidade, como não poderia deixar de ser, que

teve no Brasil uma acidentada trajetória que lhe prometeu a institucionalização, mas só a cedeu num contexto autoritário de pequena autonomia, é levada expressamente a se operacionalizar num contexto mais sutil do autoritarismo da globalização neoliberal.

No Brasil, a política educacional de meados dos anos 1990 aos dias atuais modificou grande parte do “arcabouço jurídico-institucional da educação brasileira”, o que afetou enormemente o ensino superior (BRANDÃO, 2005).

O ano de 1994 marca a chegada de um novo grupo político ao poder, com maciço apoio parlamentar, com certo projeto definido de política educacional pautado em especial pelas diretrizes definidas pelo Banco Mundial. Entre as diretrizes do Banco Mundial para a educação nos países ditos “em desenvolvimento”, destacam-se:

[...] maior diferenciação das instituições, enorme incentivo àquelas privadas de ensino superior, diversificação das fontes de financiamento, ênfase produtivista, distribuição dos poucos recursos estatais sob o critério de desempenho e priorização da educação fundamental e secundária pública em detrimento da educação superior pública (BRANDÃO, 2005, p. 78).

Com suas medidas, paulatinamente este governo vai reformando a educação, incluindo o ensino superior. Vejamos, com base em Brandão (2005). Primeiro, a Lei n. 9.131/95, que criou o Conselho Nacional de Educação e o Exame Nacional de Cursos (o “Provão”). Segundo, a lei n. 9.119/95, que modificou o processo de escolha dos dirigentes universitários e que depois

seria incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a nova lei para escolha dos dirigentes personificou as escolhas ao adotar o sistema de votação uninominal e afrontou o princípio da paridade ao dar o peso de 70% para o segmento docente.

Terceiro, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/96, cujo projeto aprovado não foi o debatido e criado com grande participação da sociedade civil e política desde os anos 1980, mas sim aquele criado no interior do governo Fernando Henrique Cardoso. A forma com que foi imposta a LDB ilustra o modo como o Estado em tempos de globalização impõe suas reformas, numa nova e sutil condição autoritária. No que se refere ao Ensino Superior, a LDB criou cursos sequenciais por campo de saber (mas cujo diploma não equivale ao de graduação), reduziu a exigência de qualificação do corpo docente e em regime de dedicação integral em relação ao projeto original da LDB (1/3 em vez de metade), e manteve ainda indefinida a regulamentação da autonomia universitária das universidades federais, em especial sobre o financiamento federal.

Quarto, a lei n. 10.172/01 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE): assim como se deu com a LDB, projeto debatido na sociedade civil foi substituído por outro elaborado pelo governo FHC. Entre as 35 metas para o ensino superior, houve o veto presidencial justo das metas que elevavam o gasto público total em educação e que ampliavam a oferta de ensino superior público – o que vem contribuindo para que as outras metas, em geral positivas, não possam ser cumpridas.

Entre os processos permitidos por ou apesar destas leis, tivemos o crescimento, de 1995 a 2002, de 160% do número de cursos superiores privados (de 3.500 para 9.100), enquanto os cursos públicos aumentaram 86% (2.800 para 5.200). Dados indicam diminuição de 57,8% dos investimentos do Ministério da Educação (MEC) entre 1995 e 2003 (ibid.).

Tais transformações normativas e institucionais levam o sistema de ensino superior brasileiro a seguir tendências de outros países no que se refere à vinculação avaliação-financiamento, como modo de “forçar as instituições de ensino superior a alterar o seu modo de gestão e de produção acadêmica e lançar-se no que se passou a chamar de *quase-mercado* educacional” (AMARAL, 2005). No Brasil, tais reformas e essa vinculação têm gerado um híbrido público-privado nas instituições públicas, via privatização dissimulada em vez de direta, nos quais os poucos recursos obrigam instituições a buscar fontes alternativas que passam a ser, muitas vezes, a sua razão de ser, como prestação de serviços, assessorias, consultorias, cursos de especialização e extensão e até cobrança de taxas.

Algumas ações neste sentido se vêem no modelo que acabou sendo adotado para a distribuição de recursos entre Instituições Federais de Ensino Superior (cujo efeito foi aumentar a segregação entre instituições fortes, que passam a ter mais recursos ainda, e débeis), o estabelecimento da Gratificação de Estímulo à Docência como complemento ao salário docente por “produtividade” (gerando “aulismo” e bus-

ca desenfreada de eventos para fazer pontos) e o “Provão” (ibid.).

A chegada de Lula e do Partido dos Trabalhadores ao governo federal parecia significar o rompimento para com esta política. Houve mudanças, mas parece que a linha principal das mudanças não foi nem rompido nem interrompido. Como exemplos, o Programa Universidade para Todos (ProUni), tornado lei em 2005, o qual vem sendo criticado por ter, segundo alguns, como principal função a transferência de recursos públicos para entidades privadas em crise – em vez de expandir a rede pública de educação. Outra medida foi a substituição do Provão pelo Sinaes (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), mas sem discussão maior sobre a necessidade de grandes avaliações nacionais (ibid.).

Enfim, temos o Projeto do governo Lula para a Reforma do Ensino Superior. Ele foi encaminhado ao Congresso Nacional em julho de 2006. Lendo o Projeto, vêem-se muitos pontos com os quais se pode e deve concordar. Mas há um aspecto que chamou a atenção, negativamente, de José Rodrigues (jan./abr. de 2007): o Projeto considera a educação superior antes como “bem público” do que como direito. Isto é interpretado por ele como uma solução de compromisso, tentando compor os diferentes setores sociais interessados na Reforma, em especial frações da burguesia produtiva e de serviços educacionais.

Para Rodrigues (ibid.), adota-se o pressuposto de que a educação superior deve contribuir para integrar a economia nacional à economia mundial, associando de modo linear educação e desenvolvimen-

to econômico. Enfim, incentiva-se uma fragmentação ainda maior do sistema de educação superior, ao permitir novas instituições de ensino superior público como centros universitários, universidades especializadas por campo de saber e instituições consorciadas.

A posição do empresariado produtivo em relação à reforma educacional, exposta em documentos do CNI (Confederação Nacional da Indústria), manifesta-se a favor da preservação das instituições públicas, inclusive gratuitas. Isto é bem compreensível, já que são as únicas com qualidade para o desafio maior e mais importante – segundo o CNI – de servir à inovação e ao desenvolvimento científico e tecnológico. Contudo, o empresariado conclama por mudanças na natureza destas instituições, reformando o conceito de autonomia universitária, atrelando-a à avaliação externa segundo parâmetros produtivos. Por sua vez, a posição do empresariado de serviços educacionais deriva da sua concepção da educação como bem mercantil e da sua defesa da livre iniciativa no “mercado de bens educacionais”. Ambos os setores criticam o Projeto pela sua suposta insuficiência nestes pontos.

Apesar de tudo, Rodrigues (ibid.) considera que a Reforma oferece uma solução, uma conciliação possível, menos nos objetivos explícitos e mais nos implícitos. Tal solução atende mais ao empresariado industrial, mas a proposta de considerar a educação superior com bem público, portanto, mercadoria especial sob controle mais estrito do Estado, não é totalmente divergente dos interesses do empresariado de serviços.

Conclusão

Alguns aspectos e processos desta constelação mais ampla de transformações sócio-históricas, que muitos chamam de globalização, devem ser considerados para pensar os contornos assumidos na relação entre sistema de ensino superior e sociedade nacional: as forças privatizadoras do capital em sua fase flexibilizadora, neoliberal e orientada pelas tecnologias informacionais; as orientações das agências supranacionais, inclusive financeiras, como o Banco Mundial; e o novo papel do Estado como regulador e avaliador, mais do que financiador, do ensino superior.

Uma proposta de Renato Ortiz em *Um outro território* pode contribuir para a compreensão e mesmo para o posicionamento diante destes desafios. Ele propõe um olhar analítico sob o ponto de vista desterritorializado, liberto “dos constrangimentos locais e nacionais” (2001, p. 21). Diz que é preciso pensar primeiro o mundo “no seu fluxo” para depois pensar nossas realidades nacionais e locais, e que as nações agora são “parte intrínseca da totalidade mundo”. (p. 26). Como citado, Octavio Ianni (2001) foi ainda mais longe, afirmando em várias ocasiões que a nação se torna província do capitalismo mundial.

Pensando deste modo “desterritorializado”, percebe-se que estes processos que vêm influenciando na transformação dos siste-

mas de ensino superior, inclusive no Brasil, não têm origem apenas na dinâmica nacional, assim como as “soluções” propostas e implementadas de reforma não são apenas sugeridas ou impostas por agentes políticos da nação.

Como última consideração, vemos que alguns resultados destes complexos processos parecem se destacar, entre os quais a diversificação do Ensino Superior, sua expansão degradada e a perda da centralidade da concepção clássica de universidade na configuração deste sistema, implicando, entre outros, na decadência da noção tradicional de autonomia da universidade.

Notas

¹ Mesmo considerando que a sociedade civil – como conjunto de organizações de cunho privado, passíveis de orientação em prol da luta pela hegemonia (em vez da luta pelo poder coativo) – teria se desenvolvido mais claramente apenas no século XX, nos países da Europa Ocidental, segundo Gramsci.

² Faço esta discussão de modo mais detalhado em Groppo (2006).

³ Propostas de especialistas em economia da educação e gestão do ensino da Universidade de Pensilvânia, Estados Unidos, ligados à revista *Policy Perspective*, não deixaram por menos, e desenharam um modelo de universidade com base na lógica de que ela deve “responder a diversas necessidades que lhe são externas” e se tornar uma “organização multifuncional, indispensável e utilitária” (apud TRINDADE, jan./abr. de 1999, p. 13).

Referências

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. A Academia e o problema do público e do privado: aspectos históricos da relação da universidade com a empresa. *Ciências da Educação*, Aparecida, ano 5, n. 9, p. 217-233, 2ª sem. de 2003.

AMARAL, Nelson Cardoso. A vinculação avaliação/financiamento na educação superior brasileira. *Impulso*, Piracicaba, 16 (40), p. 81-91, 2005.

CARVALHO, Maria Alice Rezende de. Temas sobre a organização dos intelectuais no Brasil. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 22, n. 66, p. 17-32, out. de 2007.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 5-15, set./dez. de 2003.

CUNHA, Luiz Antonio. A universidade brasileira. Entre o taylorismo e a anarquia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, p. 90-96, jan./abr. de 1999.

DIAS Sobrinho, José. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 164-172, jan./abr. de 2005.

BRANDÃO, C. F. Política educacional para a educação superior brasileira na última década. *Impulso*, Piracicaba, 16 (40): 69-80, 2005.

IANNI, Octavio. *Enigmas da modernidade - mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

MEDEIROS, Carlos Aguiar de. O desenvolvimento tecnológico americano no pós-guerra como um empreendimento militar. In: FIORI, J. L. (Org.). *O poder americano*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 225-252.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. A universidade no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 131-150, maio/ago. de 2000.

GROPPO, Luís Antonio. *Autogestão, universidade e movimento estudantil*. Campinas: Autores Associados, 2006.

ORTIZ, Renato. *Um outro território*. Ensaios sobre a mundialização. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Olho D'água, 2000.

RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

RODRIGUES, J. Frações burguesas em disputa e a educação superior no governo Lula. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 120-136, jan./abr. de 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da idéia de universidade à universidade de idéias. In: _____. *Pela mão de Alice*. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2001. p. 187-233.

SHUGURENSKY, P.; NAIDOREF, J. Parceria universidade-empresa e mudanças na cultura acadêmica: análise comparativa dos casos da Argentina e do Canadá. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 88, p. 997-1022, out. de 2004.

TRINDADE, Hélgio. Universidade em perspectiva. Sociedade, conhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*, n. 10, p. 5-15, jan./abr. de 1999.

Recebido em março de 2009.

Aprovado para publicação em agosto de 2009.

Ser professor: identidade histórica que se constrói no desempenho de papéis

Being a teacher: a historical identity that is built by playing roles

Maria Gladis Sartori Proença*
Lucrécia Stringhetta Mello**

* Doutoranda em Educação na UFMS. Professora Mestre da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS e bolsista da Fundect. Rua Quintino Bocaiúva n. 1093, Dourados, MS. E-mail: m.gladis@uol.com.br.

** Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e integrante do Departamento de Educação do Campus de Três Lagoas/UFMS. Av. Capitão Olinto Mancini n. 1622, Três Lagoas, MS. E-mail: lsmello@ceul.ufms.br.

Resumo

Este artigo aborda a temática da identidade docente, considerando-a num movimento dialético decorrente dos vários papéis que se assumem ao longo da vida. Autores como Ciampa (1987), Freire (1993), Pereira (1996), Libâneo (2005) articulam a evolução dos conceitos e discussões nos estudos sobre a temática. Os metaestudos, balanços ou tendências oferecem formas de realizar investigações, fundamentos e análises, como o trabalho de Nóvoa (1995) e Mello (2004). Este texto aborda a questão da conceitualização de identidade e os elementos constitutivos do ser professor. O professor faz parte do contexto histórico, mas está sendo levado a pôr em segundo plano seus projetos educativos. É essencial concretizar seus projetos pessoais e profissionais, que podem ser instrumentos de transformação do que está posto na sociedade.

Palavras-chave

Formação docente. Identidade. Representação social.

Abstract

This paper analyzes the theme of teachers' identity in a dialectic movement, which results from the several roles they play along their history. Authors such as Ciampa (1987), Freire (1993), Pereira (1996), Libâneo (2005) have enabled to understand how the concepts and discussions on the theme have been developing. The meta-studies, surveys, or tendencies offer different ways to conduct investigations, fundamentals and analyses, such as the works of Nóvoa (1995) and Mello (2004). This paper focuses on the task of conceptualizing identity and the constitutive elements of being a teacher. Teachers are inserted in a historical context and are being conditioned to put their educative projects aside. It is therefore vital for teachers to take over their personal and professional projects, possible instruments for the transformation of society.

Key words

Teacher formation. Identity. Social representation.

Introdução

A investigação sobre a escola, seu cotidiano, seus processos de gestão e seus atores tem crescido significativamente nos últimos anos. Tais estudos referem-se às situações reais em que ocorrem os processos e os trabalhos, tendo em vista os desafios sociais e políticos no bojo dos quais se encontra a problemática do conhecimento, foco de preocupação da sociedade, dos empresários, da escola e de outros cenários. Ainda que por motivo marcadamente econômico, o fato é que tal contexto apresenta, para as escolas, questões centrais sobre o conhecimento para todos que nela se formam. Embora sejam vários os desafios, tratamos aqui daquele relacionado com o professor, focalizando suas práticas, sua formação, sua identidade como profissional que atua no ensino e, portanto, na produção do conhecimento.

A intenção deste texto é a de olhar a identidade do professor sob a perspectiva do pedagogo formador, tendo em vista que sua atuação reflete no desempenho de outros profissionais responsáveis por disseminar conhecimentos. Assim, o balizamento da pesquisa começa considerando os professores como sujeitos do ato de conhecer seu próprio trabalho e a possibilidade de usar tal conhecimento. Assim, a preocupação com o ser docente originou este artigo como um primeiro passo para iniciar a pesquisa voltada para as dificuldades de como se produz a identidade de um professor. Apresentamos uma reflexão sobre o que é ser professor e o que faz com que ele se diferencie de outros profissionais;

sobre as atividades que realiza e que lhe dão uma identidade; sobre como é percebido como educador nos tempos e nos espaços do seu dia-a-dia.

Na qualidade de professora, não fica difícil escrever sobre o que é esse qualitativo identitário de ser. É possível detectar, naquilo que o outro mostra, ao falar, no modo como gesticula, nas lições com que tenta ensinar os outros, a identidade de professor. É comum, também, quando se pergunta sobre o significado da docência, que os professores enunciem alguns atributos que consideram como necessários e suficientes para conceituar essa atividade, levando o interlocutor a generalizar. Por isso, aparece a docência como o indicador desse fazer profissional, ou seja, da identidade docente.

Mas, e os estudiosos, o que dizem? O campo da identidade é vasto e tem sido objeto de estudo da Psicologia Educacional e Social, da Sociologia, da Antropologia, da Filosofia, dada a importância que esse tema apresenta para a compreensão dos sujeitos e do seu posicionamento no mundo.

Para nos auxiliar nesse processo reflexivo, valemo-nos de alguns autores que tratam da identidade e da condição de ser professor como construção histórica dialética, que se constitui para além do biológico, ou seja, pela natureza social e histórica que possibilita a hominização. Trabalhar com o conceito de identidade não é tarefa fácil, devido à complexidade de conceitualização. Assim, num primeiro momento, o texto faz algumas considerações sobre o campo conceitual e, posteriormente, aborda os elementos constitutivos do ser

professor, nos papéis que, historicamente, vem representando.

Algumas proposições no campo conceitual

É comum a descrição superficial das características pessoais. Se formos refletir quem somos, na essência, dificilmente teremos tranquilidade e conhecimento para fornecer uma resposta completa. A concepção de identidade pode ser entendida, segundo o dicionário, como: “os caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo etc.” (AURÉLIO, 2001 p.371). No entanto, se ampliarmos o escopo da compreensão, encontraremos aspectos sociais, históricos e subjetivos do ser humano que acrescentam um qualitativo diferenciado conforme o grupo em que está inserido, o trabalho que exerce. Assim, a identidade da pessoa ultrapassa a simples carteira de identificação.

Segundo Ciampa (1987, p.64), também não satisfaz a representação que a pessoa faz de si mesma. Ele afirma: “faz-se necessário refletirmos sobre como um grupo existe objetivamente: através das relações que estabelecem seus membros entre si e com o meio onde vivem, isto é, pela sua prática, pelo seu agir [...] agir, trabalhar, fazer, pensar, sentir, etc”. Para o autor, a representação que faço de minha identidade é pouco para responder o que é a identidade, uma vez que deixa de lado os aspectos constitutivos de produção, bem como as implicações recíprocas desses dois aspectos.

Dizer que a identidade de uma pessoa é um fenômeno social e não natural é aceitável pela grande maioria dos cientistas

sociais [...] Com efeito, se estabelecermos uma distinção entre o objeto de nossa representação e a sua representação, veremos que ambos se apresentam como fenômenos sociais [...] Não podemos isolar de um lado todo um conjunto de elementos- biológicos, psicológicos, sociais, etc. que podem caracterizar um indivíduo, identificando-o, e de outro lado a representação desse indivíduo como uma duplicação mental ou simbólica, que expressaria a sua identidade. Isso porque há uma interpenetração desses dois aspectos, de tal forma que a individualidade dada já pressupõe um processo anterior de representação [...] (CIAMPA, 1987, p.65).

O pertencimento como membro de uma família incute em nós uma determinada representação dada pelas características daquele grupo familiar. Não se podem negar as condições biológicas do ser humano. Contudo, além da natureza biológica, existe a natureza social e histórica do homem, que produz sua hominização.

Retomando a questão da história, Ciampa (1987, p. 68) afirma que:

Esta é a progressiva e contínua hominização do homem, a partir do momento que este, diferenciando-se do animal, produz suas condições de existência, produzindo-se a si mesmo conseqüentemente [...] A História [...] como a entendemos, é a história da autoprodução humana, o que faz do homem um ser de possibilidades, que compõem sua essência histórica.

Complementando o conceito, Morettini (2000) esclarece que essa apropriação realiza-se por meio do movimento dialético que acontece desde o nascimento do homem.

Dentre outros, Erikson (1976) chama a atenção para a identificação inicial gerada

no encontro da mãe com seu bebê. Essa é a primeira interação e, a partir daí, inicia-se um processo de diferenciações e de identificações que vão aumentando em círculos cada vez mais amplos, à medida que a pessoa vai se inserindo em outros grupos que não o familiar. O autor entende esse processo como uma realidade gestáltica e não como a soma de todas as identificações já feitas.

Para compreendermos a identidade na totalidade, faz-se necessário compreender o mundo e a humanidade em movimento, com suas contradições. Ao mesmo tempo em que o ser tem características que o individualizam, também possui as que o universalizam. A minha individualidade existe porque faço parte do meu grupo social que, ontogenética e filogeneticamente, é mutável e passa por transformações. Conforme Ciampa (1987, p. 61):

Podemos imaginar as mais diversas combinações para configurar uma identidade como uma totalidade. Uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto una. Por mais contraditório, por mais mutável que seja, sei que sou eu assim, ou seja, sou uma unidade de contrários, sou uno na multiplicidade e na mudança.

Diante dessas considerações, percebemos que não podemos isolar todo um conjunto de elementos biológicos, psicológicos, sociais que caracterizam um indivíduo, identificando-o. O isolamento é impossível porque há como que uma interpenetração desses dois aspectos, de tal forma que a individualidade dada ao sujeito já pressupõe um processo anterior de representação que faz parte da constituição do indivíduo representado.

A família é que nos dá o nome. Nosso nome ou prenome nos diferencia dos demais, enquanto o sobrenome nos iguala. Assim, nossa primeira noção de identidade se dá pela diferença e pela igualdade. O sobrenome significa que pertencemos a um determinado grupo, com suas características peculiares, o que torna impossível separar o eu individual do eu coletivo. Portanto, nossa identidade é una e múltipla ao mesmo tempo. Cada grupo social tem sua memória, que vai influenciando as memórias individuais e, assim, vamos nos constituindo pessoas.

Goffman (1975) toma a explicação de Park (1950) ao afirmar que, em sua acepção primeira, a palavra pessoa quer dizer máscara e que todo homem está sempre, e em todo lugar, mais ou menos conscientemente, representando um papel. Ele afirma que é justamente nesses papéis que nos conhecemos uns aos outros e que nos conhecemos a nós mesmos. Portanto, como essa máscara representa a concepção que formamos de nós mesmos, ela é o nosso verdadeiro eu.

Ao escrever **A estória do Severino e a História de Severina**, Ciampa (1987) mostra que a identidade vai sendo construída ao longo da vida e que, pela história que vive e pelos papéis que vai exercendo, a pessoa vai adquirindo várias identidades.

Segundo relata em sua estória, por baixo da aparência, há um ser humano em constante transformação. Há metamorfoses que se concretizam, em cada momento de uma forma específica, dadas as condições históricas e sociais determinadas. A

identidade é movimento e não deve ser vista apenas de modo científico e acadêmico, mas, sobretudo, como uma questão social e política. O nome não é a identidade, é uma representação dela. O autor destaca que, para estudar o homem, é preciso considerar três categorias: atividade, consciência, identidade.

Se há um fazer, uma atividade na qual emerge o poeta (personagem da sociedade), há o sujeito da ação que executa a obra, em geral a história. A língua, invenção anônima e coletiva, passa a ser, na obra, um discurso, uma invenção assinada que, ao ultrapassar o individual, espelha o espírito coletivo. Assim, diz o autor, “personagens vão se constituindo umas às outras, no mesmo tempo que constituem um universo de significados que as constitui” (CIAMPA, 1987, p.154).

Ciampa, ao afirmar que identidade é história, quer dizer que não há personagens fora de uma história, assim como não há história humana sem personagens. É a estrutura social mais ampla que oferece os padrões de identidade. Ao comparecermos diante de alguém, nós nos representamos. Nós nos apresentamos como representantes de nós mesmos. Com isso, estabelece-se uma intrincada rede de representações que permeia todas as relações, em que cada identidade reflete outra identidade.

Concordamos com Ciampa quando diz que o homem é um ator e não uma marionete. É participativo, ativo e solidário de uma produção coletivamente realizada. Assim, somos todos co-criadores e, nessa criação, construímos nossas personagens, personagens que vão se construindo uma

às outras, constituindo, ao mesmo tempo, um universo de significados que, por sua vez, nos constitui, “o singular materializa o universal na unidade do particular”. (idem *ibidem* p. 213).

É preciso conhecer as tendências e as possibilidades contidas no real para que o interesse da razão, que é a autoconservação da espécie, possa saber e agir. A atividade prática do homem deve servir ao interesse racional e não à razão interesseira, conhecendo as tendências concretas perceptíveis no desenvolvimento onto e filogenético, de modo a buscar transformações das possibilidades concretas. Isso posto, compreende-se que a identidade humana será sempre, antes de tudo, uma questão política.

Vínculos constitutivos da identidade docente

Ainda é muito presente na sociedade e no meio escolar a concepção inatista de ser professor, ou seja, vê-se a prática do magistério como uma vocação e que o bom professor é aquele que nasce com esse dom. Discordando dessa ideia, concordamos com Freire (1993), quando diz que não nasceu marcado para ser professor, foi se tornando professor no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na atenta observação das práticas de outros sujeitos, na leitura persistente, pela crítica de textos teóricos e na aceitação de que na vida não há imobilidade.

Em contraponto à ideia do determinismo, da identidade de ser professor, podemos levantar alguns questionamentos:

será o professor autor e personagem da sua história? Será que o professor tem sido apenas personagem de histórias criadas por outros autores? Quem é o autor, quem é o personagem na vida dos professores?

Podemos, aqui, fazer uma analogia com Ciampa (1987, p. 60), quando se utiliza das metáforas autor e personagens para explicitar o seu entendimento sobre o conceito de identidade. Ele afirma:

Se você é a personagem de uma história, quem é o autor dessa história? Se nas histórias da vida real não existe o autor da história, será que não são todas as personagens que montam a história? Todos nós - eu, você, as pessoas com quem convivemos - somos as personagens de uma história que nós mesmos criamos, fazendo-nos autores e personagens ao mesmo tempo. Com esta afirmação já antecipamos o que se poderia dizer caso nos consideremos o autor que cria nossa personagem; o autor mesmo é personagem da história. Na verdade, assim, poderíamos afirmar que há uma autoria coletiva da história; aquele que costumamos designar como 'autor' seria dessa forma um 'narrador', um 'contador' de história.

Transportando as ideias do autor para a questão da identidade docente, observa-se que nós, na coletividade, construímos nossa identidade e a história da humanidade. Geralmente, na escola, a história da humanidade é contada de maneira tão distante que não percebemos que ela foi construída por homens que viveram concretamente, em um período de tempo e espaço, e que, neste momento, nós também estamos construindo uma história. O autor diz que somos autores e personagens, ao mesmo tempo.

O fato de passar por um curso de formação não faz com que alguém venha a ser professor, assim como também não o é apenas pelo fato de ser contratado por uma escola ou Universidade. Segundo Pereira (1996, p.22), "Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo" [...] "Vir a ser professor é uma diferença que o sujeito produz culturalmente, num dos seus inumeráveis movimento de constituição no mundo [...]".

O autor afirma que, ao referir-se ao sujeito ou professor, estará sempre se referindo ao sujeito-em-prática, dentro de um extrato social, dentro de uma coletividade:

A potencialidade do sujeito pode resultar numa escolha: é a zona virtual produzida pelo entrecruzamento de diferentes vetores de forças, portanto, está em constante processo de devires que poderão ser atualizados. Ter vindo a ser professor, estar sendo professor é a atualização de uma dentre inúmeras potencialidades que perfazem o campo da subjetividade [...] (PEREIRA, 1996, p.22).

Em vista dessas palavras, percebemos que existe uma concordância entre os conceitos de Freire (1993), Pereira (1996) e Ciampa (1987) em relação à mobilidade da vida, o que torna impossível aceitar que nascemos para sermos professores e que a identidade de ser professor já se encontrava predefinida desde o nosso nascimento.

Mediante esses pressupostos, vemos-nos fazendo a seguinte reflexão: O que é ser professor nos dias atuais, em que as emoções e os sentimentos humanitários, parte constituinte do processo de ensinar, estão sendo trocados por interesses de mercado devido a uma política de educação

voltada para a questão financeira do mundo globalizado, sendo o produto mais importante que o homem? Como o professor está convivendo com essas questões? Como ele representa sua identidade de ser professor?

Os estudos sobre identidade e representação social têm permitido pesquisar e analisar inúmeras temáticas sociais, como as questões relacionadas à saúde, à raça, ao gênero, à educação, à identidade de alunos, de professores e uma infinidade de outros fenômenos. Na área da educação, as representações sociais contribuíram para a compreensão de como os fatores sociais agem no processo educativo e influenciam seus resultados.

Para estudar qualquer aspecto do universo cotidiano com a abordagem das representações sociais, Dotta (2006) considera que devemos atentar para o fato de que não existe uma ruptura entre o universo exterior e o universo do indivíduo ou do grupo e que sujeito e objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum. Nessa fala de Dotta, devemos entender que, para ser o que estou sendo, preciso, necessariamente, do grupo ao qual pertença. Percebemos, aí, os princípios da pertença e da alteralidade da identidade do sujeito.

A alteralidade pode ser entendida como:

[...] produto de um duplo processo de construção e de exclusão social; sua abordagem deve compreender, de maneira conjunta, os níveis interpessoal e intergrupais, dado que a passagem do próximo ao alter supõe o social, através da pertença a um

grupo que sustenta os processos simbólicos e materiais de produção da alteralidade (JODELET, 1998, *apud* SOUZA 2002, p.292).

Moscovici (2003, p. 91) afirma que pessoas e grupos criam representações sociais através das interações, ao se comunicarem e ao cooperarem uns com os outros. O seu caráter é revelado em tempos de crise, quando um grupo, ou suas imagens, estão passando por mudanças. Para ele,

São momentos em que as pessoas estão mais dispostas a falar, as imagens e expressões são mais vivas, as memórias coletivas são excitadas e o comportamento se torna mais espontâneo. Os indivíduos são motivados por seu desejo de entender o mundo cada vez mais não familiar e perturbado.

Não são raras as vezes que temos ouvido falar do mal-estar presente na vida dos professores em enunciadas crises, por se verem negados como sujeitos que têm uma história de vida e de experiências, que sonham, pensam e têm projetos. Diante do fato, vão deixando de se reconhecerem no que fazem e vão se tornando seres que apenas executam ações, muitas vezes destituídas de significados para si mesmos e também para aqueles com quem se relacionam.

As escolas, principalmente as públicas, apesar do discurso oficial de estarem sendo valorizadas, com a instalação de computadores, são mal conservadas em sua estrutura física, a mesmice impera e os alunos, como consequência, também se tornam apáticos e desinteressados. Parece, pelo discurso oficial, que a valorização da escola se dá simplesmente pela introdução da informática. Será que não estão incuti-

das a valorização do professor e outras questões?

Assim, para compreender esse processo, é preciso analisar o que é ser professor, levando em consideração os aspectos singulares e os aspectos universais que ocorreram a partir do movimento da história e da constituição de sua identidade. Trabalhar com as representações sociais é buscar respostas com os próprios professores.

No decorrer do movimento da história, o professor foi sofrendo um processo de desvalorização na sua singularidade e na universalidade. Sua profissão tem sido, por alguns, considerada como semiprofissão. Tal sentimento o tem desmotivado na busca de melhorar sua atuação. Libâneo (2005) vê a necessidade de se resgatar a profissionalidade do professor.

Mello (2004) afirma que o autocohecimento não visa somente à restauração da identidade de ser professor, mas contribui para o reconhecimento de que os diversos universos deixam marcas pessoais ou traços identitários que constituem a historicidade do ser. Historicidade marcada pela incompletude, uma vez que o ser humano dificilmente chegará à totalidade de ser. Diante dessa consideração, a autora ressalta que:

Os que trabalham em educação [...] podem desenhar-se neste espaço, traçando o seu perfil enquanto professores e, como conhecimento estético de si, chegar a uma performance singular de universos entrelaçados que construíram a sua existência nesta situação de vida. (MELLO, 2004, p.107)

Nessa busca da recuperação da imagem e constituição da identidade docente,

vários movimentos e pesquisas surgiram. Temos em Nóvoa (1995) um exemplo, quando mostra que os estudos da profissão docente têm sido marcados por uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional.

Ele se posiciona contra essa ideia e afirma que a maneira como cada professor ensina está diretamente ligada àquilo que o professor pensa, sente, vive, ou seja, aquilo que ele é como pessoa. De acordo com Nóvoa, é impossível separar o eu professor do eu pessoa.

Em relação a separar o eu profissional do eu pessoal, recordamo-nos dos estudos de Bosi (1994), ao dizer que as nossas ideias não são originais. Elas foram inspiradas nas conversas que tivemos com os outros e, no decorrer do tempo, passam a ter uma história dentro da gente que nos acompanha por toda nossa vida, em tudo o que fazemos e acreditamos. Portanto, as concepções pessoais de cada professor estão imbricadas no seu eu profissional e, na maioria das vezes, influenciam nossa prática pedagógica em sala de aula, positiva ou negativamente, além dos outros fatores já descritos neste estudo.

Historicamente, os docentes vêm sendo impulsionados a adotarem as concepções de educação e prática pedagógica ditadas pelas acepções de diferentes grupos sociais dominantes da sociedade que, geralmente, ditam normas, currículos, modos de avaliação, sem a discussão dessas práticas pelos professores. De tempos em tempos, são-lhes impostos vários tipos de personagens, ora tradicionais, escolanovis-

tas, progressistas, rogerianos, construtivistas, e assim por diante. Assim, vão representando os seus papéis.

Nessa questão, como diz Sacristán (1998), os professores não são convidados a estudar em profundidade os conhecimentos que são chamados a reproduzir, nem as estratégias pedagógicas e seu significado.

Geralmente, a prática pedagógica é entendida somente como as ações de ensino do conteúdo que se realizam em sala de aula. No entanto, faz-se necessário ressaltar que esse conceito é muito mais amplo, porque existe anteriormente à escolaridade formal de uma dada sociedade. Consideramos que, no encontro de apenas duas pessoas, estabelecemos um diálogo educativo e, nesse diálogo, já está presente a prática pedagógica.

A prática pedagógica a que se refere este trabalho é aquela que não dissocia teoria e prática, que apresenta indicadores para uma prática transformadora e exige a compreensão do ato pedagógico em todas as suas dimensões. Devem-se considerar os aspectos humanos, epistemológicos, políticos, éticos e estéticos da educação e superar a visão meramente técnica do trabalho docente, pela construção de uma nova metodologia. Ao mesmo tempo, propõe a articulação dos conteúdos de ensino e dos métodos com as técnicas utilizados em sala de aula em direção aos objetivos formativos que se pretendem atingir com a ação educativa.

Outra questão que ocorre nas escolas diz respeito às intervenções do corpo administrativo e dos diferentes profissionais

que não conseguem convergir e se articular em torno de um projeto educativo comum. Apesar de algumas pouquíssimas escolas, nas suas singularidades, terem conseguido um pequeno avanço, ainda impera a fragmentação das atividades, como se cada segmento fosse autônomo para executar algumas ações sem o conhecimento da comunidade escolar.

Kramer e Souza (1994) afirmam que alunos e professores são, cada vez mais, impedidos de deixar marcas, ou seja, serem autores de sua própria história, como aprendizes e educadores. Os sujeitos são arremessados para fora do palco onde representam seus papéis.

As autoras enfatizam a necessidade de trazer as vozes desses sujeitos, deixá-los falar, porque não é de qualquer fala que a escola necessita. A fala de que a escola necessita não é esvaziada de sentido, mas carregada de historicidade, de experiências. Além do aspecto científico, é imprescindível que estejam preenchidas de poesia, de humor, de riso, de emoções e até mesmo de ironia.

Assim, trabalhar com as representações sociais é possibilitar aos professores expressarem suas construções simbólicas que levam as marcas do tempo, do espaço e das relações que definem e articulam as diferentes partes da totalidade social na qual se opera.

Severino chama a atenção para o fato de que:

A superação da fragmentação da prática da escola só se tornará possível se ela se tornar o lugar de um projeto educacional entendido como o conjunto articulado de

propostas e planos de ação com finalidades baseadas em valores previamente explicitados e assumidos, ou seja, de propostas e planos fundados numa intencionalidade. Por intencionalidade está se entendendo a força norteadora da organização e do funcionamento da escola provinda dos objetivos preestabelecidos. (SEVERINO, 1998, p. 39)

Nessa perspectiva, entendemos a escola como um campo de forças que, através de seu Projeto Educativo Coletivo, possa superar as ações isoladas, fragmentadas e se direcionar para a realização de propostas educativas em que professores, pais e alunos possam falar, sorrir, sonhar e articular seus projetos pessoais e existenciais ao projeto mais amplo da sociedade para que a escola possa, de fato, cumprir com a sua função social.

De acordo com Libâneo (2005, p. 64), “na última década da educação brasileira veio ocorrendo um paradoxo. A sociedade foi se tornando cada vez mais pedagógica, enquanto a quantidade e a qualidade [...] foram diminuindo”.

De fato, percebe-se que hoje, em tempos de neoliberalismo, se fala muito em qualidade no ensino. Mas que qualidade é essa? Frequentemente ouvimos, nos meios de comunicação, que as escolas estão sendo equipadas com computadores, TVs, vídeos, para contribuir com a melhoria da aprendizagem dos alunos. Não resta dúvida de que são meios importantes, que auxiliam os professores na sua tarefa de ensinar, mas somente a presença e o auxílio desses instrumentos não garantem uma aprendizagem de boa qualidade.

A realidade mostra-nos que, com algumas exceções, a escola pública brasileira está longe de oferecer a todos os alunos as tecnologias para o auxílio na aprendizagem. Não existem, por parte do governo, políticas de formação que possibilitem aos professores dominarem a máquina para que a informática seja um aliado da prática pedagógica do professor. Não resta dúvida de que reduzir a qualidade do ensino ao aparato tecnológico é, minimamente, desconsiderar todas as possibilidades de aprendizagem do ser humano e atrelar a escola ao setor produtivo do capitalismo.

Considerações finais

Observamos que a temática da identidade é importante para refletir sobre a recolocação do sujeito no universo profissional em que escolheu atuar, permite um conhecimento de si, como sujeito histórico, social, político e aponta as perspectivas de sua identificação como único, pelas diferenças que o tempo faculta no processo contínuo de transformação pessoal.

Diante disso, procuramos articular os conceitos de identidade e de representação social, perante a constituição da profissão docente como processo dialético mediante o movimento que vai se engendrando nas relações sociais de uns com os outros e constituindo-se na história individual e social.

Em relação à representação de ser professor, cabe a nós refletirmos sobre até que ponto se consegue fazer aquilo que pensamos ou em que acreditamos, pois estamos envoltos por diversas pressões

sociais, sabiamente colocadas pelas imposições das políticas educacionais que passaram a extorquir condutas que o professor não ajudou a projetar.

Sabe-se que vários fatores levam à desvalorização dos profissionais da educação, entre eles os baixos salários, o desrespeito por parte aluno, a precariedade de sua formação, as precárias condições de trabalho. São fatores que deixam marcas na formação de sua identidade. Muitas vezes percebemos, por parte do professor, um profundo sentimento de impotência para a realização de seu trabalho. Se perguntarmos às pessoas o que é ser professor, a maioria responderá que é uma profissão difícil, importante, mas pouco valorizada pela sociedade.

Alguns excertos podem ilustrar nossa afirmação: “Ser professor [...] difícil não? Muito importante, porém pouco valorizada pelos governantes [...] Os alunos não respeitam [...]” (advogada). “É, hoje não é fácil ser professor [...] É importante, mas não tem aquela consideração de antes. Sei disso porque minha esposa é professora. O professor de hoje não tem mais valor como antes” (dentista). “Ser professor é viver estressado” (aluno do Curso de Veterinária).

Este breve estudo permitiu duvidar de toda concepção de homem, fatalista, de caráter mecanicista, cuja identidade já está

determinada pelas condições genéticas, por um destino predeterminado. Uma ilustração para elucidar o foco contido na frase: “Quem nasceu para ser bandido, será bandido”.

O que foi escrito, neste texto, permitiu entender que o homem não está fora de seu contexto histórico, uma vez que ele próprio produz história. Não podemos negar que as diferentes formas de identidades não estão dissociadas da ordem social existente. O fato de vivermos sob a égide do capitalismo impele-nos para sermos um mero suporte para o capital, destituídos da condição de sujeitos participativos. Apesar de tudo isso, terminamos este artigo buscando apoio, mais uma vez, em Paulo Freire. Ele afirmou que estamos num constante devir e, se estamos nessa condição, por mais árdua e desigual que seja a luta, podemos lutar por nossos ideais, em busca de uma educação de melhor qualidade, de valorização do ser humano, pela não aceitação de imposições ideológicas, como se fôssemos homens vazios de pensamentos, intencionalidades e projetos para o futuro.

Posicionando-nos desta maneira, podemos ser considerados, pelos leitores deste artigo, como pessoas fora da realidade, com ideias utópicas, impossíveis de se realizarem. Entretanto, registramos nossa convicção de que abandonar nossos projetos seria concordar com tudo o que está posto.

Referências

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Cia das Letras, 1994. p. 405-452.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, S.T.M.; CODO, W. (orgs.). *O homem em movimento*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 59-75.

_____. *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DOTTA, Leanele Thomas. *Representações sociais do ser professor*. Campinas, SP: Alínea, 2006.

ERIKSON, Erik H. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*. Trad. Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis-RJ: Vozes, 1975.

KRAMER Sonia; SOUZA Solange Jobim. *Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores*. Texto elaborado para ser apresentado na XVII Reunião Anual da Anped, maio de 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para quê?* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, Lucrécia Stringheta. *Pesquisa interdisciplinar: um processo em construção*. Campo Grande-MS: Editora UFMS, 2004.

MORETTINI, Marly T. A constituição do professor e a atividade docente: implicações da psicologia histórico-cultural. In: URT, S. C. (org.). *Psicologia e práticas educacionais*. Campo Grande-MS: Editora UFMS, 2000.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

NÓVOA, Antonio. *Vidas de professores*. 2. ed. Porto-Portugal: Editora Porto, 1995.

PEREIRA, Marcos Vilela. *A estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor*. São Paulo: PUC, 1996.

SACRISTÁN, Gimeno; GOMEZ, A.T.Pérez. *Compreender e transformar o ensino*. Trad. Ernani F. da Fonseca. 4. ed. São Paulo: Artes Médicas, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Didática e interdisciplinaridade*. 5. ed. Campinas-SP: Papyrus, 1998.

SOUZA, Clarilza Prado de Sousa. Estudos de representações sociais em educação. *Revista de Psicologia da Educação*, PUC, São Paulo, n. 14,15, p. 285-323, 1º e 2º sem. de 2002.

Recebido em junho de 2009.

Aprovado para publicação em setembro de 2009.

A aprendizagem da docência: um estudo focalizando professoras de séries iniciais do ensino fundamental*

Learning to teach: a study focusing on teachers in the early years of Fundamental Schooling

Célia Regina de Carvalho**

Josefa A. G. Grigoli***

* O presente artigo foi apresentado no X CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES/UNESP em Águas de Lindóia-SP.

** Mestra em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco. Professora Assistente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Câmpus de Naviraí-MS. E-mail: celicarvalho@hotmail.com.

*** Professora do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: j.a.grigoli@uol.com.br.

Resumo

O presente artigo resulta de um estudo sobre o processo de aquisição de saberes profissionais no exercício da docência realizado com professoras de séries iniciais do ensino fundamental procurando investigar como acontece a aprendizagem da docência durante o exercício da profissão e identificar como a escola contribui para o processo de aquisição de saberes profissionais. Para a coleta de dados utilizou-se questionário semiestruturado, grupo focal e entrevista semiestruturada. O estudo demonstrou que a aprendizagem da docência envolveu a aquisição de saberes por meio da própria experiência em detrimento daqueles adquiridos com a colaboração de professores mais experientes em cursos de formação inicial e continuada ou pela troca de experiências, apontando para uma supervalorização da própria experiência.

Palavras-chave

Formação de professores. Saberes profissionais. Escola.

Abstract

This present article talks about the acquisition process of professional knowledge by teachers of initial years with the objectives: To investigate the acquisition process of professionals knowledge into the exercise of work; To identify which factors contributes or not to exchange experiences and the teacher's knowledge. It has been used the following methodological procedures: semi-structured questionnaire, focus group and interviews; The study showed-up that the teachers constructed new professional knowledge in their work. This process happened of a personal way valuing even more the new knowledge construction by

their experience that knowledge acquired in the initial formation and in teacher's development programs. Considering the results, improvement of methods of qualification and education in work that combines the exchange of experience and the teacher's reflection about the knowledge constructed by them in their work and the conditions that favoring this process.

Key words

Teacher's development. Professional knowledge. School.

Introdução

As pesquisas na área da formação de professores têm enfatizado a importância de a formação não se restringir apenas à graduação, mas contemplar também os conhecimentos adquiridos durante o exercício da docência. Desse modo, torna-se importante compreender como acontece a aprendizagem da docência no espaço em que o professor atua, como se dá a interação entre os professores, a troca de experiências e saberes e como a dinâmica da instituição escolar pode favorecer ou não este processo.

Os dados apresentados no presente artigo são resultantes de uma dissertação¹ de mestrado sobre o processo de aquisição de saberes profissionais no exercício da docência, envolvendo vinte² professoras regentes das séries iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas de Nova Andradina, estado de Mato Grosso do Sul. O recorte escolhido focaliza os seguintes objetivos: (a) investigar como acontece a aprendizagem da docência dos professores durante o exercício da profissão; (b) identificar os fatores existentes na escola que favorecem ou dificultam o processo de aquisição de saberes profissionais.

Para a coleta dos dados aqui analisados foram utilizados os seguintes recursos:

(a) questionário semiestruturado com as professoras das duas escolas investigadas; (b) grupo focal com as professoras da escola A; (c) entrevista semiestruturada com as professoras da escola B. Os dados coletados foram transcritos e submetidos à análise de conteúdo visando identificar e caracterizar o processo pelo qual se dá a aquisição de saberes profissionais das professoras nas duas escolas investigadas.

A aquisição de novos saberes durante o exercício da profissão

É recorrente o interesse em procurar entender como acontece a formação continuada em serviço. Isto se relaciona com a convicção de que a construção de novos saberes não deve estar separada do contexto no qual o professor está inserido. Além disso, a literatura da área tem evidenciado que o desenvolvimento dos professores não se restringe ao aspecto pessoal e profissional, mas ao se inserirem em um contexto passam a colaborar para o desenvolvimento organizacional da instituição à qual pertencem (NÓVOA, 1997; GARCÍA, 1997, 1999).

Vários teóricos têm direcionado suas pesquisas para essa temática (PIMENTA, 1999, 2002; BORGES, 2001, 2004; TARDIF, 2005). Quando os professores iniciam a docência, deparam com uma realidade dife-

rente daquela idealizada nos cursos de formação e necessitam construir novos saberes para desempenhar a atividade docente. Esses estudos convergem para a valorização do trabalho realizado por eles em sala de aula, em contraposição ao modelo da racionalidade técnica que reduz os professores a simples executores de saberes e conhecimentos produzidos por técnicos e especialistas. Sob a ótica dessa nova vertente de investigação, o professor passa a ser considerado como “alguém capaz de definir e de melhorar as ideias pedagógicas que estão sendo veiculadas”, pois é capaz de “elaborar, definir e reinterpretar, na sua prática tais idéias”. Apesar desse modelo, possuem a capacidade de definir novos saberes baseados em sua própria experiência que lhes possibilita condições de gerir novas práticas (PIMENTA, 2002, p.11).

As ideias de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) serviram de base para muitos estudos voltados para a questão dos saberes elaborados pelos professores no exercício da docência. O autor define o saber docente como sendo resultado do “amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2005, P. 36).

É durante o exercício de seu trabalho em sala de aula que os professores têm a capacidade de adquirir e mobilizar diversos saberes docentes, entre os quais aparecem os saberes da formação profissional, os saberes curriculares e os saberes da experiência.

Os saberes adquiridos na graduação e transmitidos pelas universidades e instituições de ensino superior são os saberes da

formação profissional. Os saberes relacionados às diversas áreas de conhecimento, como a Matemática, a Geografia, são os saberes disciplinares. Os saberes resultantes da experiência dos professores adquiridos por meio da prática docente são chamados de saberes da experiência (TARDIF, 2005).

A prática docente pode ser vista como um âmbito de produção do saber profissional, já que a escola também se constitui um espaço privilegiado de formação docente e aprendizagem da docência na qual os professores podem aprimorar os saberes adquiridos na formação inicial e, dessa forma, adequá-los à profissão, procurando identificar e desenvolver aquilo que contribui para a resolução dos problemas presentes na prática educativa (TARDIF, 2005; GHEDIN, 2005).

Vários autores concordam que “é na escola que os professores aprendem”, pois é neste espaço que ocorre o percurso pessoal e profissional de cada professor. A escola é considerada como um “nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação”, e o professor torna-se o sujeito da sua formação. Partindo desse pressuposto, os professores devem ser considerados como portadores de “uma epistemologia prática, um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática” (CANÁRIO, 1998, P. 9; IMBERNÓN 2006, P. 81).

Os saberes pertencentes ao professor tanto do ponto de vista teórico quanto conceitual “comportam situações problemáticas que obrigam a tomar decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores” no qual os professores devem se assumir como “pro-

dutores de saberes”, (NÓVOA, 1997, p. 27).

Na perspectiva, a formação engloba também a mudança na organização escolar e no seu funcionamento. A escola é concebida por Nóvoa como “um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas”. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, pois é no seio da escola, procurando refletir sobre os problemas reais que acontecem dentro dela que o professor poderá alcançar um crescimento profissional permanente, a fim de encontrar respostas em conjunto com todos os integrantes da comunidade escolar (NÓVOA, 2001, p. 14).

Neste sentido, ganha importância a organização de processos coletivos de aprendizagem na escola a fim de que surjam novas competências coletivas, alimentadas principalmente por “recursos endógenos, experiências individuais e coletivas, situações de trabalho sujeitas a um processo de inteligibilidade” (CANÁRIO, 1998, p. 9).

A aprendizagem da docência nas escolas investigadas

O tornar-se professor consiste para Pacheco e Flores (1999, p. 45) em um “processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas”, ou seja, envolve um processo dinâmico de transformação e reconstrução de estruturas complexas resultantes de uma infinidade de possibilidades.

É, pois, nesta perspectiva que as professoras das duas escolas investigadas relatam que a construção de saberes se dá mediante a ajuda de professores mais experientes, por meio de conhecimentos adquiridos na graduação pela participação em cursos de capacitação, pela troca de experiências com colegas e, principalmente, por meio da própria experiência em sala de aula.

Entre as professoras investigadas, duas delas mencionaram que no início do exercício da docência sofreram influência de outras professoras mais experientes que as auxiliaram na preparação das aulas, fornecendo materiais e indicações de leituras. Este aspecto favoreceu a organização dos conhecimentos básicos para trabalhar em sala de aula. Com isso, revelam que procuraram adotar o exemplo de outras professoras mais experientes, como pode ser visto nos seguintes relatos: “a minha bagagem quando eu comecei foi uma professora que era alfabetizadora. Ela me deu a base de como começar a dar aula” (L, B); “ela me ajudou porque ela naquela época me passava as atividades pra eu ler e mostrava muitas coisas que ela estava trabalhando, vi muitos exemplos e consegui aprender muito” (U, A).

Uma das professoras relatou que a graduação não lhe forneceu o suporte necessário para o exercício da docência, mas que foi aprendendo a “ser professora” durante o desempenho de sua profissão. Segundo ela, a graduação serve mais para dar uma base para o professor, ou seja, cada professor faz uso da teoria conforme as suas necessidades “a teoria é só pra você ter um aprendizado, um conhecimento, pois cada professor faz do seu jeito” (G, B).

A participação em cursos de capacitação também foi mencionada pelas professoras investigadas. Algumas delas ressaltaram a importância de os professores participarem de cursos e oficinas de formação: “Fiz cursos relacionados à minha área e estou fazendo agora também e isso vai aprimorando o conhecimento cada vez mais” (G, B); “Se capacitar para não ficar para trás e melhorar a qualidade das aulas” (U, A); “Fiz o PROFA e achei muito bom, inclusive tem bastante coisa que uso, porque todo curso que a gente faz tem alguma coisa útil” (S, B); “Eu acho que tenho que estar buscando o conhecimento sempre” (S, B).

Apesar de se referirem à importância desses cursos, as professoras não especificaram quais contribuições tiveram, apenas dizendo que sempre aprendem alguma coisa, deixando transparecer a ideia de que esses cursos já vêm prontos sob a forma de pacotes e que o professor nunca é consultado sobre os temas das capacitações. Dado o caráter vago das colocações, pode ser também que as professoras estejam apenas reproduzindo um discurso “politicamente correto” de valorização dos processos de capacitação. Apenas uma das professoras se referiu ao PROFA de forma mais específica “eu fiz o PROFA que foi muito bom [...] eu acho que ele deu mais base sobre o porquê daquelas fases, porque ela escreve, engole as letras, essas coisas” (L, B).

As professoras se referiram à interação com outros colegas, relatando que a aprendizagem da docência se deu por meio da troca de experiências com as colegas “Eu que ajudo as outras. No ano passado, nós éramos três primeiras séries, en-

ção eu passava meu material pra elas. Elas passavam o que elas faziam pra mim” (L, B); “ele tem que ter a humildade de receber apoio de outros colegas, trocar experiências porque às vezes ele pode ter mais tempo de trabalho, mas também tem alguém mais novo que pode saber mais que ele. E o contrário também: ele tem mais tempo e tem mais experiência e ele pode também ajudar o outro... Então eu acho que acaba um ajudando o outro” (G, B).

A aprendizagem da docência por meio da própria experiência em sala de aula foi citada pela maior parte das professoras. Segundo elas, a busca por novos conhecimentos, assim como a capacidade de criar, inventar ou descobrir coisas novas para superar as deficiências da formação inicial levou-as a procurarem novas formas de desempenhar a profissão. Entre os saberes mencionados aparecem aqueles que se relacionam ao manejo de sala de aula, ao conhecimento pedagógico da matéria ensinada, à maturidade para agir diante de situações incertas e à própria experiência em sala de aula.

Foram destacadas as seguintes questões em relação ao manejo de sala. A disciplina é concebida como necessária para favorecer o processo de ensino e aprendizagem: “a disciplina da aula, é uma coisa que eu aprendi; não adianta você trazer aquela inovação..., para mim, pessoalmente, eu acho que até para ter uma boa interação com o aluno, tem que ter a disciplina na sala” (G, B); “na minha sala, dentro de quatro paredes, a gente tem que encontrar maneiras de trabalhar” (S, B); “É o carinho com as crianças; eu acho que sou mais

carinhosa agora do que quando eu comecei... no começo da carreira eu queria que todos aprendessem” (L, B).

O conhecimento pedagógico da matéria a ser ensinada também foi assinalado pelas professoras, ao expressarem os seguintes relatos: “às vezes você tenta aplicar o conteúdo de uma forma, mas não deu certo daquela vez, mas se eu melhorar se eu aprimorar vai dar certo” (I, A); “uma atividade que não foi muito legal, você procura um outro jeito, uma hora mais outra hora menos” (A, A); “a forma de trabalhar mesmo, de apresentar o conteúdo, a metodologia que você pode estar encaixando, o conteúdo, às vezes, você quer trabalhar uma música em forma de texto que você tira as atividades, esse tipo de coisas que quando a gente inicia não sabe” (O, B).

As professoras revelaram também que o trabalho docente possibilita, ao longo do tempo, maior maturidade diante de situações incertas: “eu aprendi a usar tudo que nos cerca, assim pra ajudar eles” (E, B); “a gente já consegue, já sabe que tem que fazer devagar, tem que dosar, tem que aprender bem primeiro pra depois passar pra outra” (S, B).

O fator que mais chamou a atenção nos relatos das professoras foi a importância conferida à própria experiência em sala de aula para a construção de novos saberes: “É por meio de sua experiência que você muda, você sempre fez de uma forma, mas tenta de uma forma diferente agora, e pode dar mais resultado” (U, A); “Eu acho que é a experiência; a gente vai mudando” (E, B); “Com a experiência você aprende a se abrir mais com os outros professores” (E, B).

Os relatos das professoras evidenciam a busca por melhores condições de atuação profissional quando percebem que algo necessita ser revisto ou aperfeiçoado. Elas estão conscientes de que a formação inicial não lhes deu os conhecimentos necessários para dar conta da complexidade da prática docente permeada pela incerteza, pela instabilidade e imprevisibilidade e por isso disseram estar sempre em busca de novos conhecimentos para melhorar suas aulas.

No decorrer dos anos, a aprendizagem da docência vai se ampliando e varia de indivíduo para indivíduo, de situação para situação e de escola para escola: “Eu não sabia dar aula, eu só sabia seguir o livro, naquela época, mas agora eu chego na sala de aula e proponho uma produção de texto e não uso só um livro, eu uso vários” (E, B); “Eu acho que a forma de trabalhar mesmo, de apresentar o conteúdo, a metodologia que você pode estar encaixando, o conteúdo. Às vezes, você quer trabalhar uma música em forma de texto e você tira as atividades dali; esse tipo de coisas que quando a gente inicia não sabe, mas depois a gente vai aprendendo” (O, B).

As professoras destacaram sobremaneira a importância da experiência para o seu trabalho em sala de aula. Segundo elas, a experiência consiste num dos fatores determinantes para a mudança, para a maturidade profissional e para o bom desempenho em sala de aula “é por meio de sua experiência que você muda” (U, A); “eu acho que é a experiência, a gente vai mudando” (A, A).

É possível afirmar que as professoras investigadas dispõem de uma pluralidade de saberes que utilizam em seu cotidiano. Elas fazem uso de 1) saberes profissionais, adquiridos em sua formação tanto inicial quanto profissional; 2) saberes disciplinares, próprios de suas área de atuação; 3) saberes curriculares, ligados ao contexto escolar e 4) saberes experienciais, aqueles construídos por meio do exercício da docência.

Os saberes adquiridos na formação inicial parecem ser deixados de lado pelas professoras que julgam não os terem aprendido de maneira consistente. Já os saberes disciplinares não foram mencionados de forma específica, talvez porque acreditem ter pleno domínio deles ou que isso não parece ser um problema para elas.

Com relação aos saberes experienciais, as professoras citaram várias situações e práticas que revelam a construção desses saberes no exercício da docência. Por exemplo, quando relataram que a aprendizagem da docência se deu por meio da experiência em sala de aula, deixaram transparecer a ideia de que necessitaram elaborar, reelaborar e/ou construir novos saberes a fim de alcançar condições de atuação profissional.

Considerando que ocupam uma posição de exterioridade quanto aos saberes disciplinares e curriculares, os professores produzem, ou na maioria das vezes, tentam produzir saberes que os auxiliem na compreensão e domínio de sua prática. São os saberes práticos ou experienciais, pois se originam na prática cotidiana da profissão docente e são validados por ela e capacitam os professores para se desprende-

rem dos saberes adquiridos fora da prática. Estes saberes constituem os fundamentos de sua competência profissional, como pode ser expresso na fala de muitas professoras que indicam como meio para aprender a docência e/ou construir novos saberes a própria experiência em sala de aula (TARDIF, 2005).

A partir do momento em que os saberes mobilizados e construídos pelos professores em sala de aula forem comprovados e validados pela pesquisa em educação será possível definir um repertório de conhecimentos próprios para a docência que possa converter-se num suporte tanto para os professores iniciantes quanto para os mais experientes (GAUTHIER, 1998).

Os fatores que contribuem para a aquisição de saberes na escola

Com relação às condições que favorecem a aquisição de saberes na escola, nas falas das professoras participantes foram mencionados os seguintes fatores: o incentivo para o professor estudar (escola A) e a realização de sessões de estudo (escola B).

A coordenadora pedagógica da escola A informou que a maioria das professoras está envolvida em algum programa de formação continuada e deixou claro que as apoia para participarem de cursos de capacitação que contribuam para a melhoria da atividade docente.

Quanto à escola B, as abordagens feitas pelas professoras referem-se a vários aspectos que favorecem essa aquisição e o desenvolvimento profissional docente. Segundo elas, há interesse tanto por parte

da direção quanto da coordenação pedagógica em incentivar os professores a estudar: “sempre estou vendo, vai ter tal curso [...] o diretor, a escola ou a coordenadora estão sempre incentivando o professor a fazer alguma coisa” (G, B); “o diretor lê um livro, tira as partes que mais gostou e passa pra gente” (L, B); “Tanto o diretor, como a coordenadora e a diretora adjunta são muito preocupados com o andamento do ano letivo, com o pedagógico, pois não estão preocupados somente com o espaço físico, com a parte burocrática” (E, B).

As professoras declararam ainda que participam de estudos em grupo promovidos pela coordenação pedagógica, quinzenalmente, aos sábados. Também participam de estudos coordenados pelas técnicas do Núcleo de Educação Especial (NUESP) que vão até a escola uma vez por semana, levando filmes e textos para auxiliar as professoras no trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais. Por meio dessa prática, as técnicas proporcionam o estudo coletivo sobre um determinado assunto, bem como a troca de experiências entre as professoras: “no sábado, a gente (reuniões de estudo) de quinze em quinze dias, pra todos os professores” (E, B); “as técnicas da NUESP estão vindo dar o curso pra gente” (S, B); “Está com dois bimestres já: um que a gente saiu mais cedo para o estudo, mas é difícil, porque não pode mais dispensar o aluno” (S, B); “os cursos ajudam bastante, aqui na escola o diretor, a coordenação sempre estão fazendo reuniões” (L, B).

Mesmo apresentando características semelhantes à formação do professor em serviço, esses momentos de estudos organi-

zados pela coordenação pedagógica e pelas técnicas do Núcleo de Educação Especial são práticas que acontecem em certos momentos específicos na escola. Percebe-se que há um bom entendimento por parte da direção, coordenação pedagógica da escola e das professoras quanto à importância desses momentos de estudo e troca de experiências, necessitando apenas de um maior direcionamento a fim de que tal prática se torne mais efetiva e possa contribuir ainda mais para a construção de novos saberes docentes e para a formação permanente do professor.

A escola A, mesmo não apresentando características de formação em serviço institucionalizada como sessões de estudo, apresenta, segundo a fala das professoras e da coordenadora pedagógica, ações que também contribuem para a construção de saberes como a hora-atividade integrada com as professoras das mesmas séries. Esses momentos são propícios para as trocas de experiências e de material a ser trabalhado nas aulas. Em alguns momentos, há também a participação da coordenadora pedagógica que procura orientar as professoras quanto a alternativas para as principais dificuldades encontradas em sala de aula e apresentar materiais que possam ser utilizados em sala de aula e/ou dar suporte ao trabalho didático.

Considerações finais

Considerando o processo de aquisição de saberes pelas professoras investigadas, percebe-se a preponderância da própria experiência em sala de aula sobre os conhecimentos adquiridos na gra-

duação e a importância que atribuem à participação em cursos de capacitação e à colaboração dos colegas e de professores mais experientes.

Tais colocações demonstram que as professoras conferem grande valor e se apoiam fortemente na própria experiência docente, ou seja, é como se o exercício da docência garantisse, por si só, uma prática docente eficiente, razão pela qual a formação por outras vias, como é o caso dos saberes adquiridos na graduação e em outros cursos de formação continuada é menos valorizada por elas.

A experiência docente constitui-se fator importante para o bom desempenho da profissão. No entanto, uma experiência sem reflexão pode tornar-se um equívoco, uma vez que a sociedade muda o tempo todo e os professores devem estar em um constante movimento de busca de melhores condições de atuação profissional. Os saberes necessitam ser retraduzidos mediante as novas exigências que recaem sobre a profissão docente.

Com relação às escolas investigadas percebe-se que há algumas práticas que têm buscado favorecer a construção coletiva de saberes docentes e a formação em serviço. Na escola B, a formação em serviço é mais institucionalizada, mediante sessões de estudo das quais as professoras participam regularmente. Nota-se que este processo poderia colaborar para algumas transformações nas práticas das professoras se todas pudessem participar de forma mais efetiva e que os textos e situações trabalhados nas sessões de estudos as desafiasse a refletir sobre suas práticas e trou-

xessem elementos para a construção de saberes mais adequados à realidade da escola e às necessidades dos seus alunos.

Já na escola A, as ações são mais informais, sendo que a coordenadora pedagógica procura auxiliar as professoras nas horas-atividades, acompanhando-as em suas necessidades cotidianas. No caso desta escola, é possível perceber que as ações da coordenação pedagógica estão voltadas apenas para as questões práticas e imediatas com que as professoras se deparam na sala de aula, limitando a formação aos aspectos técnicos de sua profissão.

Considerando os dados examinados no estudo, percebe-se que o professor ainda se encontra “esquecido” em sala de aula, já que a escola ainda não consegue envolvê-lo em momentos mais fecundos de formação em serviço.

Os momentos de trocas de experiências e saberes profissionais são esporádicos, mal planejados e aquém das reais necessidades dos professores. Em tais momentos não se pode vislumbrar a construção consciente e refletida de novos saberes profissionais. Esses motivos serviriam para explicar porque as professoras preferem se apoiar apenas em seus próprios “erros e acertos” da prática docente, ao invés de contarem com a colaboração mais efetiva da instituição escolar e dos agentes que estão ali para auxiliar o professor em suas necessidades cotidianas.

Enquanto perdurarem modelos precários ou equivocados de formação em serviço será difícil vislumbrar avanços significativos para que o desenvolvimento do professor possa caminhar junto com o da escola.

Notas:

¹ A aquisição de saberes profissionais no exercício da docência: um estudo focalizando professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental de duas es-

colas públicas de Nova Andradina – MS.

² São nove professoras da escola A e 11 da escola B. As professoras estão identificadas pelas suas iniciais seguidas da identificação da escola.

Referências

BORGES, C. M. F. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação & Sociedade*, ano XXII, n. 74, abr. 2001.

_____. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. São Paulo: JM Editora, 2004. 320 p.

CANÁRIO, R. *A escola: o lugar onde os professores aprendem*. *Psicologia da Educação*, São Paulo, p. 9-27, 1998.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p 53-76.

GAUTHIER, C (org.). *Por uma teoria da Pedagogia*. Ijuí-RS: Unijuí, 1998.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-150.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional*. Formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 119 p.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. *Formação de professores*. Portugal: Porto Editora, 1999. 272 p.

_____. Professor se forma na escola. *Nova Escola*, São Paulo: Abril Cultural, n. 142, maio 2001.

PACHECO, J. A; FLORES, M. A. *Formação e avaliação de professores*. Portugal: Porto Editora, 1999. 221p.

PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-79.

_____. *De professores, pesquisa e didática*. São Paulo: Papirus, 2002. 144 p.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores em face do saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, n. 4, 1991.

Recebido em abril de 2009.

Aprovado para publicação em agosto de 2009.

A criação da Escola Normal Livre Municipal de Sorocaba

The founding of the Escola Normal Livre Municipal de Sorocaba

Wilson Sandano

Doutor em Educação (UNIMEP); Professor da Universidade de Sorocaba (UNISO).

E-mail: wilson.sandano@prof.uniso.br

Resumo

A partir da consulta da produção bibliográfica de exemplares de jornais da época e de documentos constantes dos arquivos da Escola Municipal “Dr. Getúlio Vargas”, de Sorocaba, este trabalho procura mostrar como ocorreu, historicamente, a formação da Escola Normal Livre Municipal de Sorocaba, na década de 1920.

Palavras-chave

Escola normal. Sorocaba. Ensino municipal.

Abstract

Starting from the consultation of the bibliographical production, of copies of newspapers of the time and of constant documents of the files of the Escola Municipal “Dr. Getúlio Vargas”, of Sorocaba, this work tries to show how it happened, historically, the formation of the Escola Normal Livre Municipal de Sorocaba, in the decade of 1920.

Key words

Normal school. Sorocaba. Municipal teaching.

Apresentação

Este texto deriva da pesquisa: “Formação da educação escolar em Sorocaba”, no período de 1850 a 1940, desenvolvida dentro do Grupo de Pesquisa “HISTEDBR – GT Sorocaba”, da linha de pesquisa “História e Historiografia: Políticas e Práticas Escolares”, ligada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

O trabalho foi produzido considerando as fontes documentais localizadas, organizadas, examinadas e sistematizadas; a história da educação escolar em Sorocaba e região, investigada, analisada e interpretada com base na produção historiográfica existente; e a caracterização, ainda incipiente, mas necessária para os fins aqui propostos, de aspectos essenciais para a compre-

ensão da história da educação escolar em Sorocaba e região. Foram consultados, além da produção bibliográfica, exemplares de jornais da época existentes no Gabinete de Leitura Sorocabano e documentos existentes nos arquivos da Escola Municipal “Dr. Getúlio Vargas”¹ e nos arquivos do Jornal “Cruzeiro do Sul”, de Sorocaba.

A partir dos resultados obtidos em nossa pesquisa, o texto procura mostrar como ocorreu, historicamente, a formação e a institucionalização da Escola Normal Livre Municipal de Sorocaba. Apresentamos aqui os resultados obtidos com a pesquisa.

Escola Normal

A primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, em 1835, sendo suprimida em 1849. Nos anos seguintes a 1835, foram criadas escolas normais em diferentes províncias, como Minas Gerais e Bahia. Em São Paulo, a primeira escola normal foi criada em 1846, que “parece [...] só formou quarenta professores até 1866; em 1867, foi suprimida [...] (ESCOBAR, 1933, p. 166).

Segundo Tanuri, estas primeiras escolas tinham algumas características comuns:

- a) organização didática extremamente simples, em um curso de dois anos e um ou dois professores para todas as disciplinas;
- b) currículo rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de uma rudimentar formação pedagógica;
- c) infraestrutura bastante rudimentar;
- d) frequência reduzida dos alunos. (TANURI, 2000, p. 65).

Essas primeiras escolas normais tiveram pouco sucesso, chegando-se ao ponto de alguns presidentes de Província rejeitá-las como instrumento de qualificação do pessoal docente.

Segundo Tanuri (2000, p. 65-66),

Pode-se [...] dizer que nos primeiros 50 anos do Império, as poucas escolas normais do Brasil, pautadas nos moldes de mediócras escolas primárias, não foram além de ensaios rudimentares e mal sucedidos. Em 1867, Liberato Barro, registrando a existência de apenas quatro instituições desse gênero no país – no Piauí, em Pernambuco, na Bahia e no Rio –, lamentava o fato de que, em virtude de suas deficiências, ‘nenhum aproveitamento notável tinham elas produzido até então’, de forma que a escola normal era ainda uma instituição ‘quase completamente desconhecida’ [...].

A partir de 1870, ocorrem algumas transformações de ordem ideológica, política e cultural no Brasil. Nesse contexto, disseminou-se a crença de que “um país é o que a sua educação o faz ser”. Assim, passaram a ser defendidas teses como a obrigatoriedade da instrução elementar, a liberdade de ensino em todos os níveis e a cooperação do Poder Central no âmbito da instrução primária e secundária das províncias. É neste contexto que as escolas normais voltam a ser reclamadas. Se, em 1867, havia, como já registramos acima, quatro escolas normais no Brasil; em 1883, eram registradas 22 (TANURI, 2000, p. 66).

Segundo a mesma autora, no final do Império, cada província não tinha mais do que uma escola normal pública (TANURI, 2000, p. 67).

Em São Paulo, em 22 de março de 1874, foi criada uma escola normal na Capital, que foi instalada em 16 de fevereiro de 1875, numa sala do Curso Anexo à Faculdade de Direito. Esta escola durou pouco mais de três anos (ESCOBAR, 1933, p. 167-168).

Em abril de 1880, foi reaberta a escola normal, através da Lei Estadual n. 130, tendo sido instalada em 2 de agosto de 1880 (ESCOBAR, 1933, p. 168).

No início da República tivemos, segundo Escobar, um

[...] período chamado 'o período áureo' da instrução, em que reinou mais entusiasmo pelo ensino por parte de professores, alunos e da população. O Secretário e o Presidente visitavam pessoalmente as escolas, assistiam às festas, animavam os professores e discípulos. (ESCOBAR, 1933, p. 173).

Em 1890, em São Paulo, ocorreu a reforma do ensino normal, sob a direção de Caetano de Campos que, em 1893, foi estendida a todo o ensino público paulista.

Merecem especial destaque: a criação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois cursos (elementar e complementar); a criação dos "grupos escolares", mediante a reunião de escolas isoladas, com o ensino graduado e classes organizadas segundo o nível de adiantamento dos alunos. A criação de um curso superior, anexo à Escola Normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios. (TANURI, 2000, p. 69)

Segundo a mesma autora, os cursos complementares² se instalaram com o objetivo adicional de preparar professores para as escolas preliminares, com o acréscimo de um ano de prática nas escolas-modelo, aparecendo assim uma dualidade nas es-

colas de formação de professores. (TANURI, 2000, p. 69). Para os fins de nosso trabalho, registre-se que, em 1897, foi criada e instalada a Escola Complementar de Itapetininga³.

Em 1911, as escolas complementares foram transformadas em escolas normais primárias, e as de padrão mais elevado em escolas normais secundárias. A partir de 1920, todas as escolas normais foram unificadas. Registre-se que a Escola Complementar de Itapetininga transformou-se, em 1911, em Escola Normal Secundária de Itapetininga e, em 1913, em Escola Normal de Itapetininga.

Em 1927, durante o Governo Júlio Prestes, ocorreu uma nova reforma do ensino normal, com a redução do curso de cinco para três anos, com exceção do curso da Escola da Praça da República (ESCOBAR, 1933, p. 182).

O Presidente Júlio Prestes assim justificava sua reforma:

[...]

Devido às dificuldades dos programmas e ao longo tempo necessario para o curso completo por anno, mas, mesmo que a média dos diplomados em 1927 continuasse a ser verificada, seriam necessarios 6 annos para que o Estado pudesse ter professores para preencher as escolas estavam vagas.

Isso, tendo-se em vista apenas as escolas até então creadas por necessidade do ensino, sem que se levasse em conta o crescimento de nossa população, o augmento da corrente immigratoria, as renovações das escolas já providas e o numero dos professores que, depois de formados, deixam de seguir a carreira, procurando outras profissões.

Era, portanto, necessária a criação de um novo regimen capaz de atender a essas necessidades, dotando o Estado do numero de professores que as circunstancias imperiosamente reclamavam.

Dahi vêm as razões da ultima reforma do ensino, reduziu o curso das escolas normaes de 5 para 3 annos, sem affectar as exigências de capacidade profissional para o ensino primario.

Além disso, estabeleceu a reforma o regimen das escolas normaes livres, cercadas de todas as garantias de uma severa fiscalização, por meio de inspectores fiscaes e lentes de pedagogia de livre escolha e nomeação do Governo. (SÃO PAULO, 1928, p. 217-218)

As escolas normais livres assim eram chamadas em opposição às escolas normais mantidas pelo poder público provincial. As escolas normais livres eram mantidas pela iniciativa privada ou pelo poder municipal, devendo ser devidamente autorizadas para funcionar.

[...] no estado de São Paulo a equiparação de escolas de iniciativa municipal e particular somente ocorreria a partir da Lei 2.269, de 31/12/1927. Preocupados em preservar a organização do ensino normal traçada nos primórdios do novo regime e temerosos de que a regalia da equiparação viesse deteriorar essa organização, os legisladores paulistas resistiram em franquear o ensino normal à iniciativa privada, só vindo a fazê-lo em 1927 [...]. A medida [...] veio atender a solicitações represadas de inúmeros municípios que pressionavam o poder público pelo direito de terem uma escola normal, de modo que já em 1928 funcionaram 26 escolas normais livres no estado de São Paulo [...] (TANURI, 2000, p. 71-72).

Na região de Sorocaba, em 1928, estavam autorizadas três escolas normais

livres – em Tietê, Piracicaba e Itu. (SÃO PAULO, 1928, p. 221-223)

A Sorocaba do início do século XX

A cidade de Sorocaba prosperou economicamente nos séculos XVIII e XIX como centro do comércio de muares entre o sul do país e a região das minas. As feiras de muares proporcionaram o desenvolvimento de outras atividades manufatureiras, além do comércio.

No final do século XIX, com o encerramento das feiras, a cidade não entrou em decadência, pois estava direcionada a outras atividades econômicas, com a criação das fábricas têxteis e a instalação da estrada de ferro. Denominada “Manchester Paulista” em 1905, teve a indústria têxtil como responsável pela imagem de progresso que as elites republicanas esforçavam-se por passar – a cidade poderia contribuir para o desenvolvimento do capitalismo no país. Visualizada como progressista, a cidade atraía cada vez mais trabalhadores de outras regiões, da zona rural e um grande número de imigrantes, sobretudo italianos, espanhóis, portugueses, além de alemães e ingleses que trabalharam na parte técnica das fábricas e na ferrovia. Os imigrantes concentravam-se nos bairros, alguns tipicamente operários, situados no Além-Ponte (espanhóis) e no Além-Linha (italianos). Dedicavam-se também ao pequeno comércio e à agricultura. Os imigrantes com algum capital de origem eram ligados ao comércio de algodão, técnicos da ferrovia, abriram indústrias variadas, inclusive para abastecimento nacional, como o caso da

produção de banha da família Matarazzo, criaram bancos (família Scarpa). Faziam parte da burguesia, juntamente com a elite da terra, e eram moradores do centro da cidade. Sorocaba, no limiar da década de 1920, possuía 10.734 operários (7.850 no ramo têxtil), aproximadamente 24% da população, de 43.588 habitantes.

Sorocaba apresentava quase todos os melhoramentos de uma cidade de maior porte: iluminação pública, rede de água e esgotos, bondes, cinema, teatro, clubes, linha telefônica, calçamento, adutora, primeiros automóveis, inclusive de aluguel, hospitais, bancos, ferrovia ligando a cidade à capital, jornais e revistas editados no local e outras.

A região de Sorocaba, na década de 1920, contava com aproximadamente 160.000 pessoas, cerca de 12% do total do estado. Era a terceira maior cidade do interior paulista, superada apenas por Campinas e Ribeirão Preto, possuindo 49.468 trabalhadores, sendo 66% no setor primário, 19% no setor secundário e 15% no setor terciário. Devido ao desenvolvimento industrial, que se apresentava no momento, absorvia-se nesta cidade 55,3% da mão-de-obra nas indústrias.

Em 1928, a industrialização também se destacara, contando com 164 empreendimentos e mais de 18 mil operários, incluindo as indústrias médias e pequenas, colocando a cidade na liderança industrial do Estado de São Paulo. Nessa época, também estavam adiantadas as obras das oficinas da Estrada de Ferro Sorocabana, que viria empregar mais de mil pessoas.

Forças políticas de Sorocaba

Na época, a política estadual era dominada pelo Partido Republicano Paulista (PRP). Em 1901, começaram as disputas internas dentro do partido e surgiu uma dissidência, que foi liderada por Júlio Prestes de Albuquerque.

Em Sorocaba, o PRP também dominava a política e, a exemplo do nível estadual, aqui, igualmente, houve dissidência. A divisão do PRP originou confrontos políticos em espaços institucionais, como a câmara, ou em espaços públicos como as ruas, praças e estabelecimentos comerciais. Suas divergências iam além do plano partidário, chegando a planos pessoais, familiares e das alianças vindas da fase imperial.

A política local foi dividida entre os situacionistas membros do PRP liderados por Luís Nogueira Martins e apoiado pelas famílias Barros, Loureiro e correligionários, e os dissidentes eram liderados pelos Pires de Camargo, que mantinham fortes ataques à situação.

Com opiniões divergentes, em 1906 esses grupos tiveram aparentemente suas questões resolvidas com o “congraçamento” do PRP no Estado. Assim, os Pires de Camargo voltam a dominar a política local e o promotor Luís Pereira de Campos Vergueiro aderiu a essas forças políticas, comandando a política local a partir de 1911, quando foi eleito deputado pela região e, posteriormente, prefeito de Sorocaba (ALMEIDA, 2002, p.369).

Na Sorocaba de fins dos anos 1920, a política estava polarizada entre os apoiadores do senador Lus Pereira de Cam-

pos Vergueiro (os vergueiristas) e um grupo de opositores que clamavam pela renovação de quadros do PRP e, conseqüentemente, do poder político local (os antivergueiristas⁴) (GONÇALVES e GONZÁLEZ, 2007, p. 186).

Luís Pereira de Campos Vergueiro pertencia à quarta geração de descendentes do imigrante português Nicolau Pereira de Campos Vergueiro, que teve uma importante participação na política durante o Império e foi um grande proprietário de terras e produtor de café, o primeiro a usar arado no Brasil e, em 1857, foi o primeiro a incentivar a vinda de imigrantes europeus para trabalhar nas lavouras de café.

O grau de relações sociais dos Vergueiros com as famílias paulistas que influenciavam o poder judiciário como os Silva Prado, Souza Queiroz, Paes de Barros e Almeida Prado facilitou a nomeação do bacharel Luís Pereira de Campos Vergueiro para a promotoria pública de Sorocaba apenas 15 dias depois de sua formatura.

A partir de sua atuação em Sorocaba, Vergueiro foi deputado e senador, ocupou efetivamente o poder regional praticamente durante toda a segunda metade da primeira república.

Campos Vergueiro era maçom, membro da loja Perseverança III, umas das mais importantes instituições maçônicas do estado de São Paulo na época, mas não comungava com as aspirações propagadas pelos maçons, que sempre defenderam a educação escolar para atender a classe operária. Campos Vergueiro dizia que a população operária não necessitava de escolas secundárias, nem de escola normal

e que, contando a cidade com grupos escolares, já era suficiente para a educação básica das crianças. Além disso, criticava a subvenção à escola noturna que a loja maçônica mantinha, destinada aos trabalhadores (ALEIXO IRMÃO, 1995, p.1230).

O Vergueirismo era o Partido Republicano Paulista que dominou a política sorocabana por algumas décadas. Era chefiado, e daí o nome, pelo senador estadual Luiz Pereira de Campos Vergueiro, um homem muito evoluído em alguns assuntos, um retrógrado em outros. Por exemplo: Sorocaba lutava por ter uma escola secundária de humanidades. O Vergueiro dizia que Sorocaba não precisa de ginásios, mas de escolas profissionais, combatendo sempre a instalação daqueles e das escolas normais em nossa cidade. (MEIRA, 1990)

No governo de Júlio Prestes de Albuquerque, o vergueirismo perdeu o poder político na cidade, tendo assumido a liderança como prefeito municipal o Sr. João Machado de Araújo, apoiado por sorocabanos que lutavam pelo avanço educacional na cidade.

Quando Júlio Prestes foi eleito governador do Estado, apoiou dissidentes "peerrepistas" sorocabanos, prometendo-lhes que se derrotassem o vergueirismo, Sorocaba ganharia a sua escola profissional e ele apoiaria com verbas estaduais, que a Prefeitura instalasse um ginásio e uma escola normal (MEIRA, 1990).

Ensino secundário

A instrução secundária surgiu por volta de 1834. Somente em 1847 é que a escola passou a funcionar com aula de latim e francês, sob a regência do professor Francisco de Paula Xavier de Toledo (Pro-

fessor Toledo), tornando-se uma referência em termos de Província – esta escola foi fechada em 1870, por falta de alunos⁵.

Com o fechamento dessa escola, Sorocaba não contou mais com escola pública secundária. A situação perdurou até o final de 1887, quando a Câmara Municipal de Sorocaba comunicou ao Diretor Geral da Instrução Pública da Província a criação de uma escola secundária, o Lyceu Municipal (SANDANO, 2007, p. 194). Segundo Menon, essa escola destinava-se a atender uma minoria privilegiada e preparar somente para a Faculdade, contando com poucos alunos (MENON, 2000, p. 215). Em 1892, o Lyceu Municipal foi fechado e os sorocabanos que pretendiam cursar o ensino superior eram obrigados a se deslocar para São Paulo, Itu ou Itapetininga para realizarem seus estudos de nível secundário. Somente em 1901 é que Sorocaba voltou a ter o curso secundário, com a criação do Liceu Sorocabano, por iniciativa da Loja Maçônica Perseverança III (SANDANO, 2007, p. 197).

Até a fundação de seu primeiro ginásio público, em 1929, Sorocaba teve muitos ginásios privados, ligados majoritariamente à religião católica, mas todos abriam e fechavam com rapidez.

Em 1900 surgiu o Externato João de Deus, de propriedade do professor João Teixeira Ferreira Júnior, que também teve vida efêmera. Entre 1901 e 1907, padres agostinianos abriram o Colégio Nossa Senhora da Conceição, que durou seis anos e foi hostilizado pelos jornais locais porque os padres espanhóis que o dirigiam eram “espanhóis que fugiram de sua pátria” (GONÇALVES e GONZÁLEZ, 2007, p. 183).

Depois disso, os padres beneditinos fundaram o Colégio São Bento, que pouco durou.

As duas únicas instituições de ensino secundário que vingaram, ao longo da primeira república, perdurando após a implantação do primeiro ginásio público até os nossos dias, foram resultado da iniciativa privada: a Escola do Comércio, hoje Organização Sorocabana de Ensino (OSE), uma escola técnica que foi implantada em 1924, e o atual Colégio Santa Escolástica, mantido pelas madres beneditinas (GONÇALVES e GONZÁLEZ, 2007, p. 185).

A criação da Escola Normal

A criação da Escola Normal Livre de Sorocaba representou a realização das aspirações do povo sorocabano que já vinha, há algum tempo, pedindo a instalação de uma Escola Normal, mas não encontrava apoio político que pudesse levar adiante o projeto.

Durante a década de 1920, o crescimento no total de grupos escolares esteve dentro da média nacional, pois, entre 1919 e 1929, constatou-se um aumento de 65,7% no total de escolas públicas no país. Em 1919, um relatório da Prefeitura Municipal apontava a existência de 36 instituições escolares públicas (MENON, 1997, p.43), pouco menos do que se registra dez anos depois.

A educação escolarizada em Sorocaba, seja no período imperial, seja no republicano, não atendeu em nenhum momento às necessidades da população.

Até 1927, Sorocaba não dispunha de nenhuma escola secundária pública. O sis-

tema de ensino contava apenas com grupos escolares primários. Assim, um grupo de cidadãos sorocabanos composto por advogados, médicos e professores, membros do Partido Republicano Paulista (PRP) entendeu que a cidade deveria contar com a existência de um Ginásio Municipal, pois a situação obrigava muitas famílias sorocabanas a se mudarem para outras cidades com o objetivo de possibilitar o estudo secundário a seus filhos.

A cidade se movimentava, pedindo a instalação de uma Escola Normal para o povo Sorocabano.

No início de 1911, o jornal “Cidade de Sorocaba” publicava a seguinte notícia:

Nos primeiros dias do próximo mês de fevereiro deve ficar concluída a organização das Escolas Normais de São Paulo e Itapetininga, sendo então publicados os respectivos regulamentos.

Em quantas outras localidades vão recebendo esses reais benefícios, é justo que Sorocaba, por seu representante belicoso Dr. Campos Vergueiro, só peça para si a criação de distritos de paz para fins políticos? (CIDADE DE SOROCABA, 26 de Janeiro de 1911).

O desinteresse da classe política dominante pela expansão do ensino secundário na cidade pode ser verificado por esta afirmação de Menon:

O engodo político não conhecia limites. O deputado estadual “Dr. Campos Vergueiro” durante a campanha encetada pelo jornal assumia perante a Câmara Municipal o compromisso de continuar a trabalhar junto aos poderes constituintes do Estado, cada vez com mais empenho, para que a justa ambição do povo sorocabano de possuir um estabelecimento em que a sua

juventude e a dos municípios vizinhos possam se ilustrar, torne-se dentro em breve uma realidade. Entretanto, em 18 de outubro de 1912, na seção da Câmara dos Deputados, o mesmo parlamentar, durante as discussões, apresentava o projeto de lei nº 29, em que pedia a criação de quatro escolas preliminares, e somente elas, para a cidade (MENON, 1998, p.39).

Em 15 de novembro de 1912, o mesmo jornal Cidade de Sorocaba noticiava:

Hontem em sessão da Câmara Municipal foi aprovada a indicação do vereador, Sr. Francisco José Fontoura, oferecida como emenda ao projeto do orçamento Municipal, para que a municipalidade se proponha ao Governo do Estado contribuir com a subvenção anual de vinte contos de reis, como auxilio a manutenção de uma Escola Normal, nesta cidade. (CIDADE DE SOROCABA, 15 de novembro de 1912).

A falta do curso secundário na cidade levava até mesmo os políticos da situação a se mudarem da cidade para poderem permitir que seus filhos tivessem acesso à escola secundária.

No final da década de 1920, a falta de um curso ginasial em Sorocaba se tornava insuportável. Ela prejudicava até mesmo os líderes do vergueirismo que ou se conformavam em ver truncada a escolarização dos seus filhos ou se mudavam para outras cidades para que eles pudessem continuar estudando - como fizeram, respectivamente, em 1915, 1916 e 1926, João Climático de Camargo Pires, Carlos Malheiros Oeterer e Joaquim Fiminiano de Camargo Pires, que transferiram residência para Itapetininga, Campinas e São Paulo (SOUZA FILHO, 2004, p. 187).

Neste contexto, pode-se compreender porque a escolarização secundária se transformou na principal expressão de con-

fronto entre as facções locais do PRP. Assim, “em 1925, quando o antivergueirista Gustavo Schereppel foi eleito vereador, a extirpação da ala de apoio a Luís Vergueiro da cúpula da facção local do partido vem associada à primeira notícia que se tem de alguém pedindo a fundação de um Ginásio Municipal em Sorocaba” (GONÇALVES e GONZÁLEZ, 2007, p. 185).

No dia 8 de agosto de 1927, o enviado do governador Júlio Prestes, deputado Bernardo Júnior, que na véspera havia costurado o acordo pelo qual apenas dois vergueiristas permaneciam na direção do partido, deu posse à nova direção, com a mudança de controle do diretório local do PRP – Vergueiro tinha perdido o controle.

O enviado do Governador Júlio Prestes ouviu do vice-presidente do diretório do PRP que estava sendo empossado, como primeira reivindicação, o pedido de criação de escolas secundárias na cidade.

Falou o Sr. Cel. João Padilha sobre a necessidade que apresenta, desde há muito tempo em Sorocaba, da criação de uma escola secundária [...] A fundação em Sorocaba de um ginásio, uma escola normal ou uma instituição profissional é velha e justa aspiração do nosso povo. Devemos considerar que é uns dos problemas mais difíceis para os pais a educação dos seus filhos nesta cidade. Se a família tem recursos e pode mandá-los para fora, a despesa que faz para o custeio deles é considerável, além das preocupações naturais que a separação dá. Muitas famílias Sorocabanas têm sido obrigadas a se mudar para outras cidades por esse motivo. Aqui em Sorocaba só há instrução primária e as tentativas particulares para a organização de um curso secundário. (CORREIO DE SOROCABA, 14 de agosto de 1927, p 1).

Na eleição municipal de 1928, o vergueirismo foi fragorosamente derrotado com a eleição do Dr. João Machado de Araújo para prefeito de Sorocaba, tendo como sua principal plataforma de governo a municipalização do Ginásio Sorocabano, que até a época era um ginásio particular, do qual o próprio prefeito eleito fora diretor. Em 1929, o Dr. Machado de Araújo, já ocupando o cargo de prefeito da cidade, promulgou, em 16 de janeiro, a Lei Municipal n. 209, “encampou” esse ginásio e o transformou em ginásio municipal, bem como criou a Escola Normal Livre Municipal de Sorocaba.

A criação da Escola Normal Livre Municipal foi apoiada pelo governo do estado, conforme sua promessa aos componentes do diretório municipal do PRP.

Neste ano, Júlio Prestes cumpriu sua palavra, instalando a Escola Profissional e também liberando verbas que permitiu que a Prefeitura, no ano seguinte, fundasse o Ginásio Municipal e a Escola Normal Livre Municipal de Sorocaba (MEIRA, 1990).

A instalação inicial da Escola Normal Livre contou com o apoio da Maçonaria, a qual ofereceu seu prédio na Rua São Bento, onde funcionava o Externato Sorocabano⁶. Sorocaba deu um grande passo para a expansão educacional da população, que não mais precisaria se deslocar para outras cidades a fim de complementar os seus estudos.

Em 15 de janeiro de 1929, o jornal Correio de Sorocaba informava sobre o início das aulas da Escola Normal Livre de Sorocaba:

Iniciam-se, a 21 do corrente, os exames de admissão dos candidatos ao 1º ano da Escola Normal Livre de Sorocaba.

Esses exames não poderão concorrer os candidatos reprovados nas provas a que submeteram em fins de 1928, em outras normais livres do Estado.

Poderão inscrever-se apresentando os documentos exigidos pela lei, os candidatos que tenham 13 anos completos. (CORREIO DE SOROCABA, 15 de janeiro de 1929).

A Escola Normal Livre Municipal de Sorocaba começou a funcionar no dia 1º de março de 1929. Seu primeiro diretor foi o professor normalista Antonio Funes, então docente de uma escola noturna em Votorantin.

A maioria dos aprovados eram mulheres que encontravam no magistério a carreira de maior identificação com sua condição familiar, visto que, mesmo ministrando aulas nos grupos escolares, ainda ficavam com parte de seu tempo livre para se dedicarem a outras funções referentes ao lar e à educação de seus filhos.

A Escola Normal Livre iniciou suas aulas com as seguintes disciplinas: francês, desenho, música, geografia, álgebra, português, caligrafia, trabalhos manuais e ginástica. A cidade passou a ser geradora de professores normalistas aptos para o exercício do magistério, proporcionando pessoal para trabalhar nas escolas rurais e isoladas. Para ingressar na escola normal, os candidatos passaram por exames de admissão, cuja relação dos nomes dos alunos aprovados foi publicada no jornal *Cruzeiro do Sul*.

A primeira turma de alunos foi formada por filhos de fazendeiros, de comer-

ciantes prósperos e políticos influentes da cidade e região, dando uma conotação elitista à Escola Normal.

Embora sendo municipal, eram cobradas taxas tanto para as matrículas como mensalidades, o que já prenunciava uma clientela com maior poder aquisitivo.

Art. 9º - As taxas de matrículas, frequência e exames de admissão ao Gymnasio Municipal e a Escola Normal Livre, constam também de tabelas a serem organizadas pela Prefeitura e aprovadas pela Camara, devendo todas as taxas ser as mais modicas possiveis e não podendo a municipalidade fazer desses estabelecimentos fontes de renda com fato de lucros.

§ único - Aos meninos pobres, de ambos os sexos, quando orphams, ou quando filhos ou tutelados de pessoas que não possuam renda superior a 300\$000 mensaes; os quaes tenham demonstrado gosto pelas Letras e applicação ao estudo, com parecer favoravel da congregação, a Prefeitura poderá conceder dispensa de taxas de matrículas, frequência e exames, não podendo o numero de logares destinados a esses alumnos gratuitos ser superior a dez em cada serie nos dois estabelecimentos a que se refere a presente lei.⁷

Segundo o Prof. Milton Marinho Martins, a taxa cobrada pela escola era alta, fazendo com que a escola fosse acessível a poucos:

Era 120 mil réis por mês, um valor um pouco alto e pouco acessível, meu pai ganhava 300 mil réis por mês para sustentar sete pessoas, fora as despesas como aluguel, farmácia, padaria e mercado, portanto para o ensino não sobraria nada.⁸

Considerações finais

Pelo exposto, constata-se, inicialmente, que Sorocaba, no campo político, econômico e social, vivia momentos de transição, como acontecia em todo o país.

Politicamente, era dominada pelo caciquismo, que foi posto em xeque por um grupo formado, principalmente, por comerciantes identificados com a modernidade, o progresso e os ideais liberais nacionalistas.

Verificamos, também, que a criação da Escola Normal somente ocorreu em virtude da pressão da sociedade sorocabana. Seus anseios por uma escola secundária na cidade apareceram especialmente na imprensa escrita e serviram como forma de pressão sobre a classe política da cidade que, finalmente, os incorporou em suas plataformas eleitorais. A nova direção do PRP precisava mostrar que estava atendendo aos interesses da população.

No entanto, constatamos também que a criação da escola secundária, no nosso caso, a Escola Normal, não foi desfrutada pela maioria da população, pois quando finalmente Sorocaba concretizou sua escola normal, a maioria dos alunos era proveniente da elite local, composta de fazendeiros, políticos e comerciantes.

Referências

ALEIXO IRMÃO, José. *A perseverança III e Sorocaba*. Sorocaba: Fundação Ubaldino de Amaral, 1969. v.1: Fundação à proclamação da república.

ALMEIDA, Aluisio de. *Sorocaba: três séculos de história*. Itu-SP: Otoni, 2002.

_____. *História de Sorocaba-1822-1889*. Sorocaba-SP: Gráfica Guarani, 1951.

Notas:

¹ Esta é a atual denominação da Escola Normal Livre Municipal de Sorocaba.

² Segundo Tanuri, os cursos complementares, em continuação ao primário, eram cursos de preparação à escola normal, justapondo-se ao secundário. “A criação do curso complementar estabelecia um elo entre a escola primária e a normal e o ingresso na última passava a exigir maiores requisitos de formação” (TANURI, 2000, p. 70).

³ Já em 1894, no Governo Provincial de Bernardino de Campos, devido ao prestígio do Cel. Fernando Prestes de Albuquerque, foi designada a cidade de Itapetininga para a sede de uma escola normal – o que somente se concretizou em 1897.

⁴ O grupo antivergueirista era formado por comerciantes e pequenos empresários aliados a Júlio Prestes de Albuquerque para desalojar o vergueirismo. A principal liderança do grupo antivergueirista era o farmacêutico sergipano João Machado de Araújo (GONÇALVES E GONZÁLEZ, p. 188).

⁵ O Professor Toledo, após sua aposentadoria, criou, em 1847, o Colégio do Lajeado, uma famosa escola rural, que funcionava em regime de internato para meninos e meninas, sendo que a maior parte de seus alunos era constituída de filhos de tropeiros que frequentavam a feira de muares de Sorocaba (SOUZA FILHO, 2004, p. 180).

⁶ Local onde hoje se encontra a sede da loja Maçônica Perseverança III.

⁷ Lei Municipal nº 209, de 16 de janeiro de 1929.

⁸ Entrevista do Prof. Milton Marinho Martins, em junho de 2008, a Cilene Andrade Cruz (pesquisadora do HISTEDBR – GT Sorocaba).

BADDINI, Cássia Maria. *Sorocaba no Império*. Comércio de animais e desenvolvimento urbano. São Paulo: Annablume-Fapesp, 2002.

ESCOBAR, José Ribeiro. Histórico da instrução pública paulista. *Revista de Educação*, São Paulo, v. IV, p. 158-190, dez. 1933.

FLEURY, Renato Sêneca. *História do "Getúlio Vargas"*. Artigo constante de recorte de jornal, sem indicação de origem e data, encontrado nos arquivos da Escola Municipal "Dr. Getúlio Vargas".

GONÇALVES, Júlio; GONZÁLEZ, Jorge Luís Cammarano. Escola, política e poder local: antecedentes do primeiro ginásio público de Sorocaba. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 27, set. 2007, p. 179-199. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art15_27.pdf>.

MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado/Instituto Fernand Braudel, 2005.

MENON, Og Natal. *Educação escolarizada em Sorocaba entre o Império e a República*. 2000. Dissertação (Mestrado em História) " Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. Educação em Sorocaba de 1768 a 1920. *Revista de Estudos Universitários*, Sorocaba, v. 23-24, 1998.

RODRIGUES, João Lourenço. *Um educador de outrora*. São Paulo: Escolas Profissionais Salesianas, [s./d.].

SANDANO, Wilson. A escola em Sorocaba no final do Império. *Série-Estudos*, Campo Grande-MS, n. 24, p. 187-199, jul./dez. 2007.

SANDANO, Wilson; SILVA, Ivanilson, Bezerra da; CARMO, Jefferson Carriello do. *A imigração italiana na cidade de Sorocaba e a experiência escolar no final do século XIX e início do século XX*. Sorocaba: Uniso, 2008. mimeo.

SANFELICE, José Luís. História das instituições escolares e gestores educacionais. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p-20-27, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art4_22e.pdf>.

SÃO PAULO (Estado). *Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo, em 14 de julho de 1928, pelo Dr. Júlio Prestes de Albuquerque, Presidente do Estado*. Disponível em: <<http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u1185>>. Acesso em: 10 ago. 2008.

SAVANI, Dermeval. Percorrendo caminhos na educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 3, n. 81, p. 273-290, dez. 2002.

SOROCABA (Município). *Lei n. 209, de 16 de janeiro de 1929*. Arquivos da Escola Municipal "Dr. Getúlio Vargas".

_____. *Decreto n. 11, de 24 de janeiro de 1933*. Arquivos da Escola Municipal "Dr. Getúlio Vargas".

SOUZA FILHO, João Dias de (org.). *Sorocaba 350 anos – uma história ilustrada*. Sorocaba: Fundação Ubaldino do Amaral, 2004. p. 177-192.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/jun./jul./ago. 2000.

VIEIRA, Rogich. Liberada verba para escola profissional. *Cruzeiro do Sul*, Sorocaba, 24 maio 1990. Pasta n. 389 do Arquivo do Jornal Cruzeiro do Sul.

Recebido em maio de 2009.

Aprovado para publicação em julho de 2009.

Ensino fundamental no Brasil: avanços, exigências e desafios*

Basic education in Brazil: advances, requirements and challenges

Vilma Miranda de Brito**

Ester Senna***

* Comunicação apresentada no IX Encontro de Pesquisa em Educação da ANPEd - Região Centro-Oeste/ GT Políticas Públicas e Gestão da Educação (Brasília, DF, 2008).

** UEMS/UFMS. E-mail: vilmiranda@bol.com.br.

*** Doutora em Educação (Unicamp); Professora da UFMS. E-mail: esenna7@yahoo.com.br. Agência Financiadora: FUNDECT/CAPES.

Resumo

Este artigo apresenta um breve diagnóstico sobre a efetivação do direito ao ensino fundamental (ensino obrigatório) e discute as transformações e os impasses que esse nível de ensino tem passado no Brasil, particularmente com relação à ampliação para nove anos. Inicialmente, aborda-se a relação entre a ação normativa nacional e a efetivação do direito ao ensino fundamental. Em seguida, a centralidade do ensino fundamental no Brasil e os desafios para se atingir uma educação de qualidade. Analisa-se, ainda, como o conceito de ensino fundamental se apresenta em nossa história recente. A pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica compõem as ferramentas metodológicas utilizadas. A amostra informativa na pesquisa documental incidiu sobre os documentos referentes à reorganização da educação nacional, em especial em relação à implantação do ensino fundamental de nove anos e sobre os dados estatísticos. Já a pesquisa bibliográfica contribuiu para o aporte teórico e analítico. O estudo mostra que, neste momento, a ênfase da política educacional está centrada na garantia de "qualidade".

Palavras-chave

Política educacional. Ensino fundamental. Qualidade.

Abstract

This article presents a brief analysis from the implementation of the students rights to basic education (mandatory education). It also discusses the changes and dilemmas that this type of education has been passed in Brazil, especially related to the extension of the basic education from eight to nine years. Initially, it addresses the relationship between the legislative national execution and the right to basic education. Secondly, the centrality of basic education in Brazil and the challenges to achieve an education of quality. Finally, it mentions how the concept of education is presented in our recent history. A documentary research and a literature research made up the methodological tools used in this article. The information from the documentary research was based on the documents related to the reorganization of the national

education, especially concerned about the implementation of basic education for nine years and its statistical data. The literature research contributed to the theoretical and analytical information consisted in this article. The study shows that currently emphasis on education policy focuses on ensuring the quality.

Key words

Educational policy. Primary education. Quality.

Introdução

O estudo tem o objetivo de evidenciar e analisar a realidade do ensino fundamental no Brasil com vistas a apreender as implicações que a política educacional implementada trouxe para o atendimento ao ensino fundamental (ensino obrigatório). Para tanto, aborda-se a relação entre a ação normativa nacional e a efetivação do direito ao ensino fundamental. Assim, procura-se estabelecer comparações temporais como forma de analisar a centralidade do ensino fundamental no Brasil, a partir dos anos 1990, e apontar alguns desafios para o alcance de uma educação de qualidade. Analisa-se também como o conceito de ensino fundamental já foi empregado ao longo da história das políticas educacionais no Brasil, bem como as perspectivas que se apresentam para o ensino fundamental em nossa história recente. Apresenta-se, pois, uma breve revisão da legislação educacional sobre o tema.

A opção metodológica para o desenvolvimento da pesquisa, ainda em andamento, estabelece como ponto de partida a dinamicidade do processo da reforma educacional. Os procedimentos metodológicos referem-se à pesquisa documental e à pesquisa bibliográfica. Neste primeiro momento, focar-se-á a pesquisa documental, sendo que a definição da amostra informa-

tiva (material de análise) incidirá sobre documentos concernentes à reorganização da educação nacional e escolar no intuito de apontar impasses que o ensino fundamental vem enfrentando no Brasil, em especial com relação à implantação do ensino fundamental de nove anos. A pesquisa bibliográfica, de caráter mais amplo, contribuirá para o aporte teórico e analítico.

Durante os últimos anos, as políticas educacionais brasileiras passaram por um conjunto de reformas que trouxe para o centro da cena a ampliação do ensino fundamental. Em outros momentos históricos, o ensino fundamental também foi objeto de expressiva intervenção governamental. No período recente, contudo, o debate e as ações modificaram-se ao instituírem a ampliação do ensino fundamental para nove anos.

Portanto, esse estudo toma como fonte de análise os dados estatísticos oficialmente divulgados, uma vez que traduzem a realidade do ensino fundamental revelada no número de crianças atendidas. Cumpre ressaltar que a expansão do atendimento se constitui na pedra angular, uma vez que o ensino fundamental configura-se hoje como “ensino obrigatório”.

Para maior clareza das proposições apresentadas, inicialmente aborda-se o ensino fundamental na política educacional brasileira, destacando os principais pon-

tos que o afetaram enquanto uma fração da política pública mais ampla. Segue-se uma breve análise da legislação educacional para o Ensino Fundamental no Brasil. Apresenta-se a análise de algumas orientações para o ensino fundamental de nove anos e, por fim, as considerações finais procurando sinalizar as limitações e as perspectivas que se vislumbram para o ensino fundamental.

1 Ensino fundamental e política educacional: avanços e desafios

Um conjunto de diretrizes, políticas e medidas estatais voltadas para a promoção de mudanças na área educacional foi configurado no decorrer dos anos 1990, sobretudo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96, e apontam para a ruptura do paradigma educacional vigente, com consequente construção do “novo” modelo escolar.

Constata-se, na legislação educacional do Brasil, um interesse crescente em aumentar o número de anos do ensino obrigatório. A Lei n. 4.024, de 1961, estabelecia quatro anos. Em 1971, a Lei n. 5.692 estendeu a obrigatoriedade para oito anos. Já em 1996, a LDB sinalizou para um ensino obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade, que se tornou meta da educação nacional pela Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) introduz mudanças significativas na *educação*

básica e retrata a política educacional brasileira em conformidade com as diretrizes dos organismos internacionais quando, por exemplo, tende também a privilegiar o ensino fundamental.

O ensino fundamental é apontado por Oliveira (2001) como condição para a cidadania participativa, princípio ético orientador dessa luta no movimento social organizado, mas que vem cedendo espaço aos argumentos em prol da escolaridade como meio para garantir a existência material imediata.

Cabe ressaltar que a escolarização é produzida historicamente e é uma experiência tão “natural” e cotidiana na vida humana que se deixa de questioná-la, de problematizá-la, porque é vista apenas como algo óbvio. Não se toma consciência da razão de ser de sua existência, das funções que cumpriu, cumpre ou poderia cumprir, dos significados que tem na vida das pessoas, da sociedade. Disso resulta o fato de não se concebê-la como uma produção histórica que surge por algumas razões, para cumprir a determinadas funções e sua permanência está, certamente, vinculada a isso.

Hoje, no Brasil, a educação obrigatória, é, teoricamente, um direito humano universal e que deverá ser satisfeito com igualdade e gratuidade. Assim, a educação escolar pode ser entendida, ao mesmo tempo, como uma conquista histórica vinculada a projetos de sociedade que buscam se consolidar e como serviço social do Estado.

A necessidade de se estabelecer a educação das massas se colocou, inicialmente, ligada à crença na existência do pro-

gresso e de mais qualidade nas sociedades avançadas. No plano internacional, desde 1948, a educação é reconhecida como um direito incluído na Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Ela é o primeiro documento internacional que reconhece que todos os seres humanos têm direitos fundamentais, conforme se pode constatar no seu artigo XXVI:**

Art. XXVI. 1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

No Brasil, o exame da legislação do período pós-1988, de um dos principais planos elaborados nos anos 1990 para a área – Plano Nacional de Educação (2000) – e de projetos implantados pelo MEC, nos últimos anos, evidencia a centralidade das medidas voltadas para o ensino obrigatório: o ensino fundamental.

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu o *ensino fundamental* como *ensino obrigatório*. A partir de então, deve assegurado *universalmente*, inclusive para os que não tiveram acesso ao ensino em idade própria (art. 208). Assim, definiu uma escolarização mínima para todos.

Ainda no art. 208, §§ 1º e 2º, a Constituição Federal afirma: “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, e seu não oferecimento pelo Poder Público ou sua oferta irregular implica responsabilidade da autoridade competente.

Assim como a gratuidade do ensino nos primeiros níveis de escolaridade, a ques-

tão da qualidade tem sido preocupação constante dos que têm discutido problemas educacionais. Esta preocupação está presente na Constituição Federal/88, na qual a “garantia de padrão de qualidade”(art. 206, item VII) passou a constituir um princípio.

Dessa forma, reconhecer a qualidade da educação escolar como princípio constitucional não apenas consolida a concepção de que a ação educativa, enquanto prática especificamente pedagógica, cumpre uma função política, como mostrou Saviani, mas, sobretudo, resgata a atuação dos agentes de disseminação, dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade e de produção de saber entre os alunos (SAVIANI, 1997).

E ainda cabe ressaltar que, “[...] a expansão e permanência na escola fundamental por parte de populações historicamente excluídas dessa escola coloca o desafio da qualidade para todos como uma dimensão democratizadora inédita em nossa história [...]” (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p.27).

O cumprimento de tais deveres por parte do poder público requer uma divisão de responsabilidade entre instâncias governamentais, uma vez que a própria Constituição atribui aos municípios a atuação prioritária no ensino fundamental e na pré-escola. Esse entendimento também foi sintetizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96.

Dessa forma, por envolver a garantia do ensino obrigatório, a discussão sobre a gratuidade do ensino fundamental traz à tona a necessidade de articulação entre as instâncias do poder público no atendimento escolar, definido como direito

social básico. Impõem-se, portanto, formas concretas de cooperação entre as três esferas de poder, especialmente entre estados e municípios, de modo a que seja possível implementar políticas educacionais pactuadas, construídas conjuntamente e, por isso mesmo, geradoras de corresponsabilidade. Sobre este aspecto, Arelaro (2005, p. 1044-1045) apresenta uma argumentação interessante:

[...] Quais dos entes públicos, no Brasil, dispõem de recursos para investir hoje nas áreas sociais? Vamos verificar que, praticamente, só o governo federal. [...] É oportuno lembrar que a Constituição de 1988, apesar de seus méritos, não enfrentou esta problemática, contentando-se com um processo de descentralização de recursos financeiros, mas não discutindo a necessidade de uma outra distribuição de recursos – entre as esferas públicas e entre os contribuintes. Dessa forma, as regiões ricas continuaram um pouco mais ricas e as pobres continuaram pobres.[...]

A repercussão desse desequilíbrio econômico-financeiro entre os entes públicos se faz sentir na área educacional, especialmente quando se discutem as possibilidades efetivas de se construir uma escola pública “decente”, em termos de qualidade de atendimento.

Cabe ressaltar que a LDB/96 esclarece as competências e atribuições dos diferentes entes federativos no que se relaciona às suas responsabilidades educacionais (art. 9º, 10 e 11). Assim, a garantia da universalização do *ensino fundamental* obrigatório (no contexto de uma educação básica para todos) é fixada como dever estatal (art. 4º, Incisos I e VIII e art. 5º). O ensino fundamental corresponde à segun-

da etapa da educação básica, “com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública” (art. 32).

O texto da LDB/96 retrata, assim, a política educacional brasileira que, por ser orientada por políticas mais amplas, apresenta-se coincidente com as determinações dos organismos internacionais no tocante a se privilegiar o ensino fundamental quando garante a “prioridade” para essa etapa da educação básica.

O ensino fundamental obrigatório e gratuito na escola pública objetiva a *formação básica do cidadão*, mediante: a) o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; b) o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; c) a compreensão dos ambientes natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; d) o fortalecimento de vínculos de família, de solidariedade, de tolerância recíproca (art. 32, Incisos I, II, III e IV).

Já o Plano Nacional de Educação/ MEC (PNE) explicita as políticas, as metas e a divisão de responsabilidades no tocante ao projeto nacional de educação, conforme já sinalizado na LDB/96. Trata-se de um Plano cuja importância deve-se, segundo Saviani (1998), ao seu caráter global (abrange todos os aspectos da organização da educação nacional) e ao seu caráter operacional (ações traduzidas em metas e com prazos determinados).

Conforme o PNE, a determinação legal (Lei n. 10.172/2001, meta 2 do Ensino Fundamental) de implantar progressivamente o ensino fundamental de nove anos, pela inclusão das crianças de seis anos de idade, tem duas intenções: “oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade”. O PNE estabelece ainda, que a implantação progressiva do ensino fundamental de nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos, deve se dar em consonância com a universalização do atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos. Ressalta também que tal ação requer planejamento e diretrizes norteadoras para o atendimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, além de metas para a expansão do atendimento, com garantia de qualidade.

O ensino fundamental no PNE é uma prioridade justificada com a afirmação de que o ensino obrigatório corresponde à “formação mínima para o exercício da cidadania e para o usufruto do patrimônio cultural da sociedade moderna”.

Quanto à universalização do ensino obrigatório, o Plano assegura, como um dos seus objetivos:

Universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo, em regiões em que se demonstrar necessário, programas es-

pecíficos com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios. (BRASIL, 2001).

Dessa forma, faz-se necessário um olhar sobre os dados estatísticos mais gerais, mais especificamente sobre os dados do censo escolar nos últimos anos, com o objetivo de constatar se a universalização garantida legalmente fora alcançada. Assim, vejamos: o Brasil, em 2006 (Resultados do Censo Escolar 2006) – último ano com dados disponíveis consolidados – tinha cerca de 33,3 milhões de alunos matriculados no ensino fundamental regular, dos quais 29.814.686 milhões em escolas públicas, ou seja, quase 90% do atendimento escolar fundamental feito pelo poder público, sendo que somente 3.4 milhões de alunos aproximadamente (cerca de 10%) são alunos de escolas privadas. Esse dado merece ser destacado independentemente de quaisquer outras considerações que serão feitas, porque denota que o compromisso do Estado com o ensino fundamental em termos de política educacional (especificamente quanto à acessibilidade) vem sendo mantido.

Mas a análise de dados evidencia que vem ocorrendo queda no número de matrículas. Em 2006, por exemplo, houve 251.898 (0,8%) matrículas de alunos a menos no ensino fundamental. Na tabela 1, pode-se constatar este fato comparando os anos de 2005 e 2006. Mas cabe ressaltar que a queda constatada no ano de 2006 é regionalizada, pois ocorreu apenas nas regiões Nordeste e Centro-Oeste.

Tabela 1 – Matrículas no ensino fundamental – Brasil/2006 - Matrícula por faixa etária

Total	Ano de 2005							
	De 0 a 6 anos	De 7 a 10 anos	De 11 a 14 anos	De 15 a 17 anos	De 18 a 19 anos	De 20 a 24 anos	De 25 a 29 anos	Mais de 29 anos
33.534.561	765.809	13.454.320	13.608.936	4.097.332	677.827	419.859	183.671	326.807
Fonte : MEC/INEP/SEEC/2005								
Total	Ano de 2006							
	De 0 a 6 anos	De 7 a 10 anos	De 11 a 14 anos	De 15 a 17 anos	De 18 a 19 anos	De 20 a 24 anos	De 25 a 29 anos	Mais de 29 anos
33.282.663	901.297	13.392.126	13.735.410	3.895.969	591.443	337.212	152.653	276.553
Fonte : MEC/INEP/SEEC/2006								

Obviamente, esses dados representam um grande desafio para o governo e para a sociedade brasileira. Também as taxas ainda elevadas de evasão e de repetência existentes (verificar tabela 2) são inaceitáveis. Oliveira (2007) ressalta que o ensino fundamental ainda continua sendo uma etapa produtora de desigualdade educativa e que

[...] os discriminados de ontem continuam a ser os discriminados de hoje. Mas a desigualdade existente hoje não é mais a mesma e nem ocorre nos mesmos termos da que ocorria no passado. Setores mais pobres reprovam mais, evadem mais, concluem menos, o mesmo ocorre com negros e meninos, mas mais importante

que isso, aprovam mais, permanecem mais e concluem mais do que em qualquer outro momento de nossa história educacional, ainda que permanecem como os setores mais excluídos. Só que não são excluídos da mesma maneira que no passado! [...] (p. 682).

É preciso, então, enfatizar a positividade da universalização do ensino fundamental para que se possa perceber que a exclusão de hoje não é mais a mesma e que, conseqüentemente, os desafios do ensino fundamental hoje passam a ser outros. Assim, é preciso reconhecer a necessidade de adoção de políticas públicas mais efetivas para atender a esse grupo, excluído socialmente.

Tabela 2 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono do ensino fundamental, segundo a região geográfica – 2004 e 2005

Brasil/Regiões Geográficas	2004			2005		
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
Brasil	78,7	13,0	8,3	79,5	13,0	7,5
Norte	71,5	16,2	12,3	73,1	15,8	11,1
Nordeste	69,7	16,7	13,6	71,4	16,3	12,3
Sudeste	87,1	8,9	4,0	87,2	9,2	3,6
Sul	83,9	13,2	2,9	83,4	13,9	2,7
Centro-Oeste	77,9	12,2	9,9	79,7	11,9	8,4

Fonte: MEC/Inep, Censo Escolar 2006.

Mas esses dados evidenciam que o problema atual do ensino fundamental se situa sobretudo nos fatores extra e intraescolares que dificultam a permanência na escola e a progressão escolar. Essa afirmativa é corroborada pelos dados de matrícula apresentados na tabela 1, que revelam uma surpreendente percentagem de alunos com mais de 14 anos de idade matriculados no ensino fundamental, o que indica, ainda, uma acentuada distorção idade/série.

Assim, quando se olha detalhadamente para os dados, a “desigualdade” na permanência salta aos olhos. Comparando a entrada e a saída do ensino funda-

mental, tem-se que 4.602.744 foram matriculados na 1ª série/2º ano em 2006, e somente 3.135.829 foram matriculados na 8ª série/9º ano, ou seja, cerca de 1,4 milhão de crianças ficam, anualmente, “no meio do caminho” escolar. Mais grave ainda quando analisamos os dados referentes aos concluintes do ensino fundamental (ver tabela 3 abaixo) e constatamos uma redução bem maior.

Isso reforça que há “[...] problema com a eficiência na parte inicial do ensino fundamental, [...] é neste segmento do ensino que se concentra o maior problema com a deterioração da qualidade” (FRANCO, 2004, p.37).

Tabela 3 – Rendimento e movimento escolar

Número de alunos concluintes, por faixa etária, no Ensino Fundamental - 2005

Total	De 0 a 14 anos	De 15 a 17 anos	De 18 a 19 anos	De 20 a 24 anos	De 25 a 29 anos	Mais de 29 anos
2.471.690	104.395	1.945.211	263.238	94.204	29.955	34.687

Fonte : MEC/INEP/SEEC/2006

A responsabilidade por atingir a tão propalada universalização é do Poder Público. Responsabilidade essa já atribuída pela Constituição Federal de 1988, considerando a indissociabilidade entre acesso, permanência e qualidade da educação escolar. Cabe ressaltar que o direito ao ensino fundamental não se refere apenas à matrícula, mas ao ensino de qualidade até a conclusão.

Assim, o ensino fundamental, inserido no âmbito prioritário da atual política educacional, consiste na educação básica que se pretende assegurar aos brasileiros como “possível” resposta às transformações recentes na estrutura societal. No entanto, o direito à educação, apesar de ser um exercício legalmente constituído, não se firma como tal na maioria dos Estados por falta de condições materiais para exercê-lo, por obstáculos provenientes das condições de vida dos indivíduos ou de práticas escolares que levam à exclusão ou à evasão da escola, ou ainda, porque os pais não poderiam prescindir do trabalho infantil. Cabe ressaltar que isso ainda hoje continua acontecendo em várias partes do mundo.

2 Ensino fundamental de nove anos: algumas exigências e desafios

A política de ampliação do ensino fundamental para nove anos pela inclusão das crianças de seis anos de idade na educação obrigatória é prevista na Lei n. 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e em uma das metas para o ensino fundamental no Plano Nacional de Educação (PNE). Com a Lei n. 11.274/2006, o ensino fundamental no Brasil, passa a ter nove anos e inclui obrigatoriamente as crianças de seis anos.

É importante destacar que a ampliação do ensino fundamental surge como uma questão basilar no equacionamento de um projeto educacional mais solidário e democrático, que consiga representar movimento contra-hegemônico à atual política educacional. Kramer (2006) resalta que

As crianças têm o direito de estar numa escola estruturada de acordo com uma das muitas possibilidades de organização curricular que favoreçam a sua inserção crítica na cultura. Elas têm direito a condições oferecidas pelo Estado e pela sociedade que garantam o atendimento de suas necessidades básicas em outras es-

feras da vida econômica e social, favorecendo, mais que uma escola digna, uma vida digna. (p. 811-812).

A autora ressalta também “[...] Entender que crianças, jovens e adultos são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidos, [...] implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo instrucional, [...]” (p.810). Portanto, é preciso que o sistema escolar enfrente o desafio de assumir a responsabilidade pelo aprendizado de todas as crianças e jovens.

As informações contidas no documento “Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais” resultam, em grande parte, do diálogo com os gestores presentes nos encontros realizados. Com estas orientações, o MEC/SEB/DPE/COEF pretende construir políticas indutoras de transformações significativas na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e dos espaços escolares, nas formas de ensinar, de aprender, de avaliar, implicando a disseminação das novas concepções de currículo, conhecimento, desenvolvimento humano e aprendizado (BRASIL, 2006a). O documento ressalta que

[...] Atualmente, das crianças em idade escolar, 3,6% ainda não estão matriculadas. Entre aquelas que estão na escola, 21,7% estão repetindo a mesma série e apenas 51% concluirão o Ensino Fundamental, fazendo-o em 10,2 anos em média.

Acrescenta-se, ainda, que em torno de 2,8 milhões de crianças de sete a 14 anos estão trabalhando, o que, por si só, já é comprometedor, mais ainda quando cerca de 800 mil dessas crianças estão envolvidas em formas degradantes de trabalho, inclusive a prostituição infantil. (BRASIL, 2006a, p.6).

Cabe reconhecer que o Brasil avançou em direção à democratização do acesso e da permanência dos alunos no Ensino Fundamental, pois, hoje, 97% das crianças estão na escola. Entretanto, avalia-se que o modelo educacional vigente não provocou mudanças efetivas de comportamento para construir uma cidadania solidária, responsável e comprometida com o País e com seu futuro, reforçando o propósito de ampliação do ensino fundamental para nove anos, uma vez que permite aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional (BRASIL, 2006a).

Dados do MEC/Inep (BRASIL, 2006b) informam que, até o ano de 2005, 13 Estados já haviam implantado o Programa de ampliação do Ensino Fundamental, mas que o Programa já se fazia presente em 25 estados, através da esfera municipal.

Cumpramos ressaltar ainda que, de acordo com a Lei no 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, art. 5º, “Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a ampliação do ensino fundamental...” (BRASIL, 2006b, p.7). Assim, caso o município já tenha ampliado o ensino fundamental para nove anos, os pais deverão exigir a matrícula dos filhos que tenham seis anos de idade completos até o início do ano letivo, no respectivo sistema de ensino.

Esses fatos demonstram a complexidade no processo de implementação da política educacional brasileira para a Educação Básica. Embora as estratégias para a implementação da reforma tenham apresentado prerrogativas e pressupostos, ou

seja, tenham apresentado as implicações administrativas, pedagógicas e financeiras, é imperativo investigar/avaliar a viabilização dessas estratégias.

Destaca-se que, para a referida ampliação, faz-se necessário reorganizar o ensino fundamental, tendo em vista não apenas o primeiro ano, mas toda a estrutura dos nove anos de ensino; planejar oferta de vagas, número de salas de aula, adequação dos espaços físicos, número de professores e profissionais de apoio, adequação de material pedagógico; realizar a chamada pública, conforme estabelece a LDB; providenciar a normatização legal no Conselho de Educação (BRASIL, 2006b).

Além disso, é preciso questionar: a quem interessa, afinal, que o ensino fundamental tenha início aos 6 anos de idade? (ARELARO, 2005). Acredito que, antes de tudo, é preciso criar, no Brasil, um novo modelo de referência de “qualidade escolar” que se traduza genuinamente em uma “educação de qualidade para todos”.

Quanto às implicações pedagógicas referentes à ampliação do ensino fundamental para nove anos, adverte-se para a importância de se atender às necessidades apontadas pelas escolas, uma vez que elas devem ser sanadas *a priori* e também para a importância de se estabelecerem novas diretrizes curriculares. O Conselho Nacional de Educação (CNE) já iniciou um processo de discussão para a elaboração das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e para a educação infantil. Nesse sentido, o Relatório do Programa enfatiza que

[...] todos nós – professores, gestores e demais profissionais de apoio à docência – temos neste momento uma complexa tarefa: a de participar da elaboração dessas diretrizes junto ao CNE. Assim, com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, é preciso que haja, de forma criteriosa, com base em estudos e debates no âmbito de cada sistema de ensino, a reelaboração da proposta pedagógica das Secretarias de Educação e dos projetos pedagógicos das escolas, de modo que se assegure às crianças de 6 anos de idade seu pleno desenvolvimento em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo. É preciso também estabelecer política de formação continuada para professores, gestores e profissionais de apoio (BRASIL, 1996b, p.9).

A propósito desta última afirmação, faz-se necessário elaborar uma nova proposta curricular coerente com as especificidades, não só da criança de 6 anos, mas também das demais crianças de 7, 8, 9 e 10 anos, que constituem os cinco anos iniciais do ensino fundamental. Essa nova proposta curricular deve, também, estender-se aos anos finais dessa etapa de ensino.

Os recursos para a implantação do ensino fundamental de nove anos, conforme informações constantes nos relatórios, estarão disponíveis para as Secretarias de Educação pelo Plano de Trabalho Anual (PTA). Esses recursos serão liberados a partir da análise e da aprovação das propostas apresentadas que atendam aos critérios definidos. As despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino das turmas de seis anos que estão no ensino fundamental de nove anos podem ser contabilizadas na rubrica do ensino funda-

mental e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Kramer (2006) argumenta que “[...] A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras.” (p.811). Portanto, há muito trabalho por fazer.

Não se pode negar que essa discussão acerca da ampliação do ensino fundamental é uma das consequências da política adotada pelo Estado brasileiro, que vem processando uma ampla reforma no âmbito estatal. Essas medidas suscitam reflexões de diversas ordens, inclusive quanto ao processo de implementação, pressupostos e condicionantes dessa reforma, que serão discutidos em outro momento.

Considerações finais

Conclui-se a discussão sobre alguns dos aspectos e desafios postos, principalmente diante da nova organização do Ensino Fundamental, evidentemente nos limites deste trabalho.

Algumas perspectivas que sustentam e aprofundam um contínuo e interessante debate em torno das raízes históricas do direito à educação básica e das suas dimensões sociológicas, ideológicas, políticas e culturais não deixam de apresentar um “amplo consenso” entre a sociedade civil organizada e a sociedade política. No entanto, o Estado passa a assumir uma fun-

ção de mediação, de adequação às prioridades externamente definidas. Isso é um fato que requer um “acompanhamento” porque, segundo o discurso explícito na política educacional em curso, neste momento a ênfase está na garantia de “qualidade” da educação básica.

Destaca-se como **avanço** e ganho importante o fato de que, já no final do século, XX o acesso ao ensino fundamental tenha sido praticamente universalizado. Assim, a obrigatoriedade e a universalização do acesso ao ensino fundamental, que são consequências da concepção ampla de educação garantida na Constituição Federal de 1988, apresentam evidente característica democratizadora e configuram-se como um avanço significativo.

Um ensino fundamental de maior duração nos parece uma conquista, desde que garantidas as condições mínimas de qualidade. Uma educação básica com qualidade social requer, também, a ampliação de oportunidades de permanência e sucesso escolar para todos os sujeitos. Nesse sentido, é preciso acentuar o papel do governo federal na indução dos sistemas municipais e estaduais para que eles cumpram sua parte na oferta de um ensino de qualidade, o que significa considerar que este não é um problema que possa ser atacado e resolvido isoladamente, independentemente de uma ação sobre as condições que o produzem. Sobre este aspecto, Oliveira (2007) apregoa que:

[...] neste momento, a contradição ou desafio mais importante já não é ‘garantir acesso, permanência e sucesso – entendido como conclusão – do ensino funda-

mental', como se defendia há pouco mais de suas décadas. O centro do argumento construído aqui é que esse processo representa uma mudança de qualidade na educação brasileira. (p. 682).

Dessa forma, decodificar o ensino fundamental público significa entender as condições de transformação e mudanças pelas quais passa a escola pública, mas, acima de tudo, entender que tais condições e mudanças estão em processo, portanto, ainda não estão dadas.

A grande **exigência** hoje para o ensino fundamental é a definição de políticas contra determinadas formas de exclusão e ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem. Apesar de constatar que alguns mecanismos de exclusão da escola estão sendo minimizados, tais como a reprovação seguida de evasão, ressalta-se que a desigualdade e a exclusão ainda permanecem.

É importante destacar que a prioridade da educação precisa sair do âmbito do discurso e de documentos para o âmbito da ação. Para tanto, configuram-se como **desafios** a melhoria da qualidade da educação e a democratização do acesso e permanência na escola com vistas a reduzir as desigualdades e injustiças sociais que, por sua vez, demandam investimentos de toda ordem.

Portanto, considerando que o acesso ao ensino fundamental está praticamente universalizado hoje, importa destacar que a democratização do ensino não se dá somente pela obrigatoriedade e garantia do acesso, requerendo sua oferta com qualidade social para otimizar a permanência dos estudantes. O desafio centra-se na necessidade de se criar um novo modelo de referência de "qualidade escolar", em que o ensino para todos possa significar, de fato, "ensino de qualidade para todos".

Mas vale lembrar que, quando se fala em educação com qualidade social, tem-se a perspectiva adotada por Mészáros (2005), que ressalta que é necessário romper com toda a lógica do capital. Dessa forma, não se trata apenas de uma "mudança educacional", mas de uma mudança objetiva de toda a forma de vida, de todo o *modo de ser* da humanidade na produção/reprodução de sua existência. A educação deve ser verdadeiramente uma "educação continuada", de maneira que deixe de ser um momento específico da vida, com fins utilitários determinados, e passe a ser a própria vida de todos os homens. É preciso, enfim, repensar o ensino fundamental em seu conjunto, uma vez que o grande desafio atual é a exigência de melhoria "por dentro" da escola.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, CEDES, n. 75, p. 15-32, ago. 2001.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1039-1066, Especial, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

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

_____. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília-DF, n. 248, 23 dez. 1996a.

_____. Lei n. 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 e dá outras providências. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília-DF, 26 dez. 1996b.

_____. *Plano Nacional de Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. MEC/SEB/DPE/COEF. *Relatório do Programa Ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos*. Brasília: MEC, 2004.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2005/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. Brasília: O Instituto, 2005.

_____. MEC/SEB/DPE/COEF. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: Relatório do Programa. Orientações gerais*. Brasília: MEC, 2006a.

_____. MEC/SEB/DPE/COEF. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: Ministério da Educação, 2006b.

_____. MEC/SEB/DPE/COEF. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006c.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2006/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*. Brasília: O Instituto, 2006d.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Unesco, 1998. Disponível em: <<http://www.brasilia.unesco.org/areas/dsocial/areastematicas/direitoshumanos/60anosDeclaracaoDH/>>. Acesso em: 15 abr 2008.

FRANCO, Creso. Ciclos e letramento na fase inicial do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 30-38, abr. 2004.

GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 67-80, jan./mar. 2007.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O financiamento da educação. In: OLIVEIRA, R.; ADRIÃO, T. (Orgs.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*. São Paulo: Xamã, 2001. p. 89-118.

_____. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPEd, p. 61-74, maio/ago. 1999.

_____. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100, Especial, out. 2007, p. 661-690. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de e ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPEd, n. 28, p. 5-23, jan./fev./mar./abr. 2005.

PEREZ, José Roberto Rus. Reflexões sobre a avaliação do processo de implementação de políticas e programas educacionais. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.). *Novas práticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: Programa de estudos pós-graduados em Educação, História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por outra política educacional*. Campinas-SP: Autores Associados, 1998.

Recebido em abril de 2009.

Aprovado para publicação em junho de 2009.

Letramento em meios populares: as marcas da escola

Reading and writing for the masses: the mark of the school

Ana Lucia Espíndola*

Neusa Maria Marques de Souza**

* Doutora em Educação pela USP – SP. Professora do Departamento de Educação da UFMS/CPTL e do Programa de Pós-Graduação em Educação – CEPAN. Endereço: Rua Luiz Correa da Silveira, 1790, Três Lagoas MS – 79610060.

** Doutora em Educação pela PUC – SP – Professora do Departamento de Educação da UFMS/CPTL e dos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Educação Matemática (EDUMAT) da UFMS em Campo Grande-MS. Endereço: Rua Eurídice Chagas Cruz, 1093, Três Lagoas-MS – 79602-130.

Agência Financiadora: CNPq

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo discutir a forma como a escola e a escolarização marcam a relação de sujeitos oriundos das camadas populares com as práticas letradas. As questões que nos orientam neste texto centram-se em buscar compreender, primeiramente, de que maneira o tempo de escolarização interfere nas estratégias utilizadas pelas mães de camadas populares para letrar seus filhos pequenos. Em segundo lugar, buscamos compreender se há na presença e usos de materiais escritos nas famílias estudadas indícios da presença da escola. Utiliza-se para fonte de coletas de dados entrevistas semiestruturadas e observações. Os dados analisados nos levam a apontar o papel fulcral desempenhado pela escola nas práticas letradas em meios populares.

Palavras-chaves

Letramento. Escola. Crianças.

Abstract

The present work has as objective to discuss the way how the school and the schooling Mark the relation of people coming from popular layers with the literacy practices. The questions which guide us in this text focus in searching to understand, first the way the time of schooling interferes in the strategies used by mothers to letter their little kids. In a second place we look for figuring if there's in the presence or use of materials written in the studied families, marks of the school. It was used as source of collecting data interviews semi-structured and observation. The data analysed up to now take us to point to the questioning role done by school in the literacy practices in the lower classes.

Key words

Literacy. School. Children.

Introdução

O acesso das camadas populares aos bens culturais, de forma geral, e à tecnologia do ler e escrever, em particular, tem sido uma reivindicação histórica de diversos setores sociais comprometidos com as transformações e a superação de desigualdades ainda tão presentes na sociedade brasileira e em todas as sociedades regidas pelo modo capitalista de produção.

Entretanto e apesar disso, temos dados bastante assustadores em relação ao domínio da leitura e escrita. Segundo o IBGE, 13,9 milhões de brasileiros eram, em 2004, não-alfabetizados (GALVÃO e DIPIERRO, 2007). Daqueles que figuram entre os alfabetizados encontramos ainda um número significativo de pessoas com um domínio bastante elementar da leitura e da escrita. Não podemos nos esquecer também que os dados estão em intrínseca relação com os indicadores utilizados para aferi-los:

Atualmente, o indicador de alfabetização mais utilizado para comparações históricas e internacionais é construído por meio da informação dos recenseamentos nacionais periódicos da população a respeito da capacidade declarada pelos informantes de ler e escrever um bilhete simples. Como esse é um nível muito elementar de conhecimento da língua escrita e a sociedade atual tem exigências mais complexas em relação à capacidade de ler, escrever e calcular, vem sendo considerado também o grau de instrução dos indivíduos. A escolaridade é tomada como indicador de alfabetização com base na hipótese de que as pessoas adquirem, elevam e consolidam as habilidades de leitura e escrita ao longo de sua trajetória escolar. (ibid, p. 56)

Assim, pode-se tomar como um dos indicadores da alfabetização o grau de instrução dos sujeitos sendo que quatro anos de escolaridade vem sendo sugerido como o mínimo para uma pessoa tornar-se plenamente alfabetizada. Ao fazer uso desse indicador, é possível constatar que cerca de 30 milhões de brasileiros podem ser classificados como analfabetos funcionais (ibid).

Por outro lado, a diversidade das condições de ensino no Brasil leva os pesquisadores brasileiros a considerar o indicador de tempo de escolarização como insuficiente para compreender a questão. A tentativa de organização de um Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF – pelo instituto Paulo Montenegro em parceria com a Ong Ação Educativa, vem trazendo anualmente dados bastante interessantes sobre as práticas de letramento desenvolvidas no Brasil por pessoas pertencentes a todas as camadas sociais e com diversificados graus de instrução. Há a constatação de que muito ainda precisa ser feito no sentido de compreendê-las melhor e sem preconceitos. Vale lembrar que nas pesquisas realizadas para a construção do INAF a escolaridade foi o fator de maior destaque para o desempenho em leitura e escrita (GALVÃO, 2007).

Assim, neste trabalho, temos por objetivo discutir a forma como a escola e a escolarização marcam a relação de sujeitos oriundos das camadas populares com as práticas letradas. As questões que nos orientam neste texto centram-se em buscar compreender primeiramente de que maneira o tempo de escolarização interfere nas estratégias utilizadas pelas mães de

camadas populares para letrar seus filhos pequenos. Em segundo lugar, buscamos compreender se há na presença e usos de materiais escritos nas famílias estudadas indícios da presença da escola.

Para apresentar os dados obtidos organizamos este trabalho em três partes: na primeira, iremos apontar algumas discussões teóricas acerca da questão da relação das famílias de camadas populares com a escola; na segunda, discutiremos os mitos e estigmas que envolvem a questão do letramento em meios populares e, finalmente, na terceira parte, apresentaremos e discutiremos os dados obtidos e as questões que eles têm nos suscitado. Em seguida, encaminharemos para nossas considerações finais.

1 Relação das famílias populares com a escola

O discurso da omissão parental se faz bastante presente quando se trata da dificuldade encontrada por algumas crianças em alcançar sucesso escolar, especialmente nos anos iniciais de ensino, quando acontece o aprendizado da leitura e da escrita. A escola cumpre um papel importante no processo de introdução das crianças das camadas populares na cultura escrita que, embora não possa ser visto de forma dicotomizada das culturas orais, se guia por regras diferentes.

A centralidade da escrita na vida dos homens surgiu de forma gradual e concomitante ao surgimento dos Estados Nacionais Modernos que cada vez mais procurou se apoiar em formas escritas, tanto no que diz respeito ao gerenciamento

do Estado propriamente dito como em relação à difusão da cultura escrita de forma cada vez mais abrangente. Segundo Lahire (1993, p.33, tradução nossa), “pouco a pouco, o conjunto das práticas sociais se organiza através de práticas de escrita”, levando todos, de uma forma ou de outra, a serem tocados por ela.

Enquanto nas sociedades orais a socialização do saber era feita de forma a não estar separada da prática, nas sociedades de cultura escrita a aprendizagem começa a ser, cada vez mais, imputada a uma instituição determinada: a instituição escolar. Mais que isso:

A escola e a “pedagogização” das relações sociais de aprendizagem são ligadas a constituição de saberes escriturais formalizados, saberes objetivados, delimitados, codificados, concernentes tanto ao que é ensinado quanto à maneira de ensinar, às práticas dos alunos assim como a dos mestres. A pedagogia (no sentido restrito da palavra) se articula sobre um modelo explícito objetivado e fixado de saber a transmitir. Os saberes objetivados, explícitos, fixados que se pretende transmitir necessitam de um modo inédito de transmissão do saber. Trata-se de se fazer interiorizar pelos alunos saberes que conquistaram sua coerência na/pela escrita. [...] O modo de socialização escolar é então indissociável da natureza escritural dos saberes a transmitir (ibid., p. 37, tradução nossa).

Dessa forma, o acesso ao mundo da cultura escrita passa a ser cada vez mais de responsabilidade da instituição escolar.

Entretanto, essa tarefa não se revelou tão fácil de ser cumprida. De um lado, pelo fato de nem todos terem acesso à escola e, de outro, pela constatação de que mesmo entre aqueles que adentravam a escola,

muitos fracassavam na tentativa de aprendizagem da língua escrita. Lahire (ibid.) chama a atenção para o fato de que, para algumas crianças, obter sucesso no aprendizado da língua escrita significa precisar realizar uma verdadeira 'conversão' de sua relação com o mundo desenvolvida até o momento de sua entrada na escola. Entretanto, algumas crianças não conseguem realizar tal conversão o que as leva ao fracasso escolar.

Algumas vezes, o fracasso de tais crianças é imputado às próprias famílias pelo discurso escolar tendo em vista que as relações estabelecidas entre as famílias de camadas populares e a escola ainda são marcadas por algumas tensões e mitos.

Segundo Thin (2006), o discurso escolar sobre a participação de tais famílias no processo de escolarização dos seus filhos tem sido marcado preponderantemente pelo discurso normativo que insiste no déficit da ação dos pais em relação à escola. Para o autor, a compreensão das relações idiossincráticas de tais famílias com a instituição escolar exige o abandono da visão dominante que "caracteriza essas famílias pela incoerência, pela negligência, pela 'anormalidade'" (ibid., p.213) e busca da compreensão da lógica própria pelas quais elas são regidas.

Pesquisas têm apontado para uma reprodução de escolaridade entre famílias com alto grau de escolarização (GALVÃO, 2003). Entretanto, isso não impede que se observem também os casos de famílias constituídas por pais analfabetos cujos filhos chegam ao nível superior (SILVA, 2007). Tais questões apontam para a necessidade

de de melhor compreensão das idiossincrasias que marcam essa relação.

Galvão (2003), ao analisar os dados do INAF, questiona se práticas de leitura podem ser transmitidas entre as gerações. Responde a esta indagação mostrando que quanto mais cedo as crianças são expostas aos materiais de leitura maiores chances terão de ser um adulto com maiores condições de usar a leitura e a escrita em seu cotidiano. Assim, quando pensamos a relação família e escola, especialmente nos anos iniciais, quando a aprendizagem da leitura e da escrita acontece, não podemos negligenciar o papel importante desempenhado pelas famílias nesse processo.

Reconhecer a importância da família não quer dizer responsabilizá-la pelo fracasso ou mesmo pelas dificuldades encontradas pelas crianças especialmente através do discurso da omissão parental. De tal maneira, faz-se urgente, conforme aponta Vianna (2005 p.03):

[...] melhor qualificar e caracterizar as relações das famílias de camadas populares com a escola, sinalizando para alguns deslocamentos de foco, um dos quais seria o reconhecimento da existência de um tipo particular de presença familiar na escolarização dos filhos nesses meios.

Faz-se necessário descartar, por outro lado, a visão naturalizada de família, entendendo-a como uma construção histórica e social. Assim, conforme apontado por Szymanski (2007), trata-se de uma questão ética construir, juntamente com as famílias das camadas populares, práticas educativas que garantam às suas crianças a permanência na escola e o sucesso esco-

lar. Quando se trata do aprendizado da leitura e da escrita, isso se faz ainda mais urgente, tendo em vista a importância que tanto a escola – por ser a instituição responsável pela introdução da criança ao mundo da escrita – quanto às famílias – pelo papel que podem desempenhar no processo de letramento de suas crianças – podem vir a ter para a universalização do acesso à tecnologia do ler e escrever bem como dos usos sociais de tal tecnologia.

2 Família, escola e letramento: mitos e preconceitos

Uma questão que se faz bastante presente quando discutimos o letramento em meios populares diz respeito ao fato de que há um discurso generalizado na sociedade brasileira apontando para um mau relacionamento do brasileiro com a leitura. O discurso de que o brasileiro não lê encontra uma ampla ressonância na mídia. Os dados trazidos pelo INAF nos ajudam a questionar essa afirmativa:

Os resultados dessa pesquisa trouxeram algumas novidades: contrariando um discurso corrente sobre o desinteresse dos brasileiros pela leitura e sobre sua baixa familiaridade com os livros, 67% dos entrevistados dizem gostar de ler. 32% 'gostam muito e 35% 'gostam um pouco [...]. A pergunta feita era bastante específica- 'O (a) senhor (a) gosta ou não gosta de ler para se distrair ou passar o tempo?' É preciso lembrar que a distração e o passatempo não são, necessariamente, os motivos mais fortes que levam alguém à leitura. [...] Por isso é ainda mais significativo que tantos tenham respondido positivamente a uma pergunta que aborda uma finalidade muito particular da leitura. (ABREU, 2003, p. 33-4)

Se por um lado é falso o tão propagado desinteresse do brasileiro pela leitura, por outro, constata-se, na mesma pesquisa, a dificuldade de acesso das camadas populares, especialmente, aos livros e escritos de forma geral. Portanto, o leitor brasileiro, apesar do gosto, parece ter dificuldade de acesso.

Por outro lado, tem havido nos últimos anos discussões que apontam para uma escolarização da leitura e a indicação desse fator como um entrave para a formação de leitores. O termo escolarização tem sido usado, por outro lado, muito frequentemente, com sentido pejorativo e depreciativo em relação ao conhecimento. Entretanto, não podemos nos esquecer que um dos papéis da escola é justamente escolarizar os conhecimentos presentes no mundo social e adequá-los a um determinado tempo e espaço, o escolar. É, portanto, da essência da escola, escolarizar.

Assim, o aprendizado da leitura e da escrita – que são práticas sociais – precisa ser moldado dentro do espaço e tempo escolar para transformar-se em objeto de ensino. Portanto, tais práticas não acontecerão dentro da escola da mesma forma que acontecem fora dela. Terão características próprias especialmente pela necessidade de controle características da ação escolar. Soares (2003) afirma que é impossível para a escola não escolarizar, mas que, entretanto, pode estar havendo uma escolarização não desejável da leitura.

A mesma autora, já desde a década de 1980, apontava para a necessidade premente de se diferenciar o que ela chamava, à época, de processos de aquisição da

língua escrita e processo de desenvolvimento da língua escrita (SOARES, 1985). Assim, a autora insiste na necessidade de diferenciar o processo de aquisição da língua – alfabetização – do processo de desenvolvimento da língua – letramento. Isso se faz importante para que não se perca a especificidade da alfabetização nas práticas de letramento. Ou seja, a escola precisa alfabetizar – levar a criança a dominar a tecnologia da escrita – mas precisa, também, letrá-las. Este é o grande desafio que se apresenta hoje para os anos iniciais do ensino: alfabetizar letrando.

Embora a palavra letramento tenha sido usada pela primeira vez em língua portuguesa na segunda metade da década de oitenta, é a partir da década de 1990 que ela vem cada vez mais se firmando para caracterizar os usos da língua escrita em contextos escolar e não escolar.

É inegável que em uma sociedade grafocêntrica como a nossa, todos - de uma forma ou de outra, em maior ou menor grau – estão expostos à língua escrita e, portanto, desenvolvem maneiras diferentes de ser letrados, tal como já apontado por Goulart (2002).

Dessa maneira, as práticas de letramento estão presentes, sem sombra de dúvida, nas camadas populares. Vianna (2005), ao analisar as formas de presença das famílias de camadas populares na escolarização de suas crianças, alerta para o fato de que precisamos identificar as práticas de cada família tendo em vista que não há um estilo familiar único (SILVA, 2007). Da mesma forma, acreditamos que

precisamos fazer o mesmo em relação às práticas letradas desenvolvidas pelas famílias de meios populares tendo em vista que nem sempre essas práticas corresponderão a alguns protótipos já estabelecidos.

Dados recentes apresentados pelo INAF apontam que a relação entre níveis de letramento e níveis de escolarização é bastante paradoxal, pois embora haja uma correlação positiva entre as duas variáveis, também há diferenças significativas entre o letramento escolar e o letramento social.

Entretanto, é possível afirmar que um maior grau de escolarização leva a maior participação em eventos e práticas letradas, conforme Soares (2003, p.111):

[...] Os dados mostram que, de maneira significativa, embora não absoluta, que quanto mais longo o processo de escolarização, quanto mais os indivíduos participam de eventos e práticas escolares de letramento, mais bem-sucedidos são nos eventos e práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Porém, conforme apontado pela mesma autora, isso precisa ser melhor investigado, pois as relações entre escolarização e letramento são ainda “imprecisas e obscuras” e se fazem necessários maiores estudos sobre elas para melhor compreendê-las.

Assim, nos perguntamos de que forma a escola marca a relação dos sujeitos oriundos das camadas populares com as práticas letradas. É a esta questão que nos remeteremos na análise dos dados.

3 Marcas da escola: discutindo os dados da pesquisa

Vimos desenvolvendo, desde o ano de 2007, uma pesquisa do tipo etnográfico e temos como sujeito um grupo constituído por mulheres e crianças moradoras de um bairro de periferia da cidade de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul. Quinzenalmente o grupo se reúne com a equipe da pesquisa e são lidas/contadas histórias de literatura infantil que servem de mote para a observação e discussão das práticas letradas no grupo. Os encontros têm favorecido a criação de laços de proximidade com os sujeitos, o que possibilita a melhor compreensão de tais práticas. Os dados aqui apresentados referem-se à primeira parte da pesquisa já concluída.

Utilizamos como fonte de coletas de dados entrevistas semiestruturadas, questionários e observações. Nos limites deste trabalho apresentaremos os dados que nos respondem às indagações sobre a maneira como a escola e o tempo de escolarização marcam as relações dos sujeitos observados com as práticas letradas.

Os sujeitos da pesquisa são moradores do bairro São João, um dos mais antigos da periferia da cidade de Três Lagoas. A princípio, determinamos que os sujeitos deveriam ter filhos com idade entre cinco e sete anos e que pelo menos uma criança deveria ser aluna da escola do bairro. Após algumas discussões no grupo de pesquisa, concluímos que o melhor seria ampliarmos a idade limite das crianças para dez anos, de forma que poderíamos pegar todas as crianças do primeiro segmento do ensino

fundamental. Este foi apenas um critério de escolha dos sujeitos, o que não impediria a participação no grupo de crianças menores e que não fossem alunos da escola.

Nossa opção pelo trabalho com mães se pauta no fato de que são elas, em sua maioria e independente do grau de instrução, que se responsabilizam pela vida escolar dos filhos, participando das reuniões de pais e acompanhando a vida escolar das crianças. Isso nos foi possível constatar pelas observações já realizadas na escola e pelas informações fornecidas pela supervisora escolar.

O primeiro passo do trabalho foi convidar as mães que tinham filhos nos cinco primeiros anos do ensino fundamental e da educação infantil a participar do grupo. Não delimitamos a idade das crianças, nem o número de crianças que cada mãe poderia trazer para as sessões de contagem de história.

Na primeira reunião, discutimos a periodicidade dos encontros que se dariam quinzenalmente. Apresentamos o projeto com os objetivos que tínhamos. Combinamos a metodologia do trabalho que seria sempre a leitura e/ou projeção de um dos livros escolhidos pelo grupo, uma discussão sobre a temática tratada e uma atividade desenvolvida pelas mães, juntamente com seus filhos.

Ainda neste encontro, colhemos diversas informações sobre o grupo através de um questionário respondido pelas mães.

Durante o ano de 2007, foram realizados seis encontros e, no primeiro semestre de 2008, também seis encontros. Além disso, aplicamos 17 questionários, seis en-

trevistas e observações em cinco residências. Temos um grupo de mães cuja frequência oscila entre seis e 23 presentes nas sessões de contagem de história e discussão. Há um grupo de nove mães que participam de uma forma mais intensa e efetiva das atividades, tendo faltado pouco aos encontros.

O questionário respondido pelas mães e as entrevistas realizadas nos oferecem diversas informações sobre os sujeitos investigados. Iremos trabalhar aqui, conforme já anunciado na introdução deste texto, com as questões relativas às marcas da escola nas práticas letradas.

A idade das mães que frequentam o grupo varia entre 17 e 48 anos, sendo que a maior parte delas (11) encontra-se na faixa etária de 20 a 30 anos. Cinco mães trabalham fora e desempenham funções de diarista, doméstica, auxiliar de escritório, auxiliar de produção em curtume e ajudante de cozinha.

A idade das crianças varia de menos de um ano a 12 anos de idade. A maior incidência está entre aquelas de seis, sete e oito anos de idade.

Quanto ao grau de instrução, o menor corresponde à antiga quarta série primária, informado como grau de escolarização de três mães. Oito mães frequentaram os anos finais do ensino fundamental, duas têm o ensino médio incompleto e três o ensino médio completo. Os motivos relatados pelas mães para terem interrompido os estudos são de duas ordens distintas: ou por que precisaram trabalhar (quatro respostas) ou por terem se casado e/ou engravidado (sete respostas).

Para tentarmos compreender as marcas da escola no processo de letramento dessas famílias, procuramos responder às seguintes questões: a) O tempo de escolarização das mães marca, de forma diferenciada, a maneira de letrar suas crianças? b) É possível identificar marcas da escola quando se trata da presença e valorização do escrito nessas famílias? c) Como essas marcas se manifestam?

Trabalhamos para a obtenção dessa resposta com seis entrevistas aprofundadas. Todas as entrevistadas estudaram em escolas públicas e pertencem a famílias sem tradição de longevidade escolar. Quanto ao nível de instrução das mães entrevistadas, temos dois grupos de sujeitos: o primeiro, composto por aqueles que não têm o ensino fundamental completo – EFI – e o segundo, por aqueles com o ensino médio completo ou incompleto – EM. No primeiro grupo, temos um sujeito com a antiga 4ª série primária e outro com a 6ª série. No segundo grupo, temos duas com o primeiro ano do ensino médio; uma no último ano do ensino médio e outra com o ensino médio completo. Iremos agora apresentar as estratégias utilizadas pelas mães sujeitos da pesquisa para letrar suas crianças, buscando mostrar as nuances que há entre os dois grupos: EFI e EM. As falas dos sujeitos sofreram pequenas alterações na forma para adequá-las, minimamente, à norma padrão culta. Os nomes dos sujeitos serão identificados pelas três primeiras letras, bem como os dos filhos, quando fazem referência a eles.

3.1 Estratégias de letramento

Estamos chamando aqui de estratégias de letramento aquelas ações desenvolvidas pelas mães, intencionalmente ou não, e que possam, de alguma forma, colocar as crianças em contato com o universo da cultura escrita. Quanto às estratégias de letramento podemos perceber que as mães entrevistadas até o momento fazem usos de formas variadas como o intuito de letrar seus filhos pequenos. Nossas entrevistas nos levam a refletir que o tempo de escolarização das mães marca - mesmo que de forma branda - as estratégias usadas por elas. Identificamos as seguintes estratégias no grupo entrevistado:

a) Leitura para o filho e com o filho:

Quatro das mães entrevistadas relatam momentos em que leem histórias para os filhos. Não fazem isso com o propósito definido de letrá-los, mas sim como um momento de convívio com as crianças:

Ah é esses livrinhos aí, Cinderela... é uma coleçãozinha de 12 livros, Branca de neve, Chapeuzinho vermelho...e outros aí (Rob EM).

[...] livrinhos que eu comprei pra ela das histórias da bíblia, é sempre eu que leio pra ela (Hel, EM).

As duas mães pertencentes ao grupo EFI, entretanto, não relatam momentos de leitura com o filho ou para o filho. Fazem, porém, a opção por contar histórias:

Sempre quando ele chega do colégio, depois do almoço, e nós deitamos na cama aí nós ficamos... nós brincamo, depois bagunça depois manda contar história... Manda cantar a música da "baratinha"... (rindo) Ah... ixi... tem muitas histórias! (Dam EFI)

Bem difícil! Não é assim que eu... eu não... eu... é falta de tempo mesmo! (Cla EFI)

Aqui percebemos uma primeira nuance entre as mães do grupo EFI e do grupo EM. O que podemos perceber é que as quatro mães do grupo EM relatam a leitura de histórias para os filhos com apoio de algum suporte: livros de literatura infantil, revistas, leituras bíblicas, etc. Por outro lado, as mães do grupo EFI optam pelos relatos orais. A nosso ver, isso é um indicativo de como a escola marca positivamente as práticas de letramento. Contar histórias oralmente é uma importante estratégia de letramento tendo em vista que coloca a criança em contato com a estrutura narrativa de determinados gêneros. Não estamos, em nenhum momento, desqualificando esta prática. Apenas nos chama a atenção o fato de serem justamente as mães com menor tempo na escola que apontam esta prática em lugar da leitura de textos.

b) Informações sobre o universo letrado e função social da língua escrita:

As mães não apresentam, muitas vezes, independente do grau de instrução, a preocupação de fornecer algumas informações para as crianças sobre como funciona a língua escrita e sua presença no mundo social. Entretanto, as próprias crianças encarregam-se de obter informações que as ajudam certamente a melhor compreendê-la:

[...] mas é ele que me pergunta né, **ele briga assim**, faz tempo que a gente saiu e achou aqueles papelzinho, é oração que fala né, eu falo pra ele... filho aqui ta escrito isso e isso, aí fala quando ele não sabe: 'mãe o que é, lê isso aqui

pra mim que eu não to sabendo.’ aí eu leio. (Elis EM).

Ah... ele pergunta nome de (pausa) de loja por exemplo. (Dam EFI).

Às vezes ele fala: ‘Mãe o que tá escrito aqui?’, aí eu falo está escrito vende-se, e aí ele fala ‘Por que tá escrito vende-se?’, aí eu falo que porque o homem colocou a placa pra vender a casa e para as pessoas passarem e saber que essa casa tá vendendo, pra ele ta vendo, pra saber... (Ros EM).

Nesta questão específica, não podemos dizer que haja diferenças entre os dois grupos de mães por nós analisados. Parece-nos que há por parte das crianças grande curiosidade pelo universo da cultura escrita, o que acaba favorecendo momentos de informações fornecidas pelas mães. Embora elas não tenham a preocupação de oferecer informações para os filhos, as próprias crianças se encarregam de tentar descobrir sentidos e funções para a língua escrita.

c) Auxílio nas tarefas escolares e antecipação do ensino da leitura e escrita

Os sujeitos relatam muita preocupação com os destinos escolares de seus filhos. Algumas, inclusive, por já viverem com os filhos maiores as experiências do abandono da escola, preocupam-se em fazer com que os menores não tenham o mesmo destino dos irmãos. As mães apontam para a presença sempre de um adulto acompanhando as atividades escolares dos filhos, na maior parte das vezes ela própria, se não um irmão ou irmã mais velha. Outra forma de demonstrar essa preocupação e que, a nossa ver, também se revela como uma estratégia de letramento é quando as mães antecipam alguns aprendi-

dizados para os filhos, especialmente em relação à leitura e escrita:

[...] eu entrei na escola sabendo já, no pré eu já sabia ler, sabia escrever e fazia continhas, porque ela me ensinava em casa, eu já entrei com sete anos, mas já sabendo tudo. Então eu ensino ela (filha) por causa disso. [...] Esses tempos eu não tinha dinheiro pra comprar um alfabeto, nós cortamos papelão aqui, fizemos um alfabeto pra ela, uns quatro alfabeto pra ela montar, e isso foi bom pra ela na escola porque ela tava bem fraca, aí depois desse alfabeto ela melhorou e muito (Rob EM).

A fala de Rob revela, ao mesmo tempo, a preocupação em contribuir no processo de aprendizagem da língua escrita e o grande esforço empreendido no sentido de garantir tal aprendizado. O empenho dos pais busca suprir as dificuldades financeiras para obter materiais variados que poderão auxiliar no processo de alfabetização da filha.

d) Participação no processo de aprendizagem da leitura e escrita

Uma coisa que nos chamou particularmente a atenção foi como as mães acreditam ajudar o filho a aprender a ler e a escrever. Parece haver, por parte delas, muitas dúvidas sobre qual o papel que devem desempenhar neste processo. Aqui novamente podemos perceber pequenas diferenças entre os dois grupos de sujeitos. Em nossa avaliação, as mães que permaneceram um maior tempo na escola apontam de forma mais segura qual sua contribuição:

Eu sempre incentivei bastante ela antes dela entrar na escola mesmo depois a ta ensinando as letrinhas. A Éri aprendeu

com a minha mãe que eu morava com ela e tanto ela como a Ang entraram na escola conhecendo bastante coisa né, quase o alfabeto todo, então, eu acho que isso é bom ajudar a ela desenvolver a leitura né, porque às vezes eu via [...] a dificuldade que tem de quando a criança não conhece ainda as letrinhas, fica mais difícil aprender e o serviço dela (professora) fica mais trabalhoso na sala de aula enquanto uns sabem e os outros não, então, eu acho isso importante. (Hel EM)

Eu acho que o meu menino primeiro ele aprendeu o alfabeto inteiro e agora eu soleiro, fico ditando às vezes pra ele fazer, Lui como se escreve a palavra casa, aí eu falo C A e ele, só assim que ele consegue entender, em casa quando ele tá em casa fazendo as tarefas é só assim. (Ros EM)

Por outro lado, as mães com um tempo menor de escolarização parecem não ter muita certeza sobre o papel que devem desempenhar, sobre o que a escola espera delas, embora seja inegável a preocupação em ajudar seus filhos. Isso se reflete muito claramente na fala de Dam:

Ah eu acho que... que nem nós estamos conversando agora né!! Eu acho que tudo que eu ensino é bom pra ele né! Eu faço... eu pego a caneta, um caderno, vou escrevendo, vou desenhando... (Dam, EFI)

Parece-nos que a grande questão é a própria familiaridade de tais mães com a língua escrita. Talvez pelo fato de terem elas próprias ficado um menor tempo na escola, não sabem ao certo como podem contribuir nesse processo, dando informações muito vagas acerca de sua contribuição.

Assim, podemos afirmar que é possível perceber leves nuances quanto às estratégias utilizadas pelas mães para letrar suas crianças quando se trata do nível de

instrução de cada uma. Aquelas mães que ficaram um maior tempo na escola, que concluíram o Ensino Fundamental e ingressaram ou concluíram o Ensino Médio apresentam uma maior familiaridade com a leitura e são, elas próprias, leitoras de determinados materiais escritos. Isso não quer dizer que as mães com um menor nível de escolarização não façam uso de estratégias, mas apenas que há diferenças nas formas. Parece-nos que essa nuance está melhor destacada, especialmente na contribuição que as mães pensam dar para o processo de alfabetização de seus filhos.

3.2 *Livro é uma coisa boa:* presença de materiais escritos nas famílias investigadas

Como procedimento para coleta de dados sobre a presença de materiais escritos das famílias foram utilizadas entrevistas e observações. As observações foram previamente agendadas com os sujeitos e tiveram como principal objetivo observar os materiais escritos presentes na residência. Consideramos como materiais escritos não apenas os impressos como livros, folhetos, bíblias, bulas de remédio etc, mas todos aqueles que envolvem a língua escrita, tais como cartas, bilhetes, blocos de anotações, etc. As entrevistas, por outro lado, buscaram compreender como tais materiais foram adquiridos, e o uso dado a eles pelos sujeitos.

Embora o discurso corrente aponte para a ausência de materiais escritos nas famílias de camadas populares, nossos dados indicam que esta é uma questão que precisa ser repensada. O escrito está pre-

sente, em maior ou menor escala, em todas as famílias que observamos. Há algumas diferenças quanto ao suporte, aos gêneros encontrados, mas a presença é constatada em todas as residências.

Encontramos os mais diversificados materiais escritos nas residências observadas. Apresentamos aqui uma lista dos materiais encontrados e a quantidade de residências onde foi possível observá-los: bíblia e/ou livros religiosos (seis), contas diversas (seis) livros didáticos (seis), revistas (seis), livros de literatura infantil (seis) calendários (seis), recortes de embalagens de alimentos com receitas (três), listas telefônicas (três), agendas telefônicas (três) folhetos de supermercado e de propagandas (três), dicionários de língua portuguesa (três) enciclopédias (três), bulas de remédios (três), manuais de eletro domésticos (três), livros de receitas impressos (três), dicionários inglês/português (dois), recados na geladeira como forma de lembrar datas e compromissos (dois), livros literários (um) cadernos de receita manuscritos (um), jornais (um).

Como é possível perceber a presença de bíblias e materiais religiosos, assim como livros didáticos, contas impressas e revistas são os materiais escritos mais encontrados, sendo possível percebê-los em todas as famílias investigadas. Livros literários, cadernos de receitas manuscritos e jornais foram os mais raros, estando presentes em apenas uma das famílias observadas.

Quanto à origem do material, percebemos uma diversidade grande que nos mostra o empenho das famílias em obtê-los para que os filhos possam usufruir deles. Uma prática corrente que podemos

observar é a doação de materiais escritos e, ao mesmo tempo, o empenho da família em guardar os suportes impressos como forma de ajudar os filhos na escola:

Os livros que eu tenho vêm assim de família alguns foram comprados outros foram dos meus irmãos que foi comprando né quando eles estudavam (Hel EM)

Esses livros de historinha foram a escola que deu né, e tem um que eu comprei esse aqui, essas apostilas foram os coleguinhas aqui da rua que dão o livro de receita eu ganhei quando fiz um curso do SESC e eu tenho um tio que trabalha no lixão e sempre que ele acha livros ele vem e traz pros meninos e eu gosto e mando ele trazer sempre que ele achar porque livro é uma coisa boa (Ros, EFC)

Os materiais escritos presentes cumprem um importante papel no processo de formação das crianças e até mesmo para as próprias mães fazerem uso deles:

Às vezes quando eu... estou assim mais... termino o serviço de casa, eu gosto de pegar cartilha mesmo dele e fica lendo, olhando... (Dam EFI)

Alguns dos materiais escritos encontrados revelam uma necessidade engendrada pela escola. As revistas, material presente em todas as residências, são buscadas pelas mães para serem utilizadas pelos filhos nas tarefas escolares:

Eu precisei pra que a Ang pudesse estar trabalhando com recortes de palavras e figuras né, ela trabalhava bastante mais o ano passado (Hel, EM)

Quando tem uma pesquisa por que tem dia que tem que recortar algumas letras pra tarefa do Art, por que tem muitas letras que ele tira pra recortar e colar. (Dam EFI)

Podemos observar aqui a presença

da escola criando a necessidade de materiais escritos especialmente para usos escolares. A exigência de determinados materiais, como revistas, dicionários e enciclopédias para a execução das tarefas escolares faz com que as famílias busquem tais materiais de diferentes formas.

Então as revistas é de conhecido sabe, eu vou nas casas das pessoas que eu já trabalhei de babá, daí eu pergunto a senhora tem revista pra eu levar pra minha filha pra fazer trabalho de escola, daí eu trago (Rob, EM).

Ao mesmo tempo, a escola também contribui para a existência do escrito, quando oferece livros de literatura infantil e mesmo livros didáticos tal como o relatado por Cla:

A enciclopédia foi comprada, eu comprei, agora o resto os meninos ganharam da escola. (Cla, EFI)

Assim, a escola se faz presente quando se trata do material escrito especialmente por criar necessidades para o uso do escrito e, ao mesmo tempo, por disponibilizá-lo, em alguns casos.

Considerações finais

Tivemos como objetivo neste texto discutir de que forma a escola marca as relações das camadas populares com as práticas letradas. Buscamos responder duas questões. A primeira foi a de refletir se o nível de instrução das mães sujeitos da pesquisa aparece como um indicador importante no momento de letrar seus filhos bem como nas estratégias de letramento escolhidas por elas para realizar tal tarefa. A segunda foi a de tentar compreender se é possível identificar indícios da instituição

escolar quando se trata da presença e valorização do escrito nas famílias estudadas.

Os dados recolhidos e analisados nos remetem a algumas questões importantes.

Primeiramente, é o indicativo, que precisa ainda ser melhor estudado e analisado, de que as mães com maior tempo de escolarização fazem uso de estratégias diferentes e com maior apoio de textos escritos e impressos para letrar seus filhos. Isso, a nosso ver, nos leva a pensar e discutir que um maior tempo de escola imprime nos sujeitos uma maior intimidade com o texto escrito que permite usar a língua escrita de forma mais frequente.

Em segundo lugar, nos chama atenção o fato de a escola produzir a necessidade da presença do escrito, especialmente do impresso, nas famílias observadas. Através da demanda das tarefas escolares, a escola acaba por contribuir para a existência e o uso do material escrito mesmo que apenas para atividades ditas 'escolarizadas', como recorte de letras, palavras, etc.

De qualquer forma, podemos concluir que a escola, bem como o tempo de escolarização, leva a uma relação diferente dos sujeitos com a cultura escrita. Primeiro, por propiciar, talvez, uma maior competência para ler e escrever e isso funcionar como um fator de encorajamento para a realização de leituras. Segundo, por criar demandas para o uso dos materiais escritos. Pensar a escola como instituição estruturada sobre práticas escriturais, a nosso ver, pode explicar essas questões. É a esta questão que nos remeteremos em uma próxima etapa da pesquisa.

Referências

ABREU, Márcia. Os números da cultura. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. p. 33-46.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. p. 125-154

GALVÃO, Ana Maria; DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito contra o analfabeto*. São Paulo: Cortez, 2007.

GOULART, Cecília Maria Aldiguieri. A noção de letramento como horizonte ético político para o trabalho pedagógico: explorando diferentes modos de ser letrado. *Projeto de pesquisa desenvolvido na Faculdade de Educação – UFF, Rio de Janeiro, 2002*.

RIBEIRO, Vera Magasão (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

LAHIRE, Bernard. *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon: Presses Universitaires, 1993.

SILVA, Fabiana. Práticas de leitura e escrita em famílias negras de meios populares (Pernambuco, 1950 -1970). In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et AL. (orgs.). *Historia da cultura escrita séculos XIX e XX*. Belo Horizonte: Autentica, 2007. p. 215-234.

SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SZYMANSKI, Heloisa. *A relação família escola: desafios e perspectivas*. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2007.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 32, p. 211-226, maio/ago. 2006.

VIANNA, Maria José Braga. As práticas socializadoras familiares como lócus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escolar em meios populares. *Educação e sociedade*, Campinas, n. 90, p. 1-17, jan./abr. 2005.

Recebido em junho de 2009.

Aprovado para publicação em setembro de 2009.

Estratégias de mediação em atividade de reconto de histórias com alunos sem oralidade

Mediation strategies in story telling activities with nonspeaking students

Aldine Nogueira da Silva*

Eduardo José Manzini**

Débora Deliberato***

* Pedagoga Especializada em Educação Especial, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp, Marília. E-mail: aldinenogueira@yahoo.com.br.

** Psicólogo, Mestre em Educação Especial pela UFSCar, Doutor em Psicologia pela USP de São Paulo, Livre-docente em Educação pela Unesp, docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp, Marília. E-mail: manzini@marilia.unesp.br.

*** Fonoaudióloga, Mestre em Linguística pela USP de São Paulo, Doutora em Ciências Médicas pela Unicamp, docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp, Marília. E-mail: delibera@marilia.unesp.br.

Resumo

O papel do mediador é de suma importância no uso de estratégias de ensino eficazes nas adequações de recursos para o reconto de histórias. Dentro desse tema, objetivou-se identificar e analisar as estratégias de mediação em atividades de reconto de histórias com alunos sem oralidade acometidos por paralisia cerebral. Participaram deste estudo sete sujeitos, sendo três mediadoras e quatro alunos. As sessões das atividades de reconto foram filmadas e, posteriormente, transcritas para análise. Os resultados indicaram a recorrência de nove estratégias de mediação que foram abordadas por todas as mediadoras, que as utilizaram satisfatoriamente e de forma aleatória de acordo com o desempenho dos alunos no decorrer do reconto.

Palavras-chaves

Educação especial. Estratégias de aprendizagem. Mediação pedagógica.

Abstract

The role of the mediator is very important in using effective teaching strategies and in adequating the use of these tools for the storytelling. In this direction, the objective of this paper was to identify and analyze the mediation strategies in storytelling activities with nonspeaking students with cerebral palsy. Seven people participated in this study, three mediators and four students. The storytelling sessions were filmed and transcribed to be analyzed. The results showed nine mediation strategies which were used

satisfactorily by all the mediators, used randomly according to the performance of the students during the storytelling.

Key words

Special Education. Teaching Strategies. Pedagogic Mediation.

Introdução

As estratégias de mediação utilizadas pelo mediador nas diversas atividades de ensino podem favorecer o aprendizado do aluno. Essas estratégias precisam ser planejadas e executadas de forma que proporcione um ensino de qualidade direcionado ao aprendizado do aluno.

Diante de várias atividades que podem ser realizadas por meio de estratégias de mediação, pode-se destacar a atividade de recontar histórias.

As estratégias de mediação que envolvem a elaboração da estrutura narrativa proporcionam o desenvolvimento linguístico do aluno, pois essa estrutura pode conectar elementos semânticos diversos e promover a construção de sentenças verticais e horizontais para a posterior elaboração do discurso narrativo (NUNES, 2003; VON TETZCHNER; MARTISEN, 1996).

Assim, torna-se fundamental a realização de estratégias de mediação que proporcionem ao aluno sem oralidade o desenvolvimento dessas habilidades linguísticas.

1 Mediação e atividades narrativas

No começo da vida humana, quando a criança se depara sozinha com as regras e princípios da natureza do mundo que a circunda, ela pode não se beneficiar

da sabedoria acumulada de sua cultura, o que torna necessária a mediação de uma outra pessoa (CUNHA; ENUMO; CANAL, 2006).

Assim, no contato com o outro, num processo interativo e mediacional, a criança poderá aprender os elementos constitutivos da cultura em que está inserida e, posteriormente, internalizá-los. De acordo com Vygotsky (1995), o outro é o lugar simbólico da humanidade histórica, porque o que se internaliza não são as coisas em si, mas o significado que elas têm para as pessoas.

Papalia e Olds (2000) defenderam que o aprendizado da criança acontece por meio dessa interiorização dos resultados de sua interação com o adulto, considerando, principalmente, os conceitos de aprendizagem mediada e zona de desenvolvimento proximal, em que a aprendizagem está focalizada naquilo que a criança está quase pronta a realizar. Nesse sentido, o bom ensino deverá incidir na zona de desenvolvimento proximal da criança que, para Vygotsky (1991), é a zona responsável pela aprendizagem.

Nesse sentido, o mediador poderá envolver a criança em uma série de atividades e processos de resolução de problemas com a finalidade de possibilitar que ela enfrente com eficiência as tarefas ou problemas, além de ampliar o repertório de

comportamentos de adaptação para que obtenha autonomia em atividades futuras (CUNHA; ENUMO; CANAL, 2006).

Uma das atividades em que a mediação é de suma importância é no contar e recontar histórias.

O contar e o recontar histórias pressupõem o desenvolvimento linguístico, que pode ser considerado como um dos grandes responsáveis pelo desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais de todo ser humano.

Perroni (1992) mostrou que o interlocutor, ao mediar as atividades de contar e recontar histórias por meio de uma intervenção dialógica e discursiva da linguagem, favorecerá a construção de processos de significação pela criança, uma vez que as histórias são estruturas que se referem aos fatos passados, apresentam enredo fixo, invariabilidade de conteúdo e convenções ou marcas linguísticas.

A interligação entre a capacidade de narrar e o desenvolvimento do discurso narrativo ora mediados pelo outro proporciona para a criança o aprendizado de diversas competências linguísticas que auxiliam nas atividades educacionais e sociais (SOTO; YU; KELSO, 2008).

Soto, Yu e Kelso (2008) mostraram que as narrativas orais se caracterizam como um fator fundamental na transição para a linguagem escrita, por isso fica evidente que as crianças com alterações na linguagem oral poderão apresentar dificuldades na aquisição da leitura e escrita. Assim, as estratégias de mediação devem estimular a capacidade narrativa desses alunos ao visar o desenvolvimento linguístico.

Para que a narrativa seja completa, o mediador pode proporcionar, em suas estratégias de ensino, que a criança contemple os sete elementos sugeridos por Soto, Yu e Kelso (2008), que são: 1) personagens principais; 2) sentimento e emoção dos personagens; 3) enredo; 4) resolução de problemas; 5) local da cena; 6) sequencialização e 7) fechamento da história. Entre as estratégias que podem ser utilizadas pelo mediador estão as perguntas flexíveis utilizadas com o objetivo de eliciar o discurso narrativo.

Nesse sentido, é importante identificar as estratégias de mediação utilizadas nas atividades narrativas para que seja possível demonstrar alguns caminhos que podem ser seguidos no decorrer da mediação com alunos que apresentam comprometimento na linguagem oral e, então, permitir que eles participem de atividades que estimulem seu desenvolvimento linguístico.

Sendo assim, foi suscitada uma questão quanto às estratégias de mediação: seria possível identificar e sistematizar essas estratégias de ensino?

Para responder a essa pergunta, o objetivo do presente estudo foi identificar e analisar as estratégias de mediação em atividade de reconto de histórias com alunos sem oralidade acometidos por paralisia cerebral.

2 Desenvolvimento do estudo

Os dados desta pesquisa provieram de estudo anterior¹ sobre as habilidades expressivas de alunos durante atividades de conto e reconto de história, da qual par-

participaram crianças com paralisia cerebral não oralizadas e mediadoras que ajudavam no ensino do reconto. Na ocasião, foram utilizados recursos confeccionados a partir do *Picture Communication Symbols (PCS) - Boardmaker* (JOHNSON, 2004).

Todas as sessões de reconto foram registradas por meio de filmagens, o que possibilitou a realização da presente pesquisa. Vale ressaltar que os procedimentos éticos de pesquisa foram respeitados.

2.1 Participantes da pesquisa

A pesquisa contou com sete participantes, entre os quais quatro alunos e três mediadoras.

As mediadoras foram identificadas como M1, M2 e M3. Quanto aos alunos, foi designado um nome fictício para cada um deles, a saber: Jessé, Thiago, Guilherme e Diogo.

A M1 atendeu a Jessé, a M2 atendeu tanto Thiago quanto Diogo, e a M3 atendeu a Guilherme.

A caracterização dos alunos foi obtida por meio do relato das suas fonoaudiólogas e dos registros dos prontuários.

Os alunos participantes tinham paralisia cerebral e apresentavam severos distúrbios na comunicação oral e escrita. Recebiam atendimento na área da linguagem – setor de comunicação alternativa – num centro especializado em educação e saúde de uma universidade estadual. No âmbito

educacional, frequentavam classe especial numa escola estadual paulista. Todos eram do gênero masculino e a faixa etária variou entre 8 e 15 anos.

Todos os alunos, com exceção de Jessé, que estava em processo de seleção e implementação de recursos para comunicação alternativa, utilizavam pastas de comunicação em diferentes contextos. Conseguiram indicar, arrastar, pegar e fixar os cartões de livros adaptados.

As mediadoras do estudo foram três fonoaudiólogas que trabalhavam dentro de um amplo Projeto de Comunicação Alternativa no setor de linguagem do Centro Especializado em Educação e Saúde de uma universidade estadual do interior de São Paulo. Apresentavam conhecimento teórico e prático em comunicação suplementar e/ou alternativa. Eram todas do gênero feminino e a faixa etária variou entre 22 anos e 26 anos. Realizavam terapia fonoaudiológica com os alunos selecionados para essa pesquisa, portanto apresentaram bom conhecimento sobre os respectivos alunos que atendiam.

M1 apresentou o menor tempo de experiência na área de comunicação alternativa em relação a M2 e M3.

2.2 Histórias recontadas pelos alunos

O Quadro 1 apresenta quais foram as histórias recontadas pelos alunos nas sessões de reconto.

Aluno	História recontada
Jessé	A Bezerrinha Mumu
Thiago	Clarinha, a formiguinha companheira
Guilherme	A múmia Florêncio
Diogo	O rei leão e seus amigos - Simba

Como pode ser observado, as histórias recontadas pelos quatro alunos foram diferentes.

2.3 Transcrição das informações

Durante a transcrição, as imagens foram transformadas em produção escrita com ênfase nos processos de mediação utilizados pelas mediadoras. O registro escrito contemplou na íntegra as ações e verbalizações das mediadoras e a maneira que as executavam, assim como aquilo que os alunos respondiam em consequência da ação das mediadoras e o como davam essa resposta. Essa transcrição foi constituída por um trabalho minucioso, longo e normatizado.

Para a realização da transcrição foram utilizadas algumas normas de Marcuschi (1986), com sinais e símbolos para facilitar a padronização das informações e favorecer a compreensão na análise dos dados, tais como:

- Escrita em itálico: comportamento motor
- Escrita normal: verbalização
- Escrita normal entre parênteses: comentários do transcritor
- Prolongamento de vogal: ::::
- Entoação enfática: letra maiúscula
- Frase interrogativa: ?
- Qualquer pausa: ...

2.4 Procedimentos de análise

O procedimento de análise proposto teve como fundamentação teórica a análise microgenética.

Vygotsky (1994) defendeu que, na ciência, a análise dos elementos deve ser substituída pela análise que reduz uma unidade complexa a suas unidades. Mostrou que essas unidades representam produtos de análise que não perdem nenhuma das propriedades que são características do todo, e sim que por meio delas se procura conservar, de forma mais elementar, as propriedades inerentes ao todo. Esse modo de análise foi chamado de análise microgenética.

Cabe destacar que, por meio do embasamento nessa matriz teórica, foi possível iniciar a análise processual dos dados durante as transcrições. Tal matriz teórica também possibilitou a realização de inferências durante a discussão dos dados pelo fato de a pesquisadora ter participado como observadora dos atendimentos realizados pelas mediadoras.

Após a transcrição, os dados obtidos foram analisados segundo o objetivo da pesquisa.

3 Resultados e discussão

A partir do procedimento de análise proposto, foi possível identificar nove estratégias de mediação (Quadro 2).

Estratégias de mediação	Desdobramentos das estratégias
Ler a história ou sentença para o aluno	Ler a história completa, indicando as ilustrações do livro, antes de iniciar o reconto.
	Ler a sentença isolada a ser recontada pelo aluno, indicando as ilustrações do livro.
Apresentar cartões da sentença para reconto de história	Segurar e apresentar os cartões do PCS com figuras que correspondem às palavras da sentença da história a ser recontada ou que contém apenas as palavras.
	Apresentar, sobre a mesa, cartões do PCS com figuras que correspondem às palavras da sentença da história a ser recontada ou que contém apenas as palavras, posicionando dentro do campo visual do aluno, em fileira fora da sequência ou espalhada.
Proporcionar a identificação das personagens	Indagar ou indicar as ilustrações do livro e dos cartões referentes às personagens.
Questionar o aluno para favorecer sua expressão ou para compreender a sentença	Proporcionar, por meio de perguntas ou comentários, que o aluno se expresse a respeito da história, de acordo com a sequência da trama.
	Indagar sobre a sentença ora construída a fim de constatar se está da maneira que o aluno quis recontar.
Favorecer a identificação das palavras dos cartões letrados e sem figuras	Dizer a letra inicial da palavra que o aluno precisará encontrar para inserir na sentença e assim dar continuidade à trama.
Solicitar a busca de cartões ilustrados e o aumento da sentença	Solicitar a inserção de outros cartões dispostos na mesa para que a sentença apresente sentido adequado.
	Solicitar verbalmente a busca do cartão do PCS, disposto à mesa, a ser utilizado na sentença.
Indicar as linhas do livro em que os cartões da sentença serão fixados	Mostrar as linhas horizontais organizadas verticalmente nas páginas do livro, nas quais o aluno deverá fixar os cartões da sentença, um ao lado do outro, na sequência da história.
Avaliar as ações realizadas pelo aluno	Concordar com o aluno ao ver que ele montou a sentença da maneira esperada, dentro da trama.
	Mostrar ao aluno como ele poderá corrigir a sentença que elaborou de forma equivocada.
	Indicar ao aluno que o reconto da sentença não está correto.
Ler a sentença recontada ou a história recontada	Ler os conteúdos recontados pelo aluno ao final de toda sentença indicando os cartões do PCS fixados no livro e que formaram a sentença recontada.

Quadro 2 – Estratégias de mediação na atividade de recontar histórias.

As nove estratégias identificadas serão apresentadas e exemplificadas a seguir.

3.1 Estratégia de mediação: ler a história ou sentença para o aluno

Nos relatos que seguem, é possível observar o início da sessão do reconto do livro adaptado com Guilherme, quando M3 primeiramente indicou que realizaria a leitura da história:

M3: você vai montar no livrinho a história (*aponta o livro adaptado para o Guilherme*). O livro adaptado está fixado numa prancha inclinada, em cima da mesa do Guilherme.

Guilherme: *direciona o olhar para o livro adaptado fixado na prancha*

M3: pra terminar tá bom? Você vai montar SOZINHO HOJE

Guilherme: a: *sorri e olha para o livro na prancha* (emite sons e sorri concomitantemente como se estivesse em concordância com a mediadora)

M3: tudo bem?

Guilherme: *mexe no rodapé da página com a mão direita*

M3: deixa eu contar de novo a história pra você pra ver se você lembra TUDO BEM? *posiciona o livro adaptado na prancha*

Guilherme: a: *sorri e direciona o olhar para o livro original que está na mesa* ((emite os sons e sorri concomitantemente à espera da leitura))

M3: ((inicia a leitura da história))

Essa estratégia de leitura do livro se mostrou importante por ser um momento em que M3 lembrou a trama com o aluno e pôde fazer com que ele se sentisse

seguro quanto ao conhecimento sobre a história a ser narrada.

Cazarotti e Camargo (2004) mostraram que a partir da história que é contada pelo mediador à criança, ela poderá realizar o reconto baseada naquilo que ouviu.

Em um estudo realizado em 2008, Soto, Yu e Kelso enfatizaram a importância da leitura realizada pelo mediador para, posteriormente, nortear o reconto do aluno.

M1 não realizou a leitura da história antes de iniciar o reconto com Jessé usando o livro adaptado, no entanto, lia uma sentença para o aluno recontar e, conforme terminava, passava à leitura da próxima sentença, como se observa a seguir:

M1: vamos LÁ

Jessé: *olha para os cartões da próxima sentença na mesa* ((a sentença era: Um dia caiu no buraco))

M1: Um dia caiu no burACO *aponta para a linha do livro na qual o aluno deveria iniciar a sentença que ela acabara de ler*

Jessé: *direciona o olhar para a indicação da M1 no livro e pega o cartão ilustrado 'um dia'*

Esse trecho da transcrição mostrou a leitura que M1 fez de uma sentença para Jessé iniciar o reconto com os cartões que já estavam dispostos na mesa. A M2 utilizou essa mesma estratégia com Thiago e com Diogo.

M3, além de realizar a leitura completa da história no início da sessão, também realizou a leitura isolada da sentença a ser recontada por Guilherme.

Como as histórias a serem recontadas pelos alunos apresentavam enredo fixo e invariabilidade de conteúdo, a leitura

anterior à realização do reconto serviu como forma de fazer com que eles relembassem a ordem correta dos fatos da história e das sentenças. Perroni (1992) mostrou que essa utilização de histórias que apresentam enredo fixo aliadas às estratégias dialógicas e discursivas do mediador favorecerá a construção de processos de significação pela criança.

3.2 Estratégia de mediação: apresentar cartões da sentença para reconto de história

Num primeiro momento, a M1 segurou os cartões da sentença e apresentou um por vez ao Jessé para que ele fixasse nas linhas do livro. Essa etapa da sessão pode ser observada a seguir:

M1: Muito prazer ((início da frase)) *pega o cartão ilustrado 'muito prazer' e mostra para o aluno, enquanto segura o restante dos cartões para apresentar um por vez.*

Jessé: *Olha para o cartão indicado que está na mão da M1 e direciona o olhar para a primeira parte da história no livro referente ao que estava no cartão.*

A partir do exemplo anterior foi possível notar que M1 apresentou isoladamente os cartões do PCS para Jessé, de acordo com as partes da sentença que lia para ele recontar. É evidente que essa estratégia facilitou o reconto do Jessé, pois pegava os cartões na sequência em que a mediadora os apresentava e então fixava no livro.

Em alguns momentos, M1 mudava de estratégia e apresentava sobre a mesa todos os cartões do PCS de uma determinada sentença.

M1: vamos passar para outra PARTE ? *vira a página*

Jessé: *olha para o livro*

M1: *pega os cartões na cadeira ao lado*

Jessé: Ô::sto ((gosto)) e *olha para a M1.* ((o aluno inicia a frase que acabara de montar))

M1: UM DIA *põe os cartões da frase seguinte na mesa* ((inicia a leitura da frase seguinte e não retorna à leitura que o aluno havia iniciado))

Jessé: *direciona o olhar para os cartões na mesa e para o cartão ilustrado 'um dia'*

M1: ((*coloca todos os cartões da frase a ser recontada dentro do campo visual do aluno, de forma aleatória*))

Por meio desse exemplo, coube observar que a mediadora se preocupou em dispor sobre a mesa do aluno todos os cartões que constituíam uma sentença e os colocou dentro do restrito campo visual de Jessé. Conforme ela colocava os cartões na mesa, lia a sentença a ser recontada pelo aluno, para dar continuidade à sequência da trama. No entanto, foi possível notar que M1 interrompeu a fala e expressão do aluno sobre a frase que havia recontado. Assim, com a finalidade de prosseguir com o reconto, ela acabou por desconsiderar esse aspecto comunicativo que é fundamental do desenvolvimento linguístico do aluno. Alguns autores mostraram que as crianças sem oralidade, como Jessé, podem estar em risco de diminuição da narrativa devido às suas capacidades limitadas pelas oportunidades de narração a que têm acesso (LIGHT; MCNAUGHTON, 1993; MULLER; SOTO, 2002).

A M2 e a M3 também apresentavam todos os cartões da sentença sobre a mesa, de forma que os alunos conseguissem visualizá-los e manuseá-los no reconto.

O imprescindível é que esses alunos sem oralidade utilizem recursos alternativos de comunicação e tenham a presença de uma pessoa, no caso as mediadoras, que formule o que eles querem dizer (VON TETZCHNER; MARTINSEN, 2000; SOROCAMATS, 2003).

3.3 Estratégia de mediação: proporcionar a identificação das personagens

Para favorecer a identificação pelos alunos de personagens da história nos cartões do PCS e no livro, as mediadoras fizeram indicações e perguntas sobre elas. A seguir se pode observar M1, ao indicar a personagem principal da história para o Jessé:

M1: *vê se é essa a figurinha da Mumu aponta para o cartão ilustrado 'bezerrinha' na mesa e segura a página do livro*

Jessé: *põe a mão em cima do cartão ilustrado 'bezerrinha'*

M1: *É ó, É a Mumu essa? pega o cartão ilustrado 'bezerrinha' da mesa e mostra para o aluno*

Jessé: *balança a cabeça com indicativo de sim*

No exemplo citado anteriormente, M1 teve a intenção de fazer com que o aluno identificasse o cartão referente à personagem principal da trama, mas ao solicitar que o aluno fizesse a identificação, ela apontou para o cartão ilustrado da personagem, sem esperar que ele o encontrasse

sem ajuda. Em seguida, o Jessé colocou a mão em cima do cartão indicado pela mediadora e, ao ser indagado se aquela realmente era a personagem, fez a afirmação. Nessa situação, M1 também facilitou a ação a ser realizada pelo aluno.

Silva (2005) identificou que algumas pessoas que irão servir como mediadores apresentam dificuldades ao trabalhar com alunos sem oralidade e acabam por não esperar o tempo necessário para que o aluno se expresse ou verbalize de alguma forma sobre a atividade em que está envolvido.

A M2 e a M3 favoreceram a identificação da personagem pelos seus alunos por meio de pistas verbais e perguntas. Vale ressaltar que elas deixaram os alunos realizarem a atividade sem que fizessem por eles.

Perroni (1992) caracterizou essa estratégia como parte integrante de um "jogo de contar" que é caracterizado por perguntas relacionadas às personagens, localização e ação. Essas perguntas poderão ser utilizadas pelo mediador a fim de evocar no aluno a necessidade de respondê-las de acordo com o que lhe foi solicitado, e o levará a organizar suas lembranças e pensamentos sob forma de discurso.

3.4 Estratégia de mediação: questionar o aluno para favorecer sua expressão ou para compreender a sentença

As três mediadoras utilizaram perguntas para instigar a expressão dos alunos sobre o ocorrido na trama. Soto, Yu e Kelso (2008) mostraram que essa estratégia de questionamentos, por meio de per-

guntas flexíveis, elicia o discurso narrativo, mas é preciso esperar a resposta do aluno. Observa-se a seguir o exemplo de M2 com o Thiago:

M2: o que que acontece depois? ((pergunta realizada para o aluno expressar o que sabia sobre a continuidade da trama))

Thiago: *olha para a M2 e pega o cartão ilustrado 'medo'*

M2: ela fica com MEDO ((parece concordar com o aluno))

Thiago: *segura o cartão ilustrado 'medo'*

M2: do que que ela fica com medo? ((pergunta para o aluno continuar seu raciocínio))

Thiago: *pega o cartão 'medo' e dá na mão da M2*

M2: fica com medo de que? ((pergunta para o aluno continuar seu raciocínio))

Thiago: *olha para o livro e espera a M2 colocar o cartão 'medo' na linha do livro*

M2: fica com MEDO::: ((espera que o aluno continue a se expressar))

Thiago: *pega o cartão ilustrado 'inverno'*

M2: ... do inverno NÉ ((parece concordar com o aluno))

Nesse exemplo anterior, a mediadora realizou perguntas para fazer com que o Thiago se expressasse sobre a sequência da trama. Ele foi logo procurar nos cartões ilustrados que estavam na sua mesa as respostas para as perguntas. Assim, é possível entender que essa estratégia de mediação alcançou o objetivo de fazer com que o aluno pudesse se expressar.

Sameshima (2006) mostrou a importância de o mediador oferecer essas situações instigadoras, nas quais os alunos pos-

sam se expor para enfim realizarem mais atos comunicativos que sejam ampliadores de seus conhecimentos.

Ao realizar perguntas, o mediador leva a criança a organizar lembranças sob forma de discurso, isto é, a ensina a contar (PERRONI, 1992).

As perguntas utilizadas pelas mediadoras também podem ser interpretadas como dicas fornecidas aos alunos com a finalidade de fazer emergir as suas expressões acerca do tema abordado. Eaton et al. (1999) mostrou que essas dicas, ao eliciar informações, fazem com que o aluno efetue sua narrativa, além de encorajá-lo a dar inferência sobre os acontecimentos da trama.

Dessa forma, conclui-se que essa estratégia de mediação, quando bem utilizada, pode facilitar a participação do aluno ao orientar a conversa por meio das perguntas e por limitar o tema e aquilo que o aluno poderá dizer (SORO-CAMATS, 2003).

3.5 Estratégia de mediação: favorecer a identificação das palavras dos cartões letrados e sem figuras pelo aluno

Essa estratégia de fornecer pista sobre a letra inicial da palavra a ser encontrada também foi exemplificada e aprovada por Soto, Yu e Kelso (2008) no estudo que fizeram sobre ensino de recontar histórias com crianças sem oralidade.

Pode-se observar o exemplo de M3 com o Guilherme:

M3: TAMBÉM *segura o livro* ((o cartão letrado a ser identificado pelo aluno continha a palavra também))

Guilherme: *olha para os cartões na mesa* ((em busca do cartão letrado 'também'))

M3: começa com T *segura o livro* ((deu essa pista verbal ao enfatizar a letra inicial da palavra))

Guilherme: *pega o cartão letrado 'também'*

Pode-se perceber que houve o fornecimento de pistas verbais que enfatizaram a letra inicial da palavra a ser encontrada pelo aluno.

As demais mediadoras também utilizaram essa estratégia que foi favorável com os alunos que reconheciam o alfabeto. Assim, a utilização do cartão letrado possibilitou o uso do conhecimento sobre o sistema de escrita diante das pistas verbais. Por meio da pista, Guilherme prontamente selecionou o cartão correto para a sentença.

3.6 Estratégia de mediação: solicitar a busca de cartões e o aumento da sentença

Todas as mediadoras utilizaram essa estratégia. Observa-se o exemplo da M2 com o Diogo:

M2: *simba abriu os olhos... e VIU?* ((lê a frase conforme o aluno apontava os cartões e depois fez a pergunta))

Diogo: *hum::: aponta o cartão 'amigos' e olha para a M2*

M2: AMIGOS!

Diogo: *balança a cabeça com indicativo de 'sim' e arrasta o cartão 'amigos' para si*

M2: *e esse AQUI? aponta o cartão 'novos' na mesa*

Diogo: *olha para o cartão indicado pela M2*

M2: ((observa o aluno))

Diogo: *aum::: olha para o cartão na mesa 'novos' e começa a apontar os cartões que estão formando a frase* ((apontou os cartões para que a M2 verbalizasse a sentença))

M2: *simba abriu os olhos E VIU..* ((verbaliza a sentença conforme o aluno apontou os cartões))

Diogo: *aponta o cartão 'novos' na mesa e olha para a M2*

M2: OS NOVOS AMIGOS! ((concorda com a resposta do aluno))

Diogo: *olha para a M2 e sorri* ((demonstra satisfação pelo acerto))

Para o Diogo ampliar a sentença sem que ela perdesse o sentido, a mediadora a leu da forma que estava disposta. Em seguida, mostrou ao aluno um outro cartão e questionou se aquele poderia estar incluído na frase. Logo, Diogo percebeu que poderia utilizá-lo para aumentar e dar sentido adequado à sentença. A estratégia parece ter sido adequada por permitir a realização da atividade e a satisfação do aluno.

Ao solicitar a identificação de um cartão ou o aumento da sentença, as mediadoras permitiram a utilização dos recursos que eram fundamentais para o reconto adequado das histórias. Soto, Yu e Kelso (2008) mostraram que esses recursos de comunicação suplementar e alternativa funcionam como um suporte visual que orienta o reconto do aluno além de ampliar suas possibilidades linguísticas.

3.7 Estratégia de mediação: indicar as linhas do livro em que os cartões da sentença serão fixados

As mediadoras indicaram as linhas do livro em que deveriam fixar os cartões, obedecendo às estruturas horizontal e vertical. A seguir, é possível notar a indicação realizada pela M1 com o Jessé:

Jessé: *pega o cartão letrado 'mas' da mão da M1.*

M1: *Vamos colar aqui indica a linha do livro que o aluno deverá fixar o cartão*

Jessé: *fixa o cartão 'mas' no lugar indicado*

Essa estratégia favoreceu a realização da atividade dos alunos, que puderam ser orientados quanto à organização frasal dos cartões.

Em todos os casos, foi possível observar que as mediadoras indicaram a linha do livro em que os alunos deveriam fixar o cartão e continuar na sequência da história. Envolver essa coordenação de estruturas e habilidades de conhecimentos linguísticos faz parte da capacidade de narrar histórias, que é fundamental para o desenvolvimento da comunicação global dos alunos (SOTO; HARTMANN, 2006).

3.8 Estratégia de mediação: avaliar as ações realizadas pelo aluno

Ao avaliar positivamente Thiago, M2 deu ênfase a uma expressão animadora e afirmativa. Observa-se a seguir:

M2: *ela faz o que à noite? ((pergunta sobre a personagem))*

Thiago: *põe a mão em cima do cartão ilustrado 'dorme'*

M2: *DORME! MUITO BEM! ((concorda com a resposta do aluno))*

Com essa estratégia, M2 permitiu que Thiago tivesse o retorno avaliativo diante da sua resposta. Ela também utilizou essa estratégia com Diogo. Esse retorno positivo que foi fornecido pela mediadora pode fazer emergir ânimo e satisfação dos alunos em dar continuidade às atividades propostas.

As outras mediadoras também deram retorno aos seus alunos diante de um acerto realizado por eles, no decorrer das atividades do reconto das sentenças da história.

Motta et al. (2006) salientaram a relevância de o mediador utilizar estratégias capazes de envolver e motivar a participação das crianças nessas atividades narrativas. Nesse contexto, pode-se inserir a avaliação positiva nos acertos do aluno.

No trecho da sessão a seguir, M1 mostrou a Jessé que ele havia selecionado outro cartão e não aquele que deveria ser utilizado:

M1: *gosto de COMER caPIM... cadê o comer? ((já haviam fixado o cartão 'gosto'))*

Jessé: *olha para os cartões da sentença na mesa e aponta a figura do capim*

M1: *esse é o capim... cadê o menininho COMENDO?*

Ao ver que o aluno selecionou um cartão ilustrado fora da sequência da sentença, M1 prontamente indica a figura e fornece pista sobre o cartão que ele deveria selecionar. Assim, mostrou ao aluno que o cartão selecionado estava inadequado e que deveria encontrar o cartão correto. Nesse momento, M1 forneceu a forma correta

que o aluno deveria seguir no reconto da sequência.

No caso do Guilherme, quando não selecionou o cartão correto esperado por M3, ela lhe disse prontamente que estava errado. Observa-se a seguir:

M3: cadê o falou? Tá por aQUI *segura o livro* ((dá a pista verbal de que o cartão está na mesa))

Guilherme: *aponta com o dedo o cartão que está próximo a sua mão e sorri*

M3: Não é ESSE *balança a cabeça com indicativo de não e segura o livro*

Nesse momento, M3 não forneceu ao aluno a resposta correta, apenas lhe disse que aquele não era o cartão correto, que dava sequência à história.

Cazarotti e Camargo (2004) mostraram a importância do mediador em reafirmar aquilo que o aluno expressou ou tentou dizer durante a atividade, sabendo que a compreensão do tema abordado depende dessa contrapalavra do mediador. Dessa forma, os alunos tentaram organizar sua narrativa de acordo com os sentidos e o enredo da trama apresentados pelas mediadoras.

Soto, Hartmann e Wilkins (2006) salientaram que esse discurso apoiado na contrapalavra do mediador favorece a sequência da história. Nesse sentido, o mediador fornece informações relevantes, por meio de perguntas, e indicadores de não compreensão quando as informações não são adequadas ou insuficientes.

3.9 Estratégia de mediação: ler a sentença recontada ou a história recontada

Antes de prosseguir para a sentença seguinte, as mediadoras liam a sentença que acabara de ser recontada. Nota-se o exemplo de M2 com Diogo:

M2: VAMOS VER COMO FICOU! ((refere-se à frase recontada))

Diogo: ááôáá: *aponta cartão por cartão na frase e emite sons no início de cada palavra*

M2: Eles acharam insetos para COMER! *fala conforme o aluno aponta os cartões*

Diogo: olha para a M2 e sorri ((em concordância e satisfação))

Essa estratégia de mediação favoreceu o reconto, de acordo com a ordem cronológica dos acontecimentos da história e não permitiu que houvesse a perda de sentido e sequência dos fatos a serem narrados.

Ao final das sessões de reconto, apenas M1 leu o reconto completo da história realizada por Jessé. As demais mediadoras se atentaram apenas em realizar a leitura isolada de cada sentença montada no decorrer do reconto. Em todos os casos, foi possível notar na expressão facial e gestual dos alunos a satisfação em recontar e finalizar suas histórias.

Esse tipo de estratégia também permitiu o desenvolvimento linguístico dos alunos que precisaram se ater no que haviam recontado pra prosseguir com o que ainda estava por vir.

Na leitura da sentença recontada pelo aluno, as mediadoras realizaram a reformulação daquilo que os alunos quiseram dizer por meio dos cartões do PCS ou por meio de suas expressões ou verbalizações.

Von Tetzchner e Martinsen (2000) e Soro-Camats (2003) mostraram a importância que o mediador exerce ao formular aquilo que os alunos sem oralidade querem dizer.

Essa estratégia de leitura realizada após o reconto da sentença está de acordo com os estudos de Cazarotti e Camargo (2004), que defendem a ideia de que é por meio da fala do mediador que o aluno inicia suas experiências como narrador.

Conclusões

A maioria das estratégias identificadas foi incidente nas sessões de todas as mediadoras.

O uso dessas diversas estratégias acontecia em cadeia, uma vez que certa estratégia fazia emergir uma reação do aluno. Em seguida, a mediadora realizava outra estratégia, de acordo com essa última reação do aluno.

A utilização das estratégias de mediação não obedecia a uma ordem definida.

A estratégia de apresentar sobre a mesa do aluno os cartões do PCS correspondentes às palavras da sentença da história também foi utilizada por todas as mediadoras. Esse tipo de estratégia permitiu que os alunos tivessem à sua disposição os recursos que deveriam ser utilizados em determinada sequência a ser organizada por eles. No entanto, essa sequência dos cartões precisaria estar de acordo com o roteiro original da história recontada. Para isso, as mediadoras intercalavam outras

estratégias, como perguntas e palavras avaliativas, a fim de levar os alunos a entenderem, corrigirem e realizarem a história corretamente.

O uso de diferentes estratégias mostrou que as mediadoras estavam preocupadas em oportunizar o desenvolvimento narrativo dos alunos, principalmente por meio de pistas verbais.

Nem todos os desdobramentos das estratégias de mediação foram utilizados pelas mediadoras pelo fato de usarem apenas o que julgassem necessário para promover o aprendizado dos alunos.

A M2 e a M3 apresentaram maior habilidade em mediar o ensino dos alunos que atendiam, por serem mais experientes na área de comunicação suplementar e/ou alternativa. M1 mostrou ter dificuldades em mediar o reconto do Jessé, talvez por ter menor experiência do que as outras mediadoras.

Pôde-se constatar que as estratégias de mediação realizadas pelas mediadoras M2 e M3 proporcionaram o desenvolvimento intelectual e linguístico dos alunos, pois eles puderam participar de forma ativa na construção do reconto da história por meio dessas estratégias de mediação e pelo uso dos recursos disponíveis.

Nota:

¹ Estudo realizado dentro de um amplo Projeto de Pesquisa sobre Comunicação Alternativa, sob a coordenação e orientação da Dra. Débora Deliberato (PIBIC/CNPq, 2004-2005). Ver relatório de pesquisa de SILVA (2005).

Referências

- CAZAROTTI, M; CAMARGO, E. A. A. Análise da narrativa de um sujeito com Síndrome de Down em situação dialógica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.10, n. 2, p. 175-182, 2004.
- CUNHA, A. C. B.; ENUMO, S. R. F.; CANAL, C. P. P. Operacionalização de escala para análise de padrão de mediação materna: um estudo com díades mãe-criança com deficiência visual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.12, n. 3, p. 393-412, 2006.
- EATON, J. H.; COLLIS, G. M.; LEWIS, V. A. Evaluative explanations in children's narratives of a video sequence without dialogue. *Journal of Child Language*, v. 26, p. 699-720, 1999.
- JOHNSON, R. *Boardmaker: the P.C.S. libraries on disk*. Solana Beach, CA: Mayer Johnson, 2004.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.
- MOTTA, A. B.; ENUMO, S. R. F.; RODRIGUES, M. M. P.; LEITE, L. Contar histórias: uma proposta de avaliação assistida da narrativa infantil. *Interação em Psicologia*, Espírito Santo, v. 10, n. 1, p. 157-167, 2006.
- NUNES, L. R. O. P. et al. Narrativas sobre fotos e vídeos e narrativas livres através de sistema gráfico de Comunicação Alternativa. In: NUNES, L. R. O. P. (Org.). *Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 143-169.
- PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W. *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- PERRONI, M. C. *O desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- SAMESHIMA, F. S. *Habilidades expressivas de um grupo de alunos não-falantes durante atividades de jogos*. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.
- SILVA, A. N. *Uso de recursos e estratégias de comunicação suplementar e/ou alternativa no processo de construção de histórias de alunos com severos distúrbios de comunicação oral e escrita*. 2005. 53f. Relatório de Pesquisa (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2005.
- SILVA, A. P. *Análise das falas dos professores de educação especial a respeito da atuação e da formação*. 2005.179f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.
- SORO-CAMATS, E. Uso de ajudas técnicas para a comunicação, o jogo, a mobilidade e o controle do meio: uma abordagem habilitadora. In: ALMIRALL, C. B.; SORO-CAMATS, E.; BULTÓ, C. R. (Org.). *Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita: princípios teóricos e aplicações*. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2003. p. 23-41.

SOTO, G; HARTMANN, E. Analysis of narratives produced by four children who use augmentative and alternative communication. *Journal of Communication Disorders*, v. 39, p. 456-480, 2006.

SOTO, G; HARTMANN, E.; WILKINS, D. P. Exploring the elements of narrative that emerge in the interactions between an 8-year-old child who uses an AAC device and her teacher. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 22, n. 4, p. 231-241, 2006.

SOTO, G; YU, B; KELSO, J. Effectiveness of multifaceted narrative intervention on the stories told by a 12-year-old girl who uses AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, v. 24, n. 1, p. 76-87, 2008.

VON TETZCHNER, S; MARTINSEN, H. Words and strategies: Communicating with young children who use aided language. In: VON TETZCHNER, S. E; JENSEN, M. H. (Ed.). *Augmentative and alternative communication: European perspectives*. London, UK: Whurr, 1996, p. 65-88.

_____. *Introduction to augmentative and alternative communication*, 2. ed. London, UK: Whurr, 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *El problema del entorno*. The problem of the environment in the Vygotsky. Reader, 1994. (Tradução - Universidade de Havana - Cuba).

_____. *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 1995. Tomo III.

Recebido em agosto de 2009.

Aprovado para publicação em setembro de 2009.

O material didático no ensino de Matemática: lembranças deixadas em alunos de Pedagogia*

The didactic material in the Mathematics education: souvenirs left in Pedagogia pupils

Anna Regina Lanner de Moura**

Rute Cristina Domingos da Palma***

* Versão preliminar deste trabalho foi apresentada no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino/ ENDIPE.

** Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora FE/ UNICAMP. Rua João Anes, n. 174, Bairro da Lapa / São Paulo, CEP 05060-020. E-mail: lanner@unicamp.br.

*** Doutoranda em Educação pela FE/UNICAMP. Professora IE/UFMT. Rua Buenos Aires, n.39, Edifício Villaggio Della Torre, apto 1402, Bairro Jardim das Américas, Cuiabá-MT. CEP 78060-634. E-mail: rutecristinad@gmail.com.

Resumo

Neste artigo, discutiremos os resultados de uma pesquisa realizada com alunos do curso de Pedagogia da UNICAMP, em que procurávamos compreender como os materiais didáticos são lembrados e como os modos de sua utilização influenciaram a formação matemática escolar desses alunos. Os dados foram coletados a partir dos memoriais da formação matemática elaborados na disciplina de Fundamentos do Ensino de Matemática. Os relatos revelam que os materiais de ensino estiveram presentes, sem exceção, na formação matemática dos alunos, porém, revelam também que a metodologia pela qual foram utilizados contribuiu, segundo a maioria dos estudantes, com lembranças negativas que suscitam sentimentos, como raiva, ansiedade, medo, incapacidade e frustração. Esses resultados chamam a atenção para a necessidade de se reverem os métodos de utilização dos materiais de ensino e como podem contribuir para o surgimento do motivo eficaz do professor e do aluno para o ensinar e o aprender matemática.

Palavras-chave

Memoriais de formação Matemática. Materiais didáticos. Formação inicial.

Abstract

In this article we argue the results of a research carried through with students of the course of Pedagogy of UNICAMP in which we tried to understand as the didactic materials are remembered and as the ways of its use had influenced the students' scholar mathematical formation. The data were collected from memorials of the mathematical formation, elaborated during the discipline of Fundamentos do Ensino de Matemática. The reports show that the educational materials were present, without exception, during the students' mathematical training, but they also show that the methodology which has been used, according to most students, contributed with negative memories that aroused negative feeling, as anger, anxiety, fear, incapacity and frustration. These results call the attention for the necessity to review the methods of teaching materials

application, in which they can contribute to the sprouting of teacher and student efficient reason for teaching and for learning mathematics.

Key words

Memorials of Mathematical formation. Didactic materials. Initial formation.

As lembranças

O que são lembranças? Será possível reavivá-las tal qual aconteceram no passado? A palavra lembrança nos remete ao ato de lembrar, recordar, de trazer à memória episódios vivenciados. As lembranças podem ser trazidas ao presente espontaneamente quando, por exemplo, uma situação nos remete a lembranças do passado ou podem ser desencadeadas por determinadas circunstâncias, sejam elas profissionais, acadêmicas ou familiares.

Ao recordar um fato, apresentamos novas significações a partir do que somos, considerando que “o valor emocional e intelectual não é mais o mesmo” do tempo passado e do contexto a que pertencemos. Para Kenski (1995, p.145), ao recuperar as lembranças do passado no momento presente, “não se está no passado, mas no contexto existente no momento presente e, de alguma forma, a lembrança é relativizada pelas condições atuais em que ela é recuperada”.

O processo de rememorar é marcado por sentimentos, recuperações, esquecimentos, pela imaginação. A esse respeito, Bosi (1979) destaca que o que lembramos não é idêntico ao que vivemos. Segundo essa pesquisadora, lembrar não é viver, mas refazer, repensar e até reconstruir com imagens e ideias de hoje as vivências do passado.

Através da língua, seja da falada ou da escrita, podemos narrar nossas lembranças e, ao fazê-lo, nos apresentamos, revisitamos, analisamos a nossa trajetória. Ao narrar nossas vivências, percebemos que não contamos simplesmente a história do “eu” na medida em que ecoam as muitas vozes com as quais compartilhamos nossa vida. Assim, as lembranças comportam em si um movimento individual e coletivo ao mesmo tempo.

Ao trazer ao presente nossas lembranças do passado escolar, podemos revelar fatos ou situações que nos marcaram nessa trajetória, como vitórias, desafios, frustrações. É possível também situar e por vezes compreender as crenças, concepções e o conhecimento que possuímos acerca da realidade que nos cerca. Assim, as lembranças podem ser transformadas em saberes do presente quando reconstruídas, referenciando novas perspectivas (CHARLOT, 2000).

Neste artigo, vamos chamar de lembranças os relatos que os alunos de pedagogia fazem de suas vivências matemáticas do tempo escolar passado. Optamos por nos ater, nesta pesquisa, às lembranças sobre os materiais didáticos que os seus professores usavam nas aulas de matemática, objetivando identificar o papel que esses materiais didáticos desempenharam na formação matemática desses alunos.

Partimos do pressuposto de que podemos trazer à lembrança aquilo que, de alguma forma, fez parte de nossas vivências. Assim, se, ao narrarem suas lembranças das aulas de matemática, os alunos se reportarem aos materiais didáticos utilizados pelos professores consideraremos essas lembranças como indicadoras de influências na formação dos discentes.

A utilização dos materiais didáticos é marcada pelo desenvolvimento econômico, político, científico e tecnológico da sociedade. Segundo Souza (2008, p.11), a produção de materiais didáticos intensificou-se em face do desenvolvimento econômico e social do Ocidente. Destaca a autora que “se é fato que a escola consiste em uma realidade social e material, não se pode esquecer a importante mediação que os recursos didáticos operam no processo educativo”.

Certamente, os materiais didáticos que servem de apoio ao ensino são inseridos em sala de aula no contexto de significações das concepções de aprendizagem de quem ensina. Vale ressaltar que quem ensina faz parte de uma época de concepções. Assim, as tendências de ensino são influenciadas pelas teorias dominantes de cada época.

A relação aprendizagem e a utilização dos materiais didáticos começam a ser discutidas com maior ênfase no final do século XIX, período de origem dos métodos ativos. A discussão sobre os métodos ativos partiu de um grupo de pensadores da educação (Rosseau, Pestalozzi, Froebel, Dewey, Maria Montessori, Decroly) que contestou o modelo escolar existente à época,

pautado na disciplina do corpo, da mente, no ensino repetitivo e em outras formas de controle. Nesse contexto, surgem novos métodos de ensino, denominados métodos ativos porque levavam em conta a natureza própria da criança e apelavam para as leis da constituição psicológica do indivíduo e de seu desenvolvimento.

O movimento de renovação do ensino, caracterizado de escola nova, tinha como princípio a ênfase na experimentação. No bojo desse movimento, materiais didáticos foram inventados e difundidos no sentido de aproximar o conteúdo a ser aprendido ao desenvolvimento psicológico da criança.

No Brasil, educadores, influenciados pelas ideias escolanovistas, a partir da década de 20, começam a defender a utilização de recursos didáticos nas aulas de matemática. Pais (2000, p.1) ressalta que o “princípio do aprender fazendo, por vezes foi entendido como exclusiva manipulação de objetos, esquecendo a relação que deve haver entre experiência e a reflexão”. Além disso, muitas escolas e professores não estavam preparados para a mudança pedagógica, quer pela formação, quer pela estrutura física e de materiais.

O fracasso da matemática moderna trouxe à tona novas alternativas para o ensino da matemática. Dentre elas, “assiste-se, assim, a um grande movimento nacional de produção de novos materiais para o ensino da matemática” e muitas “discussões que ocorriam no interior desses grupos foram incorporadas pelos autores de livros didáticos e paradidáticos” (NACARATO, 2005, p.1)

A década de 1970 foi marcada pelo tecnicismo, tendência pedagógica pautada nos princípios da racionalização, eficiência e eficácia em que os métodos, técnicas e recursos são valorizados em detrimento de outros elementos da organização do ensino. Nesse contexto, deu-se ênfase à utilização de recursos que possibilitavam ao professor desenvolver um ensino com eficiência. O professor, destituído de pensar sobre o ensino, tornou-se mero executor do planejamento dos especialistas, induzido a utilizar materiais didáticos como um meio em si mesmo. Nos cursos de formação de professores da época, aprendia-se a confeccionar materiais didáticos sem muita discussão sobre o porquê, para quem e com que finalidades seriam utilizados em sala de aula.

A partir da década de 1980, pode-se dizer que houve certo predomínio das teorias psicológicas construtivistas e sociointeracionistas na bibliografia concernente ao ensino de matemática. No Brasil, nelas estão ancorados os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (1998).

A Matemática e o material didático numa perspectiva histórico-cultural

Neste estudo, abordamos o enfoque educacional do conceito matemático, o qual não nega as bases teóricas das propostas oficiais, mas sim estuda combiná-las com a história do conceito, vista sob o aspecto *lógico-histórico* da teoria de conhecimento de Kopynin (1975).

O conceito matemático como o temos hoje é resultado do movimento ló-

gico do pensamento sobre a história de seu desenvolvimento, atendendo às necessidades atuais sobre as quantidades e as formas.

Esse movimento lógico-histórico consiste em analisar como o aluno constrói as memórias de sua formação matemática a partir do que hoje pensa e espera do ensino de matemática e de como relaciona o que hoje sabe com a sua história vivida (SOARES, 2001). Esse movimento permite ao aluno conhecer sua história de formação e projetá-la como referência para novas expectativas.

Há uma acentuada distância entre os nossos sentidos e o conhecimento. Percorrer esse caminho pode demandar séculos ou alguns segundos, mas todo o conhecimento tem suas bases nos sentidos. O conceito matemático é considerado um ente puramente intelectual, uma abstração que não tem correspondente na realidade perceptível (CHAITIN, 2003). O número pensado, falado e escrito é uma ideia de quantidade, tanto que, ao somar 3 a 5, obtemos 8 sem que tenhamos necessidade de aliar a esses números objetos físicos. Todavia o número não é um produto puro do pensamento, independente da experiência. Sabe-se que o homem não criou o número para depois contar. Infere-se daí que os números são resultado da prática da contagem (CARAÇA, 2003).

Desta forma, para aprender os números, podemos ter dois caminhos independentes ou a combinação de dois caminhos. Por um deles, aprende-se o número na forma abstrata como hoje nos é apresentado

no seu aspecto puramente formal. Nessa perspectiva, criamos uma visão de que o número é um mecanismo que podemos acionar para contar, medir, calcular. Pelo outro caminho, podemos aprender o número como um organismo vivo, impregnado da condição humana, subordinado às necessidades humanas (CARAÇA, 2003).

Na visão lógico-histórica do conceito, esses dois caminhos não são excludentes como o quer o ensino mecânico da matemática ainda muito presente em nossas escolas. Indicadores deste fato são as lembranças que os alunos desta pesquisa revelam em seus memoriais de formação matemática.

Sabe-se que ensinar exige uma mediação entre o objeto a ser aprendido, quem ensina e quem aprende. A mediação combinada a esses três elementos constitui o espaço do ensinar-aprender-algo. Nesse contexto, mostrar, falar, escrever o que se quer ensinar são recursos necessários, mas não suficientes para que de fato aconteça a aprendizagem no ensino. Nada chega a nosso intelecto a não ser pelos canais sensitivos de nosso corpo, porque processamos e elaboramos o que vemos, ouvimos, cheiramos, tasteamos e saboreamos.

Nossos sentidos são como uma porta de entrada para nossos pensamentos. Nenhum deles é dispensado na relação permanente que mantemos com a exterioridade, devido à condição de sermos e estarmos inseridos na realidade. Podemos, por exemplo, estar num contexto da realidade como uma sala de aula e a nossa interioridade ter um movimento totalmen-

te alheio a esse contexto. Por isso, costumamos dizer que o aluno desatento está presente em aula, somente de corpo. Para aprender, portanto, é preciso que o sujeito esteja ativo perante o objeto a ser aprendido, como explica tanto a psicologia cognitivista e a histórico-cultural quanto às experiências da prática docente.

Leontiev (1988) discute que a aprendizagem acontecerá somente se o conteúdo que o aluno vai aprender se constituir *motivo eficaz* para ele. Então, mediar a aprendizagem significa contribuir para que o motivo de aprender se torne eficaz. Isso ocorre quando o aluno elabora significados próprios do que aprende. O *motivo compreendido* como estudar é importante para conseguir emprego, para não ser reprovado, para passar no vestibular; para compensar os gastos dos pais com os estudos, entre outros, mas não é suficiente para que o aluno se torne ativo em seu processo de aprender. Ou seja, o motivo compreendido não é eficaz, mas pode se transformar em eficaz à medida que o aluno seja orientado para tal.

Não basta estar em presença, isto é, ser considerado aquele que aprende, aquele que ensina e o que será aprendido. É preciso que haja um movimento de elaboração de significados entre esses três elementos e um meio pelo qual se propague este movimento nas direções professor-conteúdo-aluno e nos sentidos de significação professor-conteúdo-aluno-conteúdo-professor. Para que se crie este campo de significações, também o ensinar deve ser movido por um motivo eficaz.

O professor precisa elaborar significados próprios do que vai ensinar. Embora o seu motivo eficaz não seja o mesmo do aluno, é preciso que tenham em comum o vetor de produção de significados próprios do que está sendo ensinado e do que está sendo aprendido para que aconteça a aprendizagem. O professor também aprende, produz novos nexos do conteúdo que ensina e, quando isso acontece, estabelece-se uma sintonia entre a sua produção de significados, propiciando que aconteça a aprendizagem para o aluno.

O professor, ao aprender aspectos novos, percebe-se em sintonia com o movimento de aprender do aluno. Assim, ele e os alunos produzem significados do conceito e se produzem a si mesmos nesse movimento. As novas conexões que ambos fazem, mesmo que em níveis diferenciados de compreensão do conceito, proporcionam-lhes experiência da criação. Trata-se de um momento de sínteses subjetivas que, ao serem sentidas e percebidas, produzem um nível de satisfação, gerando a vontade de permanecer nele, ou seja, a vontade de continuar aprendendo.

Esses momentos são proporcionados pelo motivo eficaz. Por isso não se pode considerar o ensino como um movimento isolado só do professor ou só do aluno. O movimento vai se construindo numa sintonia crescente do ensinar e aprender, já que o motivo eficaz não precede o ato de ensinar e de aprender. Ele nasce no movimento de combinação dos dois.

No contexto de sala de aula, não podemos afirmar que esta sintonia acontece entre o professor e todos os alunos.

Tomando como base a *experiência*, ressaltamos que sempre acontece a sintonia entre professor e alguns alunos, mas nem sempre envolve os mesmos alunos em todas as situações.

Falar de experiência é falar de e não sobre (SOARES, 2001). Falar sobre é falar de fora da experiência, é a fala de quem não a viveu, mas de quem simplesmente pensa sobre uma experiência vivida por outros. Falar de é falar de dentro, por meio da fala de quem viveu a experiência, é deixar que a experiência fale por si para depois ser compreendida.

É difícil encontrar um professor que não tenha passado por momentos iguais a esses. Mas, poucos sistematizam uma reflexão sobre esses momentos com o objetivo de que estes se tornem mais frequentes em suas aulas. Há que se experimentar, aluno e professor, esses momentos de sintonia, de vibração humana em sala de aula, para que se mantenha vivo o motivo eficaz para ensinar e aprender os conceitos científicos, pois sem este movimento não há humanização da escola.

O motivo é considerado eficaz quando possibilita produzir-se a si mesmo ao produzir significados próprios dos conteúdos escolares, impregnando-os de nossa subjetividade, de nosso movimento de vida. Esses conteúdos se objetivam e se tornam conteúdos sociais nas interações em sala de aula quando há o cuidado pedagógico pelas livres associações entre os sujeitos que estudam o mesmo objeto.

Não queremos responsabilizar o professor pela ausência do motivo eficaz no ensino de matemática nem pela ausência

ou quase não presença do movimento de produção de significados dos conceitos matemáticos. Comungamos a tese defendida por Bohn (1980) de que tudo está em movimento e por isso estamos sempre diante da possibilidade de novas significações. Concernente a essa tese está *o imposto*: o currículo tradicional e seus materiais de ensino e *o posto*: o conceito matemático em sala de aula hoje e os novos materiais que trazem em si uma margem para o novo, para *o que pode ser criado*. Vale destacar que o significado a ser criado não existe antes de acontecer a combinação dos movimentos de produção de significados do professor e do aluno. Ele só existe enquanto acontece esse movimento em sala de aula.

Nós, professores, submetidos às adversidades dos tempos atuais, estamos inseridos no movimento educacional de nossa sociedade que, por sua própria natureza de se constituir um movimento, nos proporciona a margem de criação no novo.

No ensino de matemática podemos encontrar um elemento novo na abordagem lógico-histórica do conceito. Nela, detectamos que experiência e pensamento se combinam num movimento lento e progressivo da criação do conceito em que a experiência lhe confere conteúdo de vida, o pensamento, a forma, a linguagem lógica. A vitalidade desse conceito é assegurado pelo conteúdo sempre renovado por quem o aprende. Por isso, possui conteúdo sempre fluente, e a forma é a sua linguagem abstrata, mais permanente, estática. Portanto, um e outro caminho devem com-

binar-se no ensino, pois ambos levam à plenitude do conceito.

Uma forma de fazer esta combinação, como já discutimos anteriormente, é o uso de meios para que movimentem significados tanto da experiência conceitual quanto de sua formalização.

Denominamos meios didáticos todas as linguagens e recursos usados para veicular os significados. Se o meio não é adequado para produzir o movimento de significados do espaço ensinar e aprender, o professor ensina e o aluno não aprende ou, ainda, o professor não ensina e o aluno não aprende, da mesma forma que não haverá som se se usar o vácuo para produzi-lo.

O que aqui chamamos de meios didáticos não tem, por si só, movimento veiculador de significados. Não se pode afirmar que não são necessários. Entretanto, por si só não são suficientes para que haja aprendizagem. Assim, eles precisam ser humanizados.

Somente a relação entre as pessoas é que pode imprimir aos meios didáticos o movimento dos significados do espaço ensinar-aprender-conceito. Segundo Vigotsky (1979), o significado é algo vivo, só existe entre pessoas. Isso nos permite afirmar que o significado do número não está no número e sim no professor que o ensina e no aluno que o aprende. Lima (2004) destaca que o número é objeto morto, uma vez que o seu significado se constitui através da interpretação de alguém.

Já se tornou comum afirmar que, para ocorrer aprendizagem, ou seja, o movimento de significados entre os elemen-

tos do espaço aprender-ensinar-conceito, é preciso que seja vitalizado o potencial didático dos meios, sejam tradicionais, sejam atuais, desenvolvidos com a finalidade de mediar o ensino.

Passos (2006, p.78) considera que “esses materiais devem servir como mediadores para facilitar a relação professor/aluno/conhecimento, no momento em que um saber está sendo construído”

O mesmo afirma Serrazina (1990, p.1), ao ressaltar que a utilização de muitos materiais por si só não garantem uma aprendizagem significativa, ao argumentar que “qualquer material ou qualquer instrumento deve ser usado cuidadosamente se queremos ter bons resultados, sendo o papel do professor de crucial importância, e a ele que compete decidir como, quando e porquê determinado material deve ser utilizado”

O papel do professor na utilização de materiais didáticos também é destacado por Lorenzato (2006, p.24),

Assim, o professor de matemática, ao planejar sua aula, precisa perguntar-se: será conveniente, ou até mesmo necessário, facilitar a aprendizagem com algum material didático? Com qual? Em outras palavras, o professor está respondendo as questões: Por que material didático? “Qual é o material?” E “Quando utilizá-lo?” Em seguida, é preciso perguntar-se: “Como este material deverá ser utilizado?” Está última questão é fundamental, embora não suficiente, para que possa ocorrer uma aprendizagem significativa.

O autor ressalta que a exploração da potencialidade pedagógica do material didático exige conhecimento específico de quem o utiliza.

A Investigação

Como os materiais didáticos são lembrados e como os modos de sua utilização influenciaram a formação matemática escolar do aluno? Tendo esta pergunta como enfoque, fizemos um estudo interpretativo dos memoriais da formação matemática de alunos do curso de pedagogia, procurando entender o contexto significativo que atribuem aos materiais que fizeram parte de sua formação.

No primeiro semestre de 2005, ministramos a disciplina de Fundamentos do Ensino de Matemática para os cursos de Pedagogia da Unicamp. Nessa instituição, são desenvolvidos três cursos de pedagogia: um curso regular e dois em caráter de programas especiais para a formação do professor em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental. Nesta pesquisa, analisamos excertos de memoriais dos 34 alunos do curso regular. Faz-se necessário ressaltar que a maioria deles não havia tido experiência com a docência.

Solicitamos a esses alunos que escrevessem suas memórias das aulas de matemática que tiveram ao longo do ensino básico, dando destaque às seguintes questões: concepção de conhecimento matemático, postura do professor, metodologia, material didático, tipo e procedimentos de avaliação. Neste texto, fizemos um extrato das memórias dos alunos concernentes à questão: metodologia e material didático.

O memorial foi sugerido com duplo objetivo: proporcionar ao aluno, futuro professor de matemática das séries iniciais, que relembresse suas vivências matemáticas

escolares para, a partir delas, construir perspectivas para uma prática futura, destituída de medos ou bloqueios originados dessa vivência ou ancorada nas experiências positivas que possam ter ocorrido. Outro objetivo foi reunir dados sobre a relação que esses alunos construíram com a Matemática, ao longo de suas vidas escolares, pois consideramos esta relação como pano de fundo para se desenvolverem novas relações que a disciplina intencionava proporcionar.

A análise dos dados

Indicamos a autoria das memórias com letras maiúsculas do alfabeto, sendo que cada letra corresponde a um aluno diferente. De cada memorial, retiramos somente o trecho que faz referência ao material didático. Para analisar os memoriais organizamos as lembranças dos alunos em categorias concernentes aos tipos de materiais enunciados: o livro didático e apostilas, lousa e aulas expositivas e materiais didáticos diversos.

O livro didático e apostilas

Ao retratarem as aulas de Matemática, o livro didático é mencionado por dez alunos, deixando evidente que os professores organizavam suas aulas utilizando-se desse material. A sequência exposição/explicação do conteúdo e exercícios do livro é citada como uma rotina, como se pode constatar nos seguintes excertos:

“... as aulas sempre foram expositivas, seguidas de exercícios do livro didático que todos nós tínhamos que ter”. (C)

“A explicação teórica da matéria e nas duas ou três próximas aulas fazíamos uma série de exercícios que estavam no livro didático”. (J)

“... a metodologia comum empregada por todos os professores de Matemática que passei, foi a seguinte: Leitura, análise ou explicação do livro. Exercícios do próprio livro, ou listas de exercícios trazidas pelo professor”. (L)

“Em relação às aulas de Matemática recordo que a dinâmica era sempre a mesma: em uma aula a professora apresentava a explicação teórica da matéria e nas duas ou três próximas aulas fazíamos uma série de exercícios que estavam no livro didático. (...) Este tipo de metodologia permeou todo o Ensino Fundamental. As aulas de matemática nunca foram muito prazerosas e a turma sempre tinha receio daquelas resoluções enormes”. (N)

“Da segunda à oitava série lembro-me apenas de resolver exercícios propostos nos livros didáticos”. (F)

“Lembro-me também que tínhamos um livro didático sobre a matemática que era também o de língua portuguesa. Meio matemática e meio língua portuguesa”. (Y)

Ainda em relação à utilização do livro didático, os alunos relembram/reclamam também da quantidade de exercícios que realizavam:

“os exercícios nós realizávamos em sala de aula e em casa. Era muita lição de matemática que nos davam para fazer em casa”. (C)

“Nós fazíamos muita lição, folhas inteiras de contas e mais contas”. (Y)

“Do primeiro ao terceiro ano, os materiais utilizados pelo professor eram os livros com os exercícios que devíamos fazer todos os dias e as aulas expositivas. Nessa nunca foi usado recurso como retroprojektor, somente lousa e giz”. (F)

“O trabalho do professor em sala era baseado nas apostilas do colégio ou em livros didáticos e usávamos cadernos quadriculados para fazer os exercícios, milhões deles”. (V)

O relato dos alunos de que faziam “muita lição”, “folhas inteiras de contas e mais contas” indica que vivenciaram na trajetória escolar uma concepção de aprendizagem da matemática pautada no treino e repetição.

Apenas um dos alunos revela que os exercícios propostos do livro didático se aproximavam da realidade, mas não explicita claramente essa relação: *“era obrigatória a cópia do enunciado que sempre trazia uma situação-problema que tentava aproximar a matemática do cotidiano”. (F)*

A cópia e a exaustiva repetição de exercícios acabam por desencadear sentimentos negativos, como se pode constatar neste excerto: *“A matemática passou a ser ‘chata’ por causa da enorme quantidade de tarefas que ela implicava. Para que fa-*

zer cópias de coisas tão óbvias! E o pior, copiar todos os dias e várias vezes as mesmas coisas? Isso cansa qualquer um!”. (Z)

O sistema apostilado citado por três alunos revela que as características não se distinguem das do livro didático:

“Nestes dois anos, assim como em todos os outros que se seguiram, eu comecei a ter contato com material apostilado”. (X)

“Estudei em um colégio de sistema apostilado, com o foco de ensino-aprendizagem na preparação dos alunos para os vestibulares, em sala de aula, os professores que tive me ensinaram uma Matemática, fechada, regrada, cheia de fórmulas e macetes a serem decorados sem explicações dos ‘porquês’ dos cálculos e resultados, baseados em uma concepção restrita desta área da Ciência”. (H)

“O material didático utilizado nas aulas eram as apostilas do Positivo e meus professores seguiam-nas rigorosamente, para cumpri-las no prazo”. (S)

O livro didático é o mais presente na lembrança dos alunos investigados. Salienciamos que não há nenhuma restrição ao uso desse material. Todavia, utilizá-lo sempre como peça de um mesmo algoritmo - apresentação e explicação do conceito, e aplicação de exercícios - deixa a lembrança de uma matemática monótona, sem o ritmo da vida, como se pode conferir neste trecho da fala de V: *“... recordo que a dinâ-*

mica era sempre a mesma”. Infere-se da fala da aluna A que as aulas de matemática eram apáticas, sem o colorido da criação: “... os problemas eram tirados do livro didático e faltava, então uma relação com o conteúdo e com nossa vida”.

Os relatos dos alunos indicam que, ao conceber o livro didático como material imprescindível na aprendizagem da matemática, o professor acaba por não propor outras situações didáticas que envolvam ativamente os alunos na elaboração dos conceitos, bem como a utilização de outros materiais didáticos.

No processo de ensino da matemática, quando o quê, como e quando aprender estiverem diretamente relacionados ao livro didático, quando o ritmo de aprendizagem dos alunos for estabelecido pelo número de páginas que devem ser cumpridas durante a semana, o livro didático deixa de ser um recurso para atingir um objetivo e passa a ser o objetivo em si mesmo.

A aprendizagem da matemática requer que o aluno tenha liberdade de expressão, que possa pensar por si e tomar suas próprias decisões, isto é, que tenha autonomia. E o aluno não pode exercer sua autonomia quando seu pensamento está sujeito a seguir uma única trajetória, aquela imposta pelo professor ou livros didáticos.

Lousa e aula expositiva

A utilização da lousa é lembrada por doze alunos como um recurso didático. Um dos alunos diz que “... a professora não utilizava outro recurso senão a lousa para nos ensinar” (AC). Os sentimentos negati-

vos em relação à correção coletiva na lousa são apontados por três alunos que dão destaque à sensação de pressão, de incompetência e de raiva: “... ir à lousa resolver algum problema me dava calafrios. Sentia uma enorme pressão ao ter que escrever na lousa sendo assistida por aquela enorme platéia, e principalmente por aquela professora com cara de brava” (B) e de incompetência “... ainda mais porque eu nunca conseguia resolver aquelas expressões numéricas gigantescas e o professor fazia questão de me mandar à lousa... Que raiva!” (U).

Os relatos revelam que o sentimento negativo não está exatamente em ir à lousa, mas advém da postura que o professor assumia ao fazer tal solicitação, como explicita a fala da aluna (B): “Recordo-me que a professora passava contas de dividir na lousa e escolhia alunos a dedo para irem resolvê-las. Quem não conseguisse, era ‘massacrado’ pelas palavras dela. Como teve uma vez em que eu não consegui fazer uma conta, senti na pele o que era escutar as palavras dela. Senti-me mal, realmente incapaz de resolvê-la, envergonhada por ela estar gritando comigo, dizendo que não se conformava por eu não conseguir resolver, como que eu podia ser assim...”.

Por certo, as situações de constrangimento, de medo, os sentimentos de incompetência em nada contribuíram para a aprendizagem da matemática e o envolvimento desses alunos.

Outra expressão em que a lousa faz parte de uso de materiais restritos e pouco motivadores é a de (O): “o material utiliza-

do neste período pelas professoras foi igual, era um quadro negro, giz e saliva. Nunca utilizaram materiais pedagógicos que nos pudessem auxiliar”.

A utilização da lousa, associada às aulas expositivas, também é apontada pelos alunos como metodologia da aula:

“era basicamente aulas expositivas e resolução de listas de exercícios [...] nas aulas de correção de exercício íamos à lousa”. (Q)

“... ao longo da 1ª à 4ª série, prevaleceu à mesma organização do trabalho pedagógico: aulas essencialmente expositivas, provas, cópia de exercícios da lousa, controle das faltas, disciplina rígida, estudo individualizado baseado nos conteúdos dos livros didáticos”. (I)

“... não era utilizado nenhum material de apoio, as operações matemáticas eram trabalhadas de forma bem mecânica, de modo a agilizar os cálculos para que se chegue ao resultado com mais rapidez”. (N)

“Ele não utilizava o ábaco, nem o material dourado, nem nenhum outro instrumento de aprendizagem que não fosse o número escrito na lousa, apoiado sobre operações que tinham regras que deviam ser decoradas nunca deixando espaço para qualquer dúvida que fosse contrária ao método”. (P)

“A professora não utilizava outro recurso se não a lousa, para nos ensinar. A professora sempre explicava

os exercícios quando tínhamos dúvida, porém, lembro que a professora não tinha muita paciência... Lembro que trabalhei com o material dourado e com o ábaco também”. (L)

A utilização da lousa, associada ao método expositivo, determina os papéis a serem desempenhados pelo professor e aluno. Ao primeiro, cabe a transmissão do conteúdo e das atividades, e ao segundo, ouvir e resolver os exercícios propostos após a exposição do conteúdo. Nas narrativas dos alunos, constatamos que a condução das aulas expositivas e a utilização da lousa pelos professores distanciaram os alunos do diálogo, da aprendizagem significativa e da resolução de atividades interessantes. Segundo relatos dos alunos, aqueles que não conseguiam reproduzir oralmente ou por meio de exercícios a exposição do professor eram fadados ao fracasso escolar.

Materiais didáticos diversos

Ao se referirem especificamente ao material didático, cinco alunos disseram que tiveram experiências escolares com o material dourado

“Meus professores trabalhavam muito com material dourado e jogos, principalmente nas aulas de Laboratório de Matemática que íamos semanalmente e fazia a ponte com a teoria de sala de aula”. (I)

“Lembro-me que cada aluno tinha seu material dourado de madeira e todo dia tínhamos que levá-lo na aula”. (K)

“... mas uma coisa que me marcou muito foi que nessa escola conheci o material dourado”. (AD)

“Não me lembro de ter usado o material dourado ou o ábaco em sala de aula nas séries iniciais. Trabalhei com o material dourado na quinta série”. (D)

Apenas um aluno cita o conteúdo envolvido na utilização do material pela professora *“Também era utilizado o material dourado com o objetivo de ensinar os conceitos de unidade, dezena e centena”.* (E)

Três alunos mencionam ter vivenciado outros materiais didáticos. Um diz ter usado apenas o contador, *“uma questão interessante é que não me recordo em momento algum de ter usado o material dourado ou ábaco, apenas o contador”* (G); outro diz que *“durante certo tempo eu cheguei a utilizar o ábaco nas minhas aulas de matemática”.* (T); um terceiro aluno diz que a *“recordação que tenho mais viva dentro de mim, quanto às aulas de matemática, era da utilização de palitos de fósforo para aprendermos a fazer as contas de adição e subtração”.* (AB)

Percebe-se que, ao se referirem aos materiais didáticos, as lembranças relatadas pelos alunos se situam no fato de terem mantido algum contato com materiais didáticos específicos, porém não fazem referência à utilização desses recursos didáticos. Eles não destacam, por exemplo, quando e com que frequência os materiais eram usados e também não citam as contribuições provenientes da interação com o material didático para o processo de aprendizagem dos conteúdos.

As escassas lembranças dos alunos em relação à elaboração de algum conceito ou atividade a partir da utilização do material didático podem indicar a pouca importância que esses recursos tiveram na aprendizagem da matemática. Podemos inferir que a realização de atividades restritas aos materiais didáticos não garante por si só a aprendizagem. Para que possa ocorrer aprendizagem, é necessário que também seja provocada a atividade mental dos alunos.

Outro aspecto que se destaca nas narrativas dos alunos é que, apesar de terem concluído o ensino médio recentemente, não fazem referência em seus memoriais à utilização de recursos didáticos caracterizados como as novas tecnologias, como calculadora, computador e multimídias.

O que as lembranças podem revelar e recomendar

Os trinta e quatro alunos que escreveram seus memoriais manifestaram suas lembranças sobre os materiais didáticos utilizados na formação escolar. Nesta pesquisa, a utilização de materiais não foi uma lembrança espontânea, uma vez que foi sugerido ao aluno. Essa estratégia foi usada porque, quando a utilização de materiais didáticos se faz presente nos relatos de memória, pode significar que tiveram influência na formação do aluno. Contudo, esses recursos foram lembrados no contexto mecanicista de ensino, em que as aulas quase sempre idênticas, deixavam ausente o motivo eficaz para aprender. O que dizer, então, dessa formação? Mais uma vez os alunos assim falaram: *“Bem, essas fo-*

ram as experiências mais marcantes dessa fase de minha vida. É estranho, mas não me lembro de nada agradável relacionado à matemática". (AE). "Os professores que tive me ensinaram uma Matemática, fechada, regrada, cheia de fórmulas e macetes a serem decorados sem explicações dos 'porquês' dos cálculos e resultados, baseados em uma concepção restrita desta área da Ciência". (H)

A matemática passou a ser 'chata' por causa da enorme quantidade de tarefas que ela implicava. Para que fazer cópias de coisas tão óbvias! E o pior, copiar todos os dias e várias vezes as mesmas coisas? Isso cansa qualquer um!". (Z)

Nas lembranças desses alunos não se constata relações do material com o desenvolvimento do conceito, apenas com a aplicação desse em exaustivos exercícios. Não se depreendem lembranças de momentos de criação, de um movimento próprio de significações, pois eram chamados para repetir resultados na lousa.

Tanto o material didático quanto o livro didático aparecem como base de apoio e elementos essenciais do desenvolvimento da aula. Não há um aceno a exercícios interessantes, criativos, instigantes, já que tudo era realizado sob a ótica de um mesmo algoritmo: apresentação do conceito, explicação e aplicação em exercícios.

O contexto em que os materiais de ensino são lembrados é marcado pela monotonia, por comandos mecânicos e repetições exaustivas de exercícios. Quando os alunos evocam sentimentos, falam de opressão, chatice, cansaço, incapacidade, vergonha, massacre, inutilidade, impaciên-

cia. Nenhum aluno lembra de ter vibrado com descobertas, com elaborações próprias, de um livro didático interessante, de um trabalho gratificante realizado na lousa, de aulas expositivas instigadoras, de materiais construtivos.

Será que estamos exagerando na dose de negatividade que emerge das lembranças desses alunos? Suponhamos que seja efeito do que dizem sobre a memória de lembrar com mais facilidade os acontecimentos negativos e não os positivos. Consideramos que a maior razão de não encontrar vestígios de positividade nas lembranças relatadas provavelmente se deva ao fato de que as vivências negativas se destacam em grau bem maior do que as positivas, como sugere (AB): "é estranho, mas não me lembro de nada agradável relacionado à matemática.

A formação desses alunos é resultado de um ensino de, no máximo, 23 anos atrás, quando já havia se consagrado nas propostas de ensino e nos livros didáticos o movimento da revisão da didática dos anos 80. E mais, terminaram o Ensino Médio há cerca de 4 anos, quando os PCNs já deveriam ser de conhecimento das escolas, quando já se pensava ter superado o fracasso do Movimento da Matemática Moderna no ensino de matemática.

Embora tenham realizado a sua formação num período em que, supostamente, a abordagem mecanicista do ensino de matemática já havia sido superada, somos surpreendidos pela seguinte fala de (H): "os professores que tive me ensinaram uma Matemática, fechada, regrada, cheia de fórmulas e macetes a serem decorados sem

explicações dos 'porquês' dos cálculos e resultados, baseados em uma concepção restrita desta área da Ciência".

Será tudo isto culpa do professor? As memórias nos levam a crer que seja. Entretanto, sabemos que professores são submetidos às contingências de sua época. Sabemos que, apesar da revisão da didática, das renovações das propostas curriculares, das pesquisas sobre o ensino de matemática, as mudanças são lentas, ainda mais quando as políticas que deveriam incentivá-las são ineficazes e mais lentas ainda. Em meio às condições objetivas desfavoráveis às mudanças há tempos preconizadas em teorias, queremos lembrar o que afirmamos anteriormente: como tudo está em movimento, há sempre uma margem para a criação do novo.

Apesar de que as lembranças de sua formação sejam pouco agradáveis,

nenhum aluno afirma desistir de aprender matemática. Dessa forma, suas memórias nos levam a compreender que, na formação inicial, é preciso intensificar os momentos criativos do professor e do aluno, criar oportunidades para que haja a produção de significados do conceito, agregando-lhe conteúdo de vida. É preciso ainda potencializar os materiais de ensino, a fim de que contribuam com o surgimento do motivo eficaz do professor e do aluno no que diz respeito ao ensinar e aprender matemática. Portanto, a inquietação perante o desmotivante ritual de ensino revelado pelos memoriais é um desafio para se propor novas investigações sobre como e em que condições o motivo eficaz se manifesta no espaço ensinar-aprender matemática, possibilitando o surgimento de novas abordagens de ensino nesta área.

Referências

- BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- BOHM, D. *A totalidade e a ordem implicada*. Trad. Mauro de Campos Silva. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 1980.
- BOSI, E. *Memória e sociedade, lembranças de velhos*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1979.
- CARAÇA, B. de J. *Conceitos fundamentais da Matemática*. 5. ed. Lisboa: Gradiva, 2003.
- CHAITIN, G. J. *Conversas com um matemático*. Matemática, Arte, Ciência e os limites da razão. Trad. Leonor Moreira. Lisboa: Gradiva, 2003.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber*. Elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- KENSKI, V. M. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas-SP: Papirus, 1995. (Coleção Práxis)

KOPNIN, P. V. *A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

LEONTIEV, A N.; VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A R. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

LIMA, Lde C. *A sensação na formação da linguagem*. São Paulo: CETEAC, 2004. (mimeo.)

LORENZATO, S. (org.). *O laboratório de ensino de matemática na formação de professores*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção formação de professores)

NACARATO, A. M. Eu trabalho primeiro no concreto. *Revista de Educação Matemática*, ano 9, n. 9-10, 2004/2005.

PAIS, C. L. *Uma análise do significado da utilização de recursos didáticos no ensino de geometria*. Disponível em: <http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/doc_23/analise_significado.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2009.

PASSOS, C. L. B. Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática. In: LORENZATO, S. (org.). *O laboratório de ensino de matemática na formação de professores*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção formação de professores)

SERRAZINA, M. L. Os materiais e o ensino da matemática. *Revista Educação e Matemática*, Lisboa: Publicação da APM, n. 13, 1990.

SOARES, M. *Metamemórias-memórias: travessia de uma educadora*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUZA, R. F. de. Prefácio. In: FISACRELLI, R. B. de O. *Material didático: discursos e saberes*. Araraquara-SP: Junqueira&Martin, 2008.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

Recebido em julho de 2009.

Aprovado para publicação em setembro de 2009.

Superação da sequência observação-participação-regência no estágio curricular supervisionado na licenciatura em Matemática: resultado da parceria escola-universidade

Overcoming the sequence of observation-participation-teaching in the supervised curricular training in the Mathematics training course: a result of a school-university partnership

Raquel Oliveira

Doutora em Educação (USP); Professora do Departamento de Educação da Unesp de Presidente. E-mail: raqueloliveira@fctunesp.br

Resumo

Este texto objetiva descrever justificativas, processos e resultados de um estudo que teve por finalidade investigar o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores de Matemática, a partir da implementação de uma proposta para o desenvolvimento do estágio, que se apoiou na análise de legislação sobre estágio e diretrizes curriculares para a formação de professores, na caracterização da prática de ensino e formação de professores enquanto campo de pesquisa sob diferentes enfoques e no conceito de cooperação entre universidade e unidade escolar, em que os diferentes sujeitos, em particular, os estagiários, envolveram-se no processo de planejamento, execução e avaliação das ações compatíveis com as horas de estágio. O referencial teórico da cognição situada foi usado como referência para o estudo porque entende o estágio como um processo de aprendizagem que é em parte o resultado da atividade, do contexto e da cultura em que se desenvolve.

Palavras-chave

Formação de professores de Matemática. Estágio curricular supervisionado. Cognição situada.

Abstract

This text aims to describe reasons, processes and results of a study that was to investigate the development of student teaching of Mathematics teachers' initial formation, from the implementation of a proposal for the development of the student teaching, which leaned on in the analysis of legislation on student teaching and curriculum guidelines for teacher education, in the characterization of the student teaching and teacher education as a field of research under different focuses and in the concept of cooperation between university and school unit, in which different subjects, in matter, student teachers, wrapped up in the planning process, implementation and evaluation of actions consistent with the time of student teaching.

thus, the prospect of situated cognition was used as reference for the study because it does understand the student teaching as a learning process that is partly the result of the activity, the context and culture in which it develops.

Key words

Mathematics teachers' initial formation. Student teaching. Situated cognition.

Características encontradas nas horas de estágio curricular supervisionado apontadas por Pimenta (2002), entre outros, juntamente com diferentes entendimentos e identificações sobre esse estágio curricular, sobreviveram ao tempo.

Na década de 1960, o estágio curricular supervisionado era entendido como aquisição de experiência de ensino: era a experiência de ensino coerente tanto com o perfil de professor que se desejava formar quanto com o perfil de aluno que frequentava as escolas da época.

Pressupostos educacionais encontrados em Comenius (1592-1671) e Pestalozzi (1746-1827) inspiravam essa experiência. Entre esses pressupostos educacionais estava a superestimação de características do método intuitivo como necessidade da utilização dos sentidos - a observação, por exemplo - em busca de uma percepção ativa, como propunha Pestalozzi. Já a relevância do método de ensino como algo que deveria proporcionar ao aprendiz situações de observação e experimentação veio de ideias fundamentais sobre a concepção de educação, ensino e aprendizagem encontrada em Comenius:

O que deve ser feito deve ser aprendido pela prática. Os artesãos não atrasam seus aprendizes com teorias, mas põem-nos a

fazer trabalho prático num período inicial; assim aprendem a forjar, forjando; a entalhar, entalhando; a pintar, pintando; e a dançar, dançando. Nas escolas, pois deixai os estudantes aprender a escrever, escrevendo; a falar, falando; a cantar, cantando e a raciocinar, raciocinando. (COMENIUS apud EBY, 1976, p. 166).

Mesmo legalmente estando assegurado o domínio de técnicas pedagógicas por meio de um trabalho teórico-prático (Parecer 292/62), o estágio curricular supervisionado, reforçava a separação entre disciplinas consideradas teóricas ou específicas e disciplinas consideradas pedagógicas e, sobretudo, aquelas que contemplavam uma carga horária prática realizada fora dos centros de formação de professores ou dos institutos de ensino.

Através da documentação existente sobre o estágio curricular supervisionado é possível inferir sua concepção e algumas orientações para sua realização. Entre elas estão aquelas centradas em atitudes e procedimentos de observação, percepção, apreciação, contemplação e comparação entre o que o contexto escolar apresentava e o que se estudava teoricamente nos cursos de Licenciatura e no curso Normal, em detrimento de pesquisas e reflexões partindo dos contextos escolares e dos saberes ali produzidos.

Com o aumento de vagas para a escola pública, que redundou em sua diversidade étnica, de gênero e de classe econômico-social, normalistas e licenciandos depararam-se com a incompatibilidade entre o preparo inicial no curso de formação de professores e os contextos escolares. O curso normal, por exemplo, trabalhava com o aluno idealizado, nas preconizações de Rousseau, com a harmônica correspondência de interesses e a divisão de tarefas entre escola e família. Duas características que há tempos deixaram de existir tanto em escolas públicas, quanto nas particulares.

No entanto, muitos cursos de licenciatura, no quesito “aquisição” da capacidade para dar aulas, ainda tomam por referências, para a iniciação na profissão docente, procedimentos incompatíveis com demandas e necessidades das escolas atuais.

Essa incompatibilidade entre formação inicial e contexto escolar redundou na expressão *“na prática a teoria é outra”*, expressão que subentende a direta aplicação de conhecimentos teóricos em situações práticas. No entanto, os contextos escolares apontavam que não havia mais modelos de professores para observar e conseqüentemente imitar, pois a imitação já não era eficiente como antes. Era preciso ser superada.

Os anos 1970 marcam a educação brasileira pela lógica da tecnologia educacional. Deste modo, horas de estágio curricular identificavam-se agora com os planos técnicos de ensino, por exemplo, o excesso de planejamento, de instrumen-

talização e o desenvolvimento de habilidades que levassem em conta as necessidades consideradas para a sociedade. Para Pimenta (2002), esses planos possibilitavam a sofisticação da técnica e o distanciamento da realidade. Treinavam-se habilidades que se acreditava que o futuro professor deveria ter para lecionar, não se considerando as identidades das escolas, suas autonomias, clientelas e dinâmicas próprias de funcionamento dessas unidades escolares.

Além disso, os modelos de licenciatura do tipo “3 + 1” eram predominantes, e neles se atribuía ao estágio curricular supervisionado a responsabilidade para o desenvolvimento de referenciais para o ensino, para dar aulas, que acabava por isentar as outras disciplinas do curso desse objetivo. No modelo “3 + 1”, a prática de ensino era realizada somente no estágio supervisionado, identificando-se com este.

Os modelos de licenciatura do tipo “3 + 1” receberam inúmeras críticas por parte da comunidade acadêmica, especificamente em relação ao estágio curricular supervisionado e à prática de ensino. Entre essas críticas estava a ausência de um projeto integrador de curso de formação inicial, provocando situações desde a subestimação da presença do estagiário na escola, como sua destinação ao cumprimento somente de tarefas manuais e burocráticas, entre elas: apontar lápis, reproduzir cópias de provas no mimeógrafo, acompanhar alunos ao banheiro... Essas atividades eram consideradas a participação que o estagiário deveria ter na escola, obedecendo à seqüência: observação, participação e re-

gência, sendo a regência caracterizada pelo ministrar aulas ou realizar certas tarefas docentes no lugar do professor da classe (cobrir faltas, corrigir exercícios, plantões de dúvidas, etc.).

A disparidade entre a formação dos futuros professores e os cotidianos escolares que esses futuros professores encontravam em seus Estágios e, posteriormente, em seu início de carreira, ao menos legalmente, primou pela superação da sequência de ações previstas para o estágio supervisionado até então conhecidas:

Os Estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico cultural, científico e de relacionamento humano. (LEI n. 6494 de 7 de dezembro de 1977).

Já no decreto que regulamenta a “Lei dos Estágios”, Lei n. 6494/77², é possível contemplar o desenvolvimento de um estágio supervisionado de caráter socialmente participativo.

Apesar do avanço quanto à caracterização do estágio curricular encontrado no Decreto n. 87.497/82, em termos de considerações legais anteriores, não se contemplavam as dimensões formativas em colaboração com os professores das escolas e sob sua supervisão, dando, portanto, ao estágio, uma característica de duplamente supervisionado, ou seja, na escola e na universidade. No entanto, a dimensão investigativa e sua importância na forma-

ção inicial do professor apareceriam apenas 19 anos depois, no Parecer 28/2001.

Do estudo e de sua metodologia

O estudo teve como problema de pesquisa a seguinte questão: em que medida é possível superar o modelo observação-participação-regência para o desenvolvimento do estágio quando se consideram suas características históricas e as atuais Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 01/2002)?

Buscando responder a essa questão, fez-se necessário um caminho para pesquisar que permitisse aos participantes definirem e realizarem ações imediatas quanto ao que consideravam um problema e, a partir dessas ações, em um movimento presumidamente reflexivo, direcionar ações futuras, isto é, uma pesquisa-ação.

Os participantes foram dezessete alunos do 4º ano do curso de Licenciatura em Matemática da UNESP de Presidente Prudente-SP, do período diurno, matriculados na disciplina Prática de Ensino de Matemática, no ano letivo de 2005, a professora responsável pela disciplina na universidade, a pesquisadora do estudo, a equipe pedagógica da escola na qual se desenvolveu o Estágio, formada pela diretora, coordenadora pedagógica e 4 professoras de Matemática de uma escola de ensino fundamental e médio da Rede Estadual Paulista. Essa unidade escolar foi denominada escola parceira e aí os dezessete futuros professores desenvolveram seus estágios supervisionados. Os professores da

unidade escolar foram chamados de professores parceiros⁵.

A definição de objeto deste estudo, bem como o planejamento dos percursos, o desenvolvimento, a análise e discussão dos dados e formulações posteriores fundamentaram-se em uma base conceitual formada pela pesquisa-ação, trabalho cooperativo e cognição situada.

Em busca da superação da sequência: observação-participação-regência

Superar o desenvolvimento do Estágio Supervisionado caracterizado por ações pontuais e lineares de observar a aula para, em momento posterior, participar dela e, finalmente regê-la, requereu, inicialmente, ações que foram cruciais para esta finalidade: a parceria entre uma unidade escolar e a universidade; a apresentação de um caminho de realização do estágio aos estagiários e seus respectivos professores parceiros que os fizesse refletir sobre condições e possibilidades de realização de horas de estágio que não fossem apenas de observação ou de outra ação que descaracterizasse as situações reais de ensino-aprendizagem que ocorrem na Educação Básica.

É preciso esclarecer que os professores ficaram animados com a perspectiva de poderem direcionar as ações para o estágio, juntamente com os estagiários, evitando, por exemplo, situações nas quais os estagiários já trazem prontas as atividades que necessitam desenvolver na escola. Atividades que, na maioria das vezes, são realiza-

das paralelamente ao trabalho do professor da classe e seus respectivos planos de ensino e de aula. Portanto, além da observação e análise do contexto escolar, houve a intervenção sobre problemas específicos. Intervenção que superou o que se chama de período de regência indo ao encontro do conceito de Participação Periférica Legítima (LAVE e WENGER, 1991). Logo, infere-se que os estagiários aprenderam à medida que desenvolveram atividades com profissionais experientes. Atividades de início não centrais, para gradativamente chegar a elas. Uma dessas atividades identifica-se com assumir a classe como professor em atividade de ensino.

Através da parceria escola-universidade foi possível agendar encontros entre a equipe pedagógica escolar, os estagiários, a professora universitária e a pesquisadora. No primeiro encontro, algumas situações foram definidas a respeito de horários e de divisões do número de estagiários pelo número de professores de Matemática da escola. Saber quem estagiava com quem e em quais séries deu um tom organizador para o estágio, já que essa turma de estagiários, com exceção de três deles, concordou em realizar todo o estágio na mesma escola.

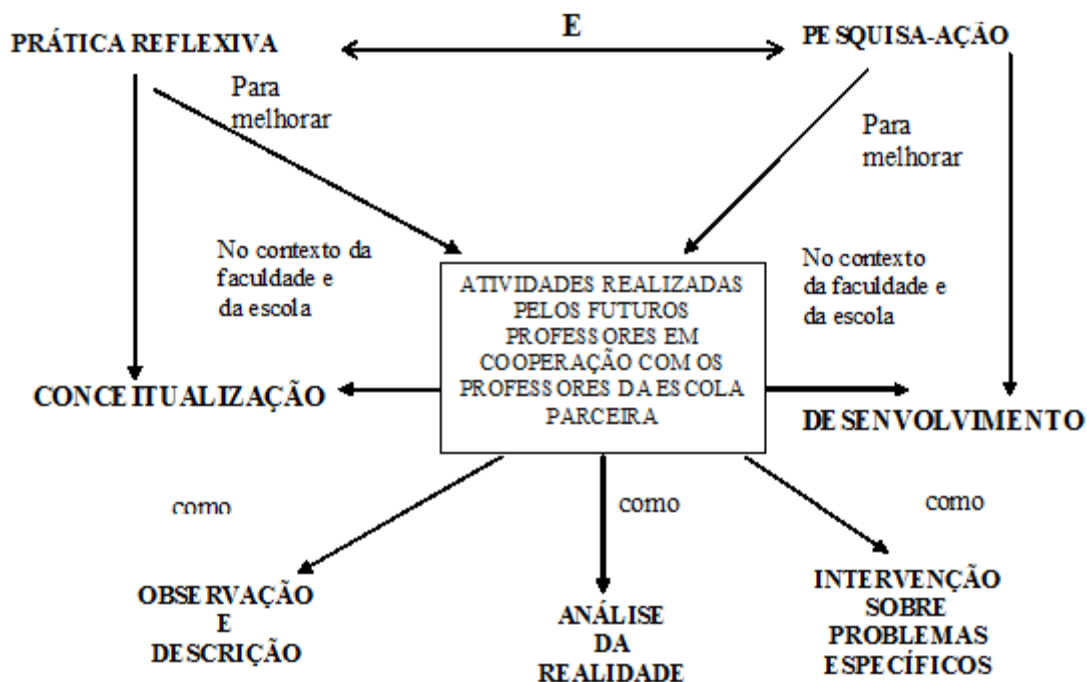
Em uma pesquisa-ação, quanto à origem dos dados, além do entendimento de que eles não estão a postos para serem coletados, há o consenso de que tais dados constroem-se e reconstroem-se mutuamente (BARBIER, 2002; TRIVIÑOS, 1987). O quadro 1 mostra que cada objetivo do estudo requereu categorias específicas de

operações, de origem e registro de dados, possibilitando que esses objetivos fossem alcançados, dentro do contexto de desenvolvimento do estudo. No quadro 2, tem-se a configuração da dinâmica das ações

que foram realizadas pelos participantes a fim de que a sequência observação-participação-regência fosse superada, no do contexto de parceria escola-universidade.

Objetivo	Operações	Origem	Modos de Registro	Material Resultante
Explicitar na historicidade do estágio os diferentes significados da relação teoria e prática além do significado do estágio na formação de professores.	Pesquisas e leituras bibliográficas.	Teses, dissertações e artigos nacionais e internacionais; LDBEN (1961 e 1996); Lei Federal 5.692/71; Pareceres e Resoluções do CNE e CEE;	Análises e sínteses e reelaboração de textos.	Quadro referencial teórico.
Propiciar ao estagiário oportunidades de desenvolver capacidades investigativas, experienciando metodologias de aprendizagem ativa de resolução de problemas, bem como de trabalho individual e em grupo que contribuam para a construção de relações novas e significativas tanto para si como para a comunidade escolar.	Inserção do estagiário na escola parceira para o desenvolvimento de trabalho cooperativo com professores da escola.	Observação participante nas aulas na faculdade e nos trabalhos na escola parceira	Fotos, notas de campo.	Descrição analítico-interpretativa
Explicitar as expectativas sobre o trabalho que seria realizado, bem como os aspectos apontados como positivos e negativos pelos envolvidos e implicações deste para futuros trabalhos.	Entrevista direcionada; questionário para a equipe pedagógica da escola parceira; questionário para os estagiários e para a professora supervisora de estágio na faculdade.	Professores, coordenadora e diretora da escola; estagiários, professora supervisora de estágio e equipe pedagógica da escola.	Transcrição da entrevista; respostas das no próprio questionário.	Quadro de respostas por grupo de trabalho.

Quadro 1 - Procedimentos metodológicos para o desenvolvimento do estudo



Quadro 2 - Adaptação do modelo de Gairin e Gimeno (1995 apud SANTAELLA, 1998, p. 172), para a relação entre prática-reflexiva e investigação-ação.

O quadro 2 representa o que se buscou propor e desenvolver neste estudo, entendendo-se que a prática reflexiva e a pesquisa-ação subsidiaram atividades realizadas pelos estagiários, juntamente com seus respectivos professores parceiros. Nesse sentido, essas atividades assumiram o pa-

pel de mediadoras da conceitualização e do desenvolvimento de saberes que ocorrem tanto no curso de licenciatura como em situações escolares.

As atividades para o desenvolvimento dos estágios puderam ser resumidas em diretrizes gerais apresentadas no quadro 3.

ATIVIDADE	MODALIDADE	HORAS
HIPC	GERAL INDIVIDUAL	6 HORAS
OBSERVAÇÃO		Em aberto
HORAS OPERACIONAIS	PESQUISA BIBLIOGRÁFICA PLANEJAMENTO DE ATIVIDADES REDAÇÃO DOS PROCEDIMENTOS DE ESTÁGIO COM VISTA AO RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO: DIÁRIO DE CAMPO	Em aberto
PROJETOS ESPECÍFICOS DA ESCOLA	OLÍMPIADA DA MATEMÁTICA ESCOLA DA FAMÍLIA MEIO AMBIENTE ICMS	Em aberto
SEMINÁRIOS TEMÁTICOS	APRESENTAÇÃO PREPARAÇÃO: PESQUISA, MONTAGEM E ORIENTAÇÃO COM A PROFESSORA RESPONSÁVEL PELA DISCIPLINA	8 HORAS

Quadro 3 - Diretrizes gerais para o estágio supervisionado: atividades e distribuição das 90 horas a serem desenvolvidas pelos futuros professores

Cognição situada e participação periférica legítima: princípios para a transformação do estágio

Sob o referencial de cognição situada, aprender e conhecer confundem-se com participação e vivência situadas em contextos: “Situações poderiam ser ditas como co-produtoras de conhecimento através de atividade. Aprendizagem e cognição, é agora possível defender, são fundamentalmente situadas” (BROWN et al. 1989, p. 32).

Designar por situada a cognição implica concepção e defesa de que a aprendizagem está sempre vinculada às atividades das pessoas, que são passíveis de significações, representações e sentidos dos mais variados tipos, nas mais diversas cul-

turas. Brown et al. (1989) definem essas atividades como atividades autênticas ou práticas ordinárias.

Considerar os contextos de ação da pessoa acarreta aceitar que as generalizações das capacidades são limitadas, mas passíveis de ocorrer. Contudo, um contexto ao incluir a estrutura física e conceitual de um problema e, ao mesmo tempo, apresentar a proposta de atividade ou de ação em um ambiente cultural no qual o problema está inserido, pode levar a entender como ocorrem tanto a construção e generalização do conhecimento, quanto o desenvolvimento de habilidades.

Discutida especificamente por Lave e Wenger (1991), a cognição situada remete

necessariamente ao processo denominado de participação periférica legítima. Esse processo é caracterizado pelo fato de o ponto de partida para a aprendizagem não ser propriamente a aprendizagem, mas sim a participação social em um determinado grupo. Grupo que não se restringe ao conceito de vizinhança, de proximidade, mas sim de ser o continente de determinados saberes, práticas e relações.

Na cognição situada, aprender identifica-se com o processo de passagem da condição de novato, de recém-chegado a uma comunidade à condição de perito em uma situação particular, sobretudo pelo engajamento/participação em atividades reais.

No Brasil, pressupostos da cognição situada, tais como a aprendizagem como um processo de enculturação em uma comunidade de prática e novas características à relação mestre-aprendiz coadunam com as Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 01/2002).

Quando se trabalha com iniciantes da profissão docente unicamente com orientações prescritivas quanto à escola, precisamente quanto às situações de sala de aula, confirma-se o entendimento historicamente apresentado para a formação inicial de professores: a universidade é a única responsável por esta formação e a escola é o lugar apenas de aplicação do que foi aprendido nos cursos de licenciatura. E, muitas vezes, apenas nas matérias pedagógicas da grade curricular dos referidos cursos.

Partir do princípio de que os professores da educação básica também são produtores de saberes (TARDIF, 2002; NÓVOA, 1996, 1997; PIMENTA, 2002, SACRISTÁN, 1991; PÉREZ-GÓMEZ, 2000) leva a outras disposições sobre as relações que se estabelecem nas situações escolares, como é o caso da relação entre esses professores e o estagiário. Desta maneira, a inserção e a participação do estagiário na escola não mais se justificam apenas por um trabalho de observação e crítica, com critérios de validade somente sob aspectos universitários, e isto quando existem critérios que possam assim ser designados.

Como comunidade de prática, portanto um sistema de relações, a escola pode vir a ser uma plataforma de desenvolvimento para a iniciação profissional na licenciatura, completamente diferente do que se concebeu historicamente para formação de professores.

Logo, aceitar para a formação de professores os princípios da cognição situada, para García Blanco (2000) apresenta implicações, tanto para o programa de formação dos professores (o Projeto Pedagógico das Licenciaturas), no que se refere aos conteúdos, como também para as escolhas metodológicas.

Na situação específica de uma aula, por exemplo, uma aula de Matemática, a postura do professor experiente, juntamente com o estagiário, não resulta no desenvolvimento de ações externamente planejadas para posteriormente serem aplicadas. Mestre e aprendiz deixam de ser transmissores de um corpo de prescrições e propo-

sições historicamente construídas. Contrariamente a isto, quando se relacionam, mestre e aprendiz apontam para uma relação cooperativa sustentada tanto pelo contexto como por objetos que a justificam: um conteúdo, um problema a ser resolvido, uma pesquisa temática, uma tarefa, uma atividade...

Para García Blanco (2000), é uma possibilidade que, através de tarefa/atividade, os programas de formação de professores se articulem sob a cognição situada, gerando comunidades de aprendizes que proporcionem entornos de aprendizagens. Entornos de aprendizagens também chamados de espaços de problematizações, de outro modo, espaços de ação-reflexão-ação... sobre conhecimento de Matemática e sobre Matemática, conhecimento curricular e conhecimento de aprendizagens de noções matemáticas: conhecimentos considerados base para o ensino de Matemática.

Resultados

Em cada tempo, o desenvolvimento dos estágios das licenciaturas amparado por leis estaduais ou federais encontrou nas escolas realidades sociais, econômicas, culturais que, em muitos casos, não tinham como garantir que a relação estagiário-estagiado fosse proveitosa para ambos. O descompasso entre leis, projetos pedagógicos de cursos de licenciatura e organização do trabalho escolar tem possibilitado que muitos procedimentos de estágio se identifiquem com aqueles oriundos de um modelo de formação de professores que

prima pela imitação de atitudes e procedimentos dos professores das escolas e objetiva a aplicação linear dos saberes aprendidos nos cursos de licenciatura, nas escolas estagiadas. Portanto, sem se referir ao contexto escolar, aos saberes e experiências dos professores da escola e muito menos às reais necessidades dos alunos que lá se encontram, distanciando-se das oportunidades de construção de saberes situados em relações muito mais próximas daquelas que serão vivenciadas pelos estagiários quando se tornarem professores.

Assim, em muitos casos, observar, participar e reger aulas é o que se espera do estagiário, futuro professor, e é o que o professor experiente está habituado a aceitar e supervisionar.

Mesmo nas escolas a serem estagiadas apresentando realidades demandadas para o desenvolvimento dos estágios, o que ainda se tem, em muitos casos, é a procura por professores, coordenadores e diretores que apenas assinem planilhas de horas de estágio que não foi efetivamente realizado.

No entanto, o que se concluiu das entrevistas e das respostas das professoras parceiras e por suas expectativas em relação ao desenvolvimento dos estágios é que o impedimento maior para um estágio de qualidade não está nas ações de observar, participar e reger aulas. Ao contrário, está na falta de aproveitamento dessa tríade para que um trabalho no contexto escolar atual seja significativo para todos os envolvidos, pois observar, participar e reger solitariamente é muito distinto da observa-

ção, participação e regência sustentados pelo trabalho em grupo e, sobretudo, pela cooperação do professor experiente.

Superar a sequência observação-participação-regência é entender o estágio como uma construção sócio-histórica que se destaca pela existência da troca, do respeito mútuo, do diálogo entre mestre e estagiário, entre este e os alunos da escola e entre esta e a universidade.

Através da análise da construção e reconstrução dos dados foi possível afirmar que os grupos de trabalho compostos por estagiários e seus respectivos professores parceiros vivenciaram etapas que, segundo Tripp (2005), caracterizam um ciclo da pesquisa-ação: planejamento, desenvolvimento, descrição e avaliação com o objetivo de melhorar a prática (aprendendo progressivamente enquanto o processo ocorre), tanto a aprendizagem se referindo à prática quanto à investigação do que se considerou um problema, um empecilho.

Os principais tópicos considerados pela pesquisadora e pela professora da universidade como dificuldades para o desenvolvimento dos estágios, que superassem a sequência de observação-participação-regência foram:

- 1) não entendimento, tanto por parte dos estagiários, quanto pelos professores parceiros de que não haveria uma rígida prescrição do que fazer quanto ao desenvolvimento do estágio;
- 2) relutância dos professores da escola parceira quanto à possibilidade de proporem, juntamente com os estagiários, atividades a serem desenvolvidas por ambos;

- 3) dificuldade de conciliação de horários entre todos os envolvidos no estudo a fim de que um grupo cooperativo fosse constituído;

- 4) centralização inicial das atividades de estágio em atividades de reforço e ensino individualizado para os alunos das salas estagiadas;

- 5) falta de articulação entre os desenvolvimentos dos estágios e elaboração e apresentação dos seminários temáticos nas aulas da faculdade.

O enquadramento teórico do estudo evidenciou que parte das dificuldades quanto ao estágio supervisionado tem causas distantes e atuais, não somente no Brasil. Uma delas remete ao uso das unidades escolares por pesquisadores vinculados às universidades que não estavam preocupados com questões educacionais da unidade pesquisada, o que pressupunha, ora um compromisso com questões educacionais mais amplas, ora o interesse por questões particulares e alheias à Educação.

Mesmo assim, a parceria entre escola-universidade, no ano letivo de 2005, oportunizou o desenvolvimento futuro de outros ciclos de pesquisa, não por imposição, seja de uma instituição ou de outra, mas por necessidade. Necessidade de fazer com que conhecimentos fossem produzidos, que se melhorassem as situações de ensino-aprendizagem, que se efetivassem princípios e procedimentos educacionais demandados socialmente e amparados por lei (LDBEN de 1996; Resolução CNE/CP 01/2002; Parecer CNE/CP 27/2001, 28/2001 e 09/2001)⁷.

Um dos resultados do estudo apontou para a inexistência do tempo comum entre unidade escolar e universidade que contribuiu para a impossibilidade de constituição do pesquisador coletivo no sentido de Barbier (2002).

O “pesquisador coletivo” é caracterizado por se tornar a fonte de “informações de primeira mão e multiplicador, acelerador ou difusor da mudança, o pesquisador coletivo é o órgão por excelência da co-formação dos pesquisadores profissionais e dos pesquisadores técnicos” (BARBIER, 2002, p. 104).

Presume-se que a existência desse tempo de trabalho com encontros regulares entre os participantes das duas instituições com agenda de trabalho teria dado a todos os participantes do estudo a possibilidade de se organizarem de acordo com objetivos e etapas do estágio. De outro modo, possibilidades de “construção”, de vivência e de um imediato *feedback* para o pesquisador coletivo, na concepção de Barbier (2002), tornaria a resistência a mudanças, por parte de todos, mais branda ou inexistente.

Apesar da existência de dificuldades para todos os grupos na realização do estágio em parceria, houve o que os participantes consideraram pontos positivos:

- 1) inserção inicial coletiva dos estagiários na escola parceira;
- 2) determinação da professora e da série e turma para desenvolvimento dos estágios ou de parte deles, isto é, com qual professora e em quais séries seria desenvolvido o Estágio;

- 3) trocas de ideias e rearranjos, através de diálogos, entre todos os participantes para que se otimizassem as condições de realização dos trabalhos;

- 4) oportunidades de ensino-aprendizagem de conceitos matemáticos situadas em salas de aula e em contexto escolar da educação básica.

Quanto aos saberes necessários à docência, enquanto profissão, elucidados, por exemplo, por Shulman (1986, 1987), Schön (1983), Zeichner (1987, 2002), Tardif (2002), Perrenoud (2002), entre outros estudiosos, esses saberes docentes, ao mesmo tempo em que foram vivenciados pelos estagiários e seus respectivos professores parceiros, pareceram contribuir para o diagnóstico, o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das horas de estágio supervisionado, em situações escolares.

Buscando superar a sequência observação-participação-regência, os estagiários puderam vivenciar situações de ensino-aprendizagem diferentemente daquelas que tiveram na Educação Básica e, de certa forma, puderam ser inseridos no contexto escolar de forma periférica, de acordo com Lave e Wenger (1991), posteriormente assumindo práticas mais centrais na participação escolar, como por exemplo, assumindo o papel do professor responsável pelo desenvolvimento das atividades em algumas situações.

Pode-se afirmar que, em muitos casos, as situações de ensino-aprendizagem vivenciadas pelos futuros professores, quando eram alunos da educação básica, servem de referencial para o ensino de Mate-

mática, porque tais situações ainda são encontradas na educação superior, especificamente nos cursos de licenciatura.

Ter ciência de outras situações de ensino-aprendizagem que não se identificam com aquelas às quais estavam submetidos enquanto alunos na educação básica ofereceu oportunidades a todos para que a sequência observação-participação-regência não fosse apenas criticada e negada, como acontece em grande parte do desenvolvimento dos estágios, mas sim superada, possibilitando que horas desse desenvolvimento se identificassem como mediadoras da relação escola-universidade, resultando em outras mediações. Por exemplo, as aproximações entre os futuros professores e os alunos da escola em situação de ensino e de outras atividades contempladas pelo Projeto Político Pedagógico da escola.

De acordo com a análise descritivo-interpretativa, ainda foi possível inferir que outro saber docente poderia, além de fazer parte da vasta lista de saberes que o compõem, ser, como os outros saberes, considerado desde a formação inicial do professor: o saber atitudinal-afetivo.

Toda a equipe pedagógica, seja na entrevista individualmente concedida, nas respostas aos questionários, referiu-se a atitudes e à afetividade que permitiram, ao menos neste estudo, considerá-las como um saber docente:

Se você colocar amor na sua profissão, empenho, dedicação, coragem, ir com aulas preparadas, sabendo que cada dia é um dia, que você vai encontrar ali naquela sala diferentes crianças, que vieram de

diferentes famílias, sabe, com diferentes problemas, com misérias mil, que a gente sabe, que são crianças que para você conseguir ensinar Matemática, primeiro você tem que chegar, ganhar o amor, passar amor para essa criança para você conseguir poder ensinar a Matemática. (Professora P1).

Porque não é só o conteúdo, né? A gente não pode só dar o conteúdo... Às vezes a gente que comentar sobre o que acontece... (Professora P2).

Primeira pergunta era falar se ele (o estagiário) gosta do que ele faz. Se ele não gosta é para ele mudar de profissão. Agora se ele gosta... Porque quando você gosta, você consegue passar isto para os alunos que você está ensinando, porque você ama o que está fazendo. Sempre tem isso... Então fica fácil para dar aula. (Professora P3).

Porque a gente tem experiência, a gente tem vinte e nove anos, então tem bastante dica, bastante jeito de pegar o aluno (o aluno da Educação Básica), ir ao encontro dele, ser humilde ao aluno. O Professor, antes de tudo, é um educador. Se ele é um educador ele tem que ter educação. Eles me respeitam tanto... Você pensa que é dia de prova, mas é o ambiente normal da classe. (Professora P4).

A percepção de aspectos atitudinais-afetivos sempre vinculados às situações escolares presentes nas falas dos professores parceiros levou a pensar que, mesmo sendo saberes que provêm da subjetividade, do modo com que cada um se relaciona com a experiência docente, poderiam, em uma situação de estágio compartilhado, ser inicialmente desenvolvidos tanto na escola estagiada como no curso de licenciatura, como foi demonstrado por alguns estagiários em suas participações nas aulas

da faculdade e nas respostas aos questionários aplicados.

Superar a sequência observação-participação-regência através de uma proposta e do desenvolvimento de horas de estágio que buscassem articular suas caracterizações históricas, assim como as atuais diretrizes ou referenciais para a formação de professores para a educação básica possibilitou a todos os participantes vivenciarem experiências pedagógicas a partir de ações que transitaram entre capacidades e compromissos coletivos e individuais. De modo geral, os resultados do estudo, a partir da perspectiva dos participantes, mostraram que desenvolver horas de estágio sob os princípios da cognição situada e do trabalho cooperativo entre universidade e escola acata o que se subentende por formação prática para a formação inicial de professores, respeitando-se a escola básica, seus objetivos, condições e necessidades.

Considerações finais

Um estudo originado a partir de um problema de pesquisa que buscou saber onde se chegaria, desenvolvendo horas de estágio supervisionado que procurassem considerar sua historicidade e as diretrizes atuais para a formação de professores, possibilitou, em seu desenvolvimento, formular respostas e questões.

Fazer uso de um enquadramento teórico fundamentado na teoria da cognição situada, nos referenciais do trabalho cooperativo e, como método de desenvolvimento do estudo, na pesquisa-ação permitiu que a construção, a reconstrução

e a análise descritivo-interpretativa dos dados confluíssem para resolver o problema de pesquisa, que orientou o processo de investigação.

A historicidade do estágio supervisionado no Brasil confunde-se com a própria história da formação de professores, o que tem como consequência o fato de que a concepção do estágio reflete e interfere nas características de formação de professores de tempos e espaços definidos.

Portanto, uma das conclusões do estudo não é a negação da tríade historicamente identificada para o estágio supervisionado: observação, participação e regência como meio para que outros modelos de estágio reflitam dimensões formativas, mas sim as questões relativas ao modo sequencial das ações de observar, participar e reger aulas, que se mostrou passível de ser superado.

Superação alicerçada por referenciais teóricos e práticos, nos quais não se presume uma aplicação linear dos primeiros nos segundos. Superação que, aproveitando a tríade observação-participação-regência, apresentou-se como alternativa para demandas educacionais e para disposições legais.

A Resolução CNE/CP 01/2002 não apresenta contradição, em seu texto, quanto aos princípios e objetivos para a Educação Básica. Tudo se articula e corresponde ao que deveria ser e vir a tornar-se um profissional da Educação, do mesmo modo que é explícito o significado da escola como local de trabalho e também de formação desse profissional.

No entanto, desenvolver um trabalho na formação de professores especificamente relacionado ao estágio supervisionado permitiu afirmar que legalmente o expressivo aumento das horas de prática de ensino, totalizando 800 horas a serem desenvolvidas desde o início do curso, sendo 400 horas de estágio supervisionado, a partir da segunda metade do curso, limitou-se a parâmetros quantitativos, revelando uma contradição quanto aos objetivos e princípios educacionais encontrados na própria legislação. Para muitos docentes, tanto das licenciaturas quanto das escolas da educação básica, não é clara e muitas vezes nem existe a distinção entre quais atividades compõem a prática de ensino e em quais lugares esta pode ser desenvolvida e quais atividades compõem o estágio supervisionado que, legalmente só pode ser desenvolvido em escola e sob supervisão de um professor habilitado na sua respectiva área.

Este estudo evidenciou que as pessoas mais próximas aos futuros professores, nas situações de Estágio em parceria, nem ao menos sabiam da carga horária da componente prática de ensino pertencente ao curso de licenciatura frequentado por seus futuros colegas. Portanto, mais um indício que reforça as críticas para as reformas do tipo *top down*⁶.

Este estudo evidenciou também que o tempo de docência da pesquisadora na escola parceira (aproximadamente 13 anos) e suas relações profissionais e de coleguismo com a equipe pedagógica foram decisivos para sua realização, o que não desabona os trabalhos realizados pe-

los participantes.

A ausência da institucionalização entre universidade e escola para a efetivação da dimensão prática da formação de professores, juntamente com as reformas do tipo *top down*, que não ecoam as vozes de seus principais velozes, os professores das escolas da Educação Básica, asseguram as seguintes indagações:

- ❖ Como esperar que a escola assuma, entre outras funções que vem assumindo, uma efetiva participação na formação inicial dos professores, sem que existam condições estruturais e funcionais para isto?
- ❖ O que poderia originar o tempo comum para a parceria escola-universidade que se sobressaísse à boa vontade dos participantes deste tipo de trabalho?
- ❖ Supondo-se e defendendo-se que os saberes dos professores que estão na Educação Básica e que o tempo de experiência deles são significativos para sua formação inicial, por que os professores da Educação Básica não possuem, em sua carga horária, horas-aula destinadas ao trabalho conjunto com futuros professores e com professores universitários?
- ❖ Seria a resposta à questão acima uma forma de conscientização dos professores da Educação Básica sobre a responsabilidade que lhes cabe no que se refere à formação inicial de futuros colegas de profissão?
- ❖ A tomada de consciência dessa responsabilidade possibilitaria o desenvolvimento de atitudes para além do que hoje se denomina professor reflexivo e professor pesquisador de sua prática?

Sendo justificada e esperada a eficácia de processos educacionais considerados de qualidade que primem por mudanças de concepções e de comportamentos por parte daqueles que são considerados os principais vetores dessas mudanças (os professores) e daqueles considerados atualmente sujeitos delas (a comunidade escolar), superando o papel há muito tempo atribuído de expectadores, como fazer para melhorar a estrutura de trabalho, tanto no contexto da faculdade, como no da escola, que comportem superações e mudanças necessárias e abrangentes, além daquelas apresentadas neste estudo?

A pesquisa-ação como método de pesquisa proporcionou diálogos, negociações, reelaborações entre diferentes pessoas, com diferentes interesses, constituindo um caminho para aquilo que se apresenta como necessidade atual de desenvolvimento em campos educacionais, porque se presume que as situações vivenciadas em contextos diretamente ligados às situações de estágios, tanto nas aulas da faculdade, quanto na escola parceira, promoveram elucidações e uma consequente reelaboração por parte de todos os participantes.

A ausência de institucionalização do espaço comum para uma efetiva parceria entre escola-universidade, no que se refere à dimensão prática das licenciaturas que está obrigatoriamente articulada a sua dimensão teórica, não desmerece o que se conseguiu com este estudo.

Essa ausência origina um interesse maior, que se identifica com o movimento de mudanças, aproximando vozes e inte-

resses que se contrapõem a práticas históricas de formação docente, nas quais o estágio supervisionado pode ser tomado como elemento emblemático de separação entre teoria e prática nos processos de formação.

Notas:

¹ O modelo de Licenciatura “3 + 1” é caracterizado por concentrar nos três primeiros anos do curso as disciplinas específicas e, no último ano do curso, as disciplinas pedagógicas, também de cunho prático. Esse modelo se justifica por concepções de primazia da teoria em relação à prática e por uma relação de aplicação direta da teoria na prática.

² Ver <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/lei6494_77.htm>.

³ Ver <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/dec87497_82.htm>.

⁴ Lave e Wenger (1991) encontraram os pressupostos de cognição situada especificamente em cinco grupos: parteiras indígenas mexicanas, marinheiros norte-americanos, alfaiates africanos, açougueiros e alcoólatras abstêmios.

⁵ Os professores deste estudo são denominados professores parceiros em vez de professores tutores, indo ao encontro da literatura existente no Brasil que vincula professor tutor às situações de ensino à distância, como é possível ver em <<http://www.escolanet.com.br>>.

⁶ O tipo *top down* de reforma, não somente na Educação, é também conhecido como reforma de “cima para baixo” e tem como principal característica a avaliação de necessidades e o planejamento de ações por pessoas distantes de locais e situações nas quais essas ações serão implementadas.

⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<ftp://ftp.fnde.gov.br/web/siope/leis/LDB.pdf>>.

Parecer n. 09 de 8 de maio de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/>>. Acesso em: 20 abr. 2004.

Parecer n. 27 de 2 de outubro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/>>. Acesso em: 20 abr. 2004.

Parecer n. 28 de 2 de outubro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/>>. Acesso em: 20 abr. 2004.

Resolução n. 01 de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/>>. Acesso em: 20 abr. 2004.

Referências

- BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2002.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996.
- BROWN, John Seely; COLLINS, Allan; DUGUID, Paul. Situated Cognition and the Culture of Learning. In: *Educational Researcher*, 18, p. 32-42, 1989.
- EBY, Frederick. *História da Educação Moderna. Séc. XVI/Séc. XX*. Teoria, Organização e Práticas Educacionais. Porto Alegre: Globo, 1976.
- GARCIA BLANCO, Maria Mercedes. El Aprendizaje Del Estudiante para Profesor de Matemática desde la Naturaleza Situada de la Cognición: Implicaciones para la Formación Inicial de Maestros. En: CORRAL, C.; ZURBANO, E. (Eds.). *Propuestas Metodológicas y de Evaluación en la Formación Inicial de los Profesores del Área de Didáctica de la Matemática*. España: Universidad de Oviedo, 2000 a.
- LAVE, Jean; WENGER, Etienne. *Situated Learning*. Legitimate Peripheral Participation, Cambridge University Press, 1991.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- _____. Relação escola-sociedade: "Novas Respostas para um Velho Problema". In: SERBINO, Raquel Volpato et al. (Orgs.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1996. p. 17-36.
- PÉREZ-GÓMEZ, Alberto. Ensino para a Compreensão. In: GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ-GÓMEZ, Alberto. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. A formação de professores no século XXI. In: PERRENOUD, Philippe (Org.). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2002.
- SACRISTAN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Lisboa: Livros Horizonte, 1991.
- SANTAELLA, Cristina Moral. *Formación para la Profesión Docente*. [S.l.]: Grupo Force y Grupo Editorial Universitario, 1998.

SCHÖN, Donald A. *The Reflective Practitioner-How Professionals Think in Action*. New York: Jossey Bass, 1983.

SHULMAN, Lee. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

_____. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: *Educational Researcher*, 15 (2), p. 4 – 14, 1986.

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

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: *Educação & Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: maio 2006.

TRIMÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

WILSON, Suzanne; SHULMAN, Lee; RICHERT, Anna. '150 Different Way' of Knowing: Representations of Knowledge in Teaching. In: CALDERHEAD, J. (Ed.). *Exploring Teachers' Thinking*. London: Cassel, 1987.

ZEICHNER, Kenneth M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; ZEICHNER, Kenneth (Orgs.). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ZEICHNER, Kenneth; LISTON, Daniel. Teaching Students Teacher to Reflect. In: *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

Recebido em junho de 2009.

Aprovado para publicação em agosto de 2009.

Indicadores de mediação em um programa de criatividade com crianças com dificuldade de aprendizagem

Pointers of mediation in program of creativity with children with learning disability

Tatiane Lebre Dias*

Sonia Regina Fiorim Enumo**

Flavia Almeida Turini**

Romildo Azevedo Júnior***

* Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

** Universidade Federal do Espírito Santo- UFES.

*** Centro Universitário Vila Velha – UJV.

Resumo

Este trabalho analisou as possíveis influências entre o padrão de mediação do experimentador durante a aplicação de um programa de intervenção em habilidades criativas em alunos com dificuldade de aprendizagem. Foram utilizados os dados obtidos com 17 alunos da 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental de Vitória/ES com dificuldade de aprendizagem submetidos a um programa de desenvolvimento em criatividade. A avaliação utilizou aspectos relevantes da taxonomia de comportamentos envolvendo a área cognitiva e afetiva e, posteriormente, os critérios que caracterizam a Experiência de Aprendizagem Mediada. Ao longo do programa, verificaram-se diferenças significativas nas áreas cognitiva e afetiva. Os resultados parecem mostrar a influência da qualidade da mediação do adulto que atua como professor de alunos com dificuldade de aprendizagem.

Palavras-chave

Mediação. Criatividade. Dificuldade de aprendizagem.

Abstract

This work analyzed the possible influences between the standard of mediation of the experimenter during the application of a program of intervention in creative abilities in students with learning disability. The data gotten next to the 17 students of second and third had been used series of Basic School of Vitória/ES with learning disability submitted a program of development in creativity. The assessment used excellent aspects of the taxonomy of behaviors involving cognitive and affective area and, later the criteria that characterize the Mediated Learning Experience. Throughout the program significant differences in the areas had been verified cognitive and affective. The results seem to show the influence of the quality of the mediation of the adult who acts as teacher of students with learning disability.

Key words

Mediation. Creativity. Learning disability.

Introdução

Uma forma comumente utilizada para conhecer as habilidades criativas e, ao mesmo tempo, proporcionar um desenvolvimento dessas habilidades pode ser observada nos programas de treinamento. Esses, mediante diferentes usos de técnicas e materiais instrucionais, visam a facilitar a expressão da criatividade. Desse modo, os programas de criatividade têm se mostrado uma ferramenta fundamental na avaliação e desenvolvimento de comportamentos criativos.

Dentre alguns programas de criatividade, cabe destacar: a) *brainstorming* de A. Osborn, que focaliza a quantidade de ideias geradas pelo sujeito através do desenvolvimento da área de solução de problemas; b) Sinética, de W. Gordon com foco na modificação de uma situação por parte do sujeito por meio de busca de solução de problemas baseado no uso de analogias e metáforas; c) *Purdue Creative Thinking Program*, de J. F. Feldhusen, que visa ao desenvolvimento das habilidades do pensamento criativo (fluência, flexibilidade e originalidade) por meio de contar histórias sobre conhecidos inventores e descobridores acompanhadas de exercícios de solução criativa de problemas; d) *Creative Problem Solving*, de S. Parnes, que objetiva desenvolver a motivação no indivíduo para utilizar seu potencial criativo e adotar atitudes de autoconfiança em relação à criatividade, por meio da aplicação de cinco estágios: identificar o problema, defini-lo, gerar solução, solucioná-lo e vender a solução. No Brasil, há o Programa de Trei-

no das Habilidades Criativas, de E. Alencar, que trabalha com o professor, capacitando-o para o exercício de um ensino criativo, por meio de temáticas que incluem habilidades cognitivas relacionadas ao pensamento criativo, traços de personalidade que favorecem a expressão da criatividade (PEREIRA, 1996; FLEITH, 1999).

No país, investigações têm apontado a importância dos programas de criatividade em diferentes populações. Alencar (1975) aplicou o programa de criatividade de Purdue em 791 alunos da 4ª e 5ª séries de 24 classes de escolas públicas e particulares. A autora encontrou escores superiores obtidos pelos alunos do grupo experimental nos Testes Torrance de Pensamento Criativo, nas medidas de fluência, flexibilidade e originalidade para a forma figurativa e verbal desse teste. Já Wechsler (1987) investigou a importância do treinamento da criatividade em 72 crianças bem-dotadas e 72 crianças regulares da 3ª e 4ª séries da cidade do Rio de Janeiro, e constatou ganhos em criatividade e no desempenho escolar, nos dois grupos. Nas medidas de fluência e originalidade figurativa, fluência verbal e motivação, os ganhos das crianças regulares foram maiores do que os das bem-dotadas.

Pereira (1996), ao analisar os efeitos de um programa de treinamento em criatividade em crianças com dificuldades de aprendizagem, constatou que, nos Testes Torrance de Pensamento Criativo, o grupo experimental obteve ganho significativo em originalidade verbal e tendência significativa de ganho para fluência verbal e originalidade figurativa. Também verificou cor-

relação positiva entre criatividade e aumento das médias escolares entre os bimestres de um ano letivo, em um grupo de alunos com dificuldade de aprendizagem.

Fleith e Alencar (1992), ao avaliarem os efeitos de programa de criatividade em população adulta verificaram aumento significativo do grupo experimental em flexibilidade e originalidade verbal, em duas atividades dos Testes Torrance de Pensamento Criativo e também em uma atividade da forma figurativa do teste, nas medidas de fluência, flexibilidade e originalidade.

No exterior, ao investigar os efeitos de um programa de treinamento sobre os fatores cognitivos de crianças com dificuldade de aprendizagem, Jaben, Treffinger, Whelan, Hudson, Stainback e Stainbak (1982) constataram que os estudantes participantes do programa obtiveram um desempenho significativamente melhor no subteste verbal do que aqueles estudantes que não participaram. Do mesmo modo, Pollack, Pollack e Tuffli (1973) pesquisaram a criatividade em crianças severamente retardadas, verificando que as moderadamente retardadas demonstraram maior habilidade criativa do que as severamente retardadas, no teste não-verbal de criatividade. Também Jaben (1986) verificou que crianças com deficiência de aprendizagem ao participaram de um programa de treinamento em criatividade obtiveram um desempenho significativamente melhor no subteste verbal do que as crianças que não participaram.

Mesmo com esses resultados positivos, a investigação sobre a eficácia do treino em criatividade requer um maior detalhamento desse processo, visando a conhe-

cer os objetivos e métodos utilizados, identificando as técnicas que avaliam melhor uma mudança cognitiva, seja das próprias habilidades criativas, seja dos domínios cognitivos envolvidos nessas habilidades.

Nesse sentido chama-nos a atenção, nos programas de criatividade, a presença da variável “interação”. Em outras palavras, o fator interacional parece ser pouco explorado no que se refere às características da interação entre o treinador e o indivíduo a ser treinado.

A importância da interação surge da mudança ocorrida no campo da avaliação psicológica, principalmente a partir da abordagem sobre o desenvolvimento humano proposta por Vygotsky (1991) que considera a interação entre mediador e criança um dos aspectos principais para se determinar o desenvolvimento do ser humano.

Com base nisso, a perspectiva de mudança no desenvolvimento humano tornou-se mais visível a partir da contribuição oferecida por Reuven Feuerstein ao propor a teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE). Na base dessa teoria há não apenas mudanças comportamentais ou de estruturas mentais, mas mudanças no substrato neurológico, as quais, segundo Feuerstein e Feuerstein (2002, p.16), “pode ser sensivelmente afetado por certas interações e experiências no ambiente”.

Um exemplo da contribuição da teoria de Feuerstein é verificado nos trabalhos de Tzuriel e Klein (1985, 1987) ao investigarem a modificabilidade de pensamento analógico entre crianças de classes regulares, de classes de educação especial e cri-

anças com desvantagem e mentalmente retardadas. Detectaram que crianças de classes regulares e com desvantagem foram similarmente modificadas quanto ao pensamento analógico pelo procedimento de intervenção.

Feuerstein, ao observar que sua interação com crianças classificadas com retardo mental ou atraso cognitivo alterava o padrão de raciocínio, apresentando melhora em relação ao padrão usual, evidenciou que tais crianças mostravam potenciais não detectados nos testes (GOMES, 2002). A partir disso, concebeu e desenvolveu o conceito de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) ou *Mediate Learning Experience* (MLE).

A partir da concepção de Experiência de Aprendizagem Mediada, a aquisição do conhecimento humano e a formação da estrutura cognitiva para Feuerstein ficam assim compreendidas: “O desenvolvimento cognitivo e a manifestação da aprendizagem são efeitos de um tipo muito específico de interação humana por excelência” (GOMES, 2002, p. 73). Em outras palavras é a ‘quantidade’ não mensurável de EAM e a presença do outro que pode ativar o sistema cognitivo e provocar alteração na construção da estrutura (FEUERSTEIN, RAND, JENSEN, KANIEL e TZURIEL, 198,; TZURIEL, 2001).

A respeito da mediação e a mudança cognitiva da criança, Falik (2003) explica que a mudança cognitiva não é fácil e requer respostas adaptativas e habilidades de tecnologia por parte do mediador. Isto é esperado para que ele possa contribuir na propensão da mudança.

Uma vez que a relação mediador-mediado na EAM está estruturada na ajuda que o mediador oferece ao mediado com a finalidade de remediar as deficiências, essa relação é altamente focada, intensa e interativa. Assim, Jensen e Feuerstein (1987) investigaram a presença de 10 critérios que caracterizam a Experiência de Aprendizagem Mediada, sendo eles: intencionalidade, reciprocidade, transcendência, mediação de significação, competência, autorregulação e controle de comportamento, compartilhamento, individualização, planejamento de objetivos, desafio e automodificação. Entretanto, Feuerstein (2001) considera como os três primeiros critérios os ingredientes mais importantes da EAM, responsáveis pela modificabilidade humana.

A proposição teórica da EAM realizada por Feuerstein tem como foco principal a interação como fator de modificabilidade cognitiva do ser humano, não ignora a presença de outros fatores intervenientes além da capacidade da criança, como as questões sociais, culturais, as próprias características da mediação e a presença de outros fatores considerados não intelectuais e que se fazem presentes.

O uso de experiência mediada com crianças com dificuldade de aprendizagem, de acordo com Resing (apud TZURIEL, 2001), mostrou que lentos aprendizes e crianças com incapacidade de aprendizagem necessitaram de duas e três vezes, respectivamente, de sugestões tanto quanto crianças com problemas mental ou físico que frequentam uma classe educacional normal. E ainda, os testes de potencial de aprendi-

zagem revelaram, como esperado, mais informações qualitativas sobre o funcionamento cognitivo das crianças do que os testes estáticos de desempenho.

Se por um lado observa-se a ideia de Feuerstein com a teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, por outro lado, verifica-se no trabalho de Benjamin Bloom, ao criar a taxonomia de objetivos, uma proposta de avaliação do domínio cognitivo baseado em seis componentes, a saber: conhecimento, compreen-

são, aplicação, análise, síntese e avaliação.

Considerando a possibilidade de avaliação do domínio cognitivo, de acordo com Bloom, e também a perspectiva de que a inteligência não é algo fixo, mas modificável, segundo Feuerstein, parece-nos viável observar a interação entre esses dois construtos. Para tanto, Rotterdam (2000) encontrou elementos da taxonomia proposta por Bloom de particular relevância para os critérios de mediação de Feuerstein.

Qualidade da mediação (Feuerstein)	Aspectos particularmente relevantes da taxonomia (Bloom)
Intencionalidade e reciprocidade	
Significação	Compreensão
Transcendência	Síntese
Sentimento de competência	Avaliação
Regulação e controle de comportamento	Análise
Comportamento de compartilhar	
Individuação e diferenciação psicológica	Avaliação
Planejamento de objetivos	Análise, síntese, avaliação
Desafio	Aplicação, análise, síntese, avaliação
Automudança	Avaliação
Pertencimento	
Alternativa otimista	

Quadro 1 – Relação entre a teoria de Bloom e os critérios de mediação de Feuerstein
Fonte: Rotterdam (2000)

Com base na perspectiva de interação entre os elementos da taxonomia e os critérios de mediação da teoria de Modificabilidade Cognitiva Estrutural, Rotterdam (2000) salienta que um bom

mediador está constantemente solicitando ao estudante para analisar e avaliar as suas respostas.

No que se refere à criatividade na aprendizagem mediada, nota-se uma au-

sência de investigações nessa área. Tzuriel (2001), baseando-se no pressuposto da aprendizagem mediada, sugere que o mediador, além de apresentar um jeito inovador de ensinar itens de teste e interagir com a criança, deve ele próprio criar seus itens. Isso, em vista de que a criança pode ser solicitada depois de certo grau de desempenho a criar problemas baseados na mediação de regras de solução de problemas.

Com base no exposto até o momento, o presente trabalho se propôs a investigar os fatores cognitivos, afetivo-motivacionais e comportamentais de crianças com dificuldades de aprendizagem submetidas a um programa de desenvolvimento da criatividade a partir da teoria da aprendizagem mediada e da taxonomia de objetivos, com base na proposta de relação entre essas duas teorias, conforme sugere Rotterdam (2000).

1 O estudo

Foram utilizados os dados obtidos com 17 alunos (média de idade: 9a4m) da 2ª e 3ª séries do Ensino Fundamental de Vitória/ES com dificuldades de aprendizagem submetidos a um programa de promoção da criatividade. Esses alunos foram divididos em dois grupos de 8 e 9 alunos, um grupo no período matutino e outro no vespertino. A análise do Programa de Promoção da Criatividade foi realizada a partir de uma amostra de seis sessões (2, 7, 11, 15 e 20). Esse intervalo foi escolhido buscando-se verificar o desempenho dos alunos no decorrer do programa.

O programa de promoção da criatividade (PPC) teve por objetivo: a) promover o desenvolvimento de habilidades do pensamento criativo com exercícios que exploravam o uso da imaginação e a elaboração de ideias; b) promover o desenvolvimento de habilidades cognitivas no âmbito geral, por meio de exercícios de analogias e semelhanças, soluções de problemas, como também habilidades psicomotoras, com manuseio de materiais de diferentes tamanhos, formas e espessuras; c) desenvolver atitudes afetivo-motivacionais, de modo a facilitar à criança conhecer e expressar seus sentimentos, bem como adquirir atitudes de autoconfiança e interação grupal, por meio de atividades realizadas em grupo, jogos e exercícios que objetivavam conhecer gostos e preferência e d) assegurar a promoção de um ambiente diferenciado do contexto da sala de aula, procurando garantir o alcance dos demais objetivos.

O programa foi composto por 25 atividades para promover o desenvolvimento de habilidades criativas, selecionadas a partir de sugestões contidas nos trabalhos de Wechsler (1998), Virgolim, Fleith e Pereira (1999) e Alencar (2000). As atividades foram realizadas em grupo ou individualmente. Foram executadas atividades como: os alunos apresentavam-se aos demais integrantes do grupo; expressavam seus sentimentos e ideias por meio de desenhos e expressão corporal; deviam imaginar determinadas situações (reais ou imaginárias) e, a partir delas, criar diferentes soluções para possíveis problemas. Outras atividades envolviam a produção de histórias,

objetos, situações ou cenas, devendo também imaginar os possíveis usos para o material produzido. As sessões tinham um tempo médio de 60 minutos e ocorreram no período de aula dos alunos, uma sessão no turno matutino e outra no vespertino, sendo todas as sessões filmadas.

Para o desenvolvimento do PPC foi elaborado um protocolo de descrição da sessão com dados de identificação e objetivo da atividade, descrição da atividade e material utilizado. Também foi elaborado um protocolo de avaliação da sessão contendo os seguintes itens: avaliação do desempenho dos alunos nas áreas cognitiva e afetiva após a execução da atividade; avaliação do comportamento geral do aluno durante a sessão; e avaliação da execução da atividade por parte do aluno e do aplicador. O protocolo de avaliação das áreas cognitiva e afetiva foi elaborado com base nas categorias comportamentais da aprendizagem propostas por Blomm (apud GRONLUND, 1978). As categorias referentes ao domínio cognitivo são: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. No domínio afetivo, as categorias são: acolhimento, resposta, valorização, organização e caracterização por um valor ou complexo de valores. Essas categorias foram adaptadas às atividades do PPC, de modo a descrever o desempenho do aluno em cada atividade realizada (Anexo 1).

A avaliação das áreas cognitiva e afetiva foi realizada de forma proporcional em relação aos números de itens contemplados em cada habilidade. Por exemplo, se na habilidade “conhecimento” existissem dois itens a serem avaliados, esta habilida-

de estaria valendo um ponto; porém, se o aluno conseguisse realizar apenas um dos itens, então recebia meio ponto. Cada habilidade continha no máximo três itens.

A área criativa foi avaliada tomando por base as categorias dos Testes Torrance de Criatividade (fluência, flexibilidade e originalidade), adaptando os conceitos gerais dessas categorias para as atividades do programa. Considerando que “fluência” refere-se à quantidade de respostas que o indivíduo pode dar a respeito de determinado produto ou objeto, este conceito foi aplicado como um objetivo específico para as atividades do programa, por exemplo, a quantidade de analogias feitas. Já “flexibilidade” diz respeito à capacidade para mudar os tipos de propostas para solucionar um problema. No programa, esta habilidade foi avaliada, por exemplo, no uso diferenciado que o aluno fez em relação aos colegas para interpretar um nome. Por último, “originalidade” compreende a produção de algo novo ou diferente. Dentro das atividades do programa, esta habilidade foi avaliada a partir do julgamento do grupo e do aplicador. Por exemplo, se entre as analogias feitas existiu alguma que foi considerada a mais interessante pelo grupo ou pela examinadora.

A pontuação das habilidades “fluência” e “flexibilidade” ocorreu de forma proporcional ao número de itens contemplados naquela categoria. Por exemplo, se existissem dois itens para avaliar a “fluência”, esta valeria um ponto; porém, se o aluno conseguisse realizar apenas um dos itens, então recebia meio ponto. A quantidade de itens variou entre um e três. A “ori-

ginalidade” foi avaliada pelo julgamento dos colegas, que elegiam o trabalho mais interessante do grupo e também pelo aplicador, que elegia o trabalho mais interessante do grupo. Assim, por exemplo, se o trabalho do aluno foi considerado pelo grupo e pelo aplicador o mais original, valeria um ponto; se apenas um dos avaliadores considerasse mais interessante, receberia meio ponto. A “originalidade” contou apenas com esses dois itens (julgamento do grupo e da examinadora).

O comportamento geral de cada aluno nas sessões foi avaliado pela escala de comportamento de Machado, Figueiredo e Selegato (1989) adaptada por Santa Maria (1999), envolvendo as seguintes categorias: disciplina, integração ao trabalho, método de trabalho, ritmo para o trabalho. Com base nessa escala, foi obtida a média de comportamentos facilitadores do grupo, isto é, os comportamentos considerados como propulsores para um bom desempenho do aluno na sessão: interessado, per-

sistente, participativo, orientado, concentrado, cuidadoso, disposto e rápido (Anexo 1).

O último aspecto avaliado no programa referiu-se à execução da atividade, considerando-se os aspectos: conclusão da atividade (item avaliado pela aplicadora), e avaliação da atividade, ao final da sessão, pelos alunos. Esses itens foram assim avaliados: a) conclusão da atividade: satisfatória ou não satisfatória; b) avaliação do aluno: satisfatória ou não satisfatória. Este último item foi avaliado ao final de cada sessão, sendo solicitada uma apreciação da atividade realizada pelos alunos.

2 Resultados

Ao analisar o comportamento dos alunos nas cinco sessões do programa de criatividade nas áreas cognitiva, afetiva e da criatividade, verificaram-se algumas diferenças significativas no padrão de desempenho dos alunos, conforme mostram as tabelas a seguir.

Tabela 1- Nível de significância dos comportamentos dos alunos nas sessões do programa de criatividade (2, 7, 11, 15 e 20) na área cognitiva

Área Cognitiva	Conhecimento	Compreensão	Aplicação	Análise	Síntese
	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>	<i>p</i>
Compreensão	0,00	-			
Aplicação	0,00	0,00	-		
Análise	0,00	1,00	0,00	-	
Síntese	0,00	0,00	0,00	0,00	-
Avaliação	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

($p > 0,01$).

De acordo com a tabela 1, observa-se que relacionando os comportamentos da área cognitiva entre si (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação), ao longo das sessões, houve diferenças significativas entre eles, com ex-

ceção da relação entre compreensão e análise. Em outras palavras, isso significa dizer que, de modo geral, os alunos desenvolveram comportamentos que envolviam julgamento (comparar, concluir, apreciar, justificar, avaliar, por exemplo).

Tabela 2 - Nível de significância dos comportamentos dos alunos nas sessões do programa de criatividade (2, 7, 11, 15 e 20) na área afetiva

Área Afetiva	Acolhimento	Resposta	Valorização	Organização
	p	p	p	p
Resposta	0,00	-		
Valorização	0,01	0,08	-	
Organização	0,01	0,33	0,12	-
Caracterização por um valor	0,67	0,00	0,04	0,02

($p > 0,01$).

Assim como na área cognitiva, nota-se, na área afetiva, conforme tabela 2 que houve diferenças significativas de comportamentos dos alunos ao longo das sessões do programa, porém a significância foi menor. Em algumas relações observa-se ausência de relação com significância, por exemplo, entre acolhimento e caracterização por um valor. Nesse caso, no qual se observa que houve menores índices que envolvem o comportamento de caracterização por um valor, parece demonstrar dificuldade dos alunos em demonstrar envolvimento com o grupo (participar, acompanhar, compartilhar, por exemplo). Também o comportamento organização que apresentou menor significância parece apontar dificuldade por parte dos alu-

nos em lidar com as responsabilidades do seu próprio comportamento diante de limitações como, por exemplo, organizar, explicar, preparar, completar.

A relação entre os comportamentos de fluência, flexibilidade e originalidade indicaram diferenças significativas para os três comportamentos no decorrer das sessões, indicando presença de comportamentos criativos quanto à habilidade de propor respostas (fluência) e também dessas respostas serem diferentes (flexibilidade), assim como a presença de respostas diferentes, interessantes (originalidade).

De modo geral, comparando as três áreas avaliadas no programa de criatividade, verificam-se diferenças significativas, conforme tabela 3.

Tabela 3 - Comparação entre as áreas (cognitiva, afetiva, criativa) do programa de criatividade

Áreas	p
Afetiva - cognitiva	0,000
Criativa - cognitiva	0,000
Afetiva - Criativa	0,000

($p > 0,01$)

Com base nos dados da tabela 3, nota-se que houve diferenças significativas no que se refere ao desempenho dos alunos nas áreas cognitiva, afetiva e criativa nas sessões avaliadas.

A avaliação do comportamento dos alunos durante as sessões foi um segundo

aspecto analisado no programa de criatividade. Para tanto, foi adaptada a escala de Machado, Figueiredo e Selegato (1989). A análise estatística (Teste de t), comparando a média de comportamentos facilitadores entre si, nas categorias, revelou diferença estatisticamente significativa (Tabela 4).

Tabela 4 - Média dos comportamentos *facilitadores* e *não-facilitadores* dos alunos no Programa de Criatividade (sessões 2, 7, 11, 15 e 20)

Categorias	Comportamentos	Facilitador	Não-facilitador	p
Disciplina	Obediente	0,822	0,178	0,000
	Sossegado	0,819	0,181	0,000
	Relaxado	0,932	0,068	0,000
Disposição	Interessado	0,904	0,096	0,000
	Persistente	0,836	0,164	0,000
	Participativo	0,901	0,099	0,000
Método de Trabalho	Confiante	0,808	0,192	0,000
	Orientado	0,905	0,095	0,000
	Concentrado	0,781	0,219	0,000
Ritmo	Cuidadoso	0,918	0,082	0,000
	Disposto	0,904	0,096	0,000
	Rápido	0,904	0,096	0,000

($p > 0,01$)

Com base nos dados da tabela 4, observa-se que foram significativas as diferenças nas médias a favor dos comportamentos *facilitadores* nas quatro categorias avaliadas. Em termos de comportamento *facilitador*, a maior média foi verificada para o comportamento “relaxado”, e a menor média no comportamento “concentrado”. A maior média para o comportamento “relaxado” pode ser explicada pelo fato de as atividades não terem um caráter pedagógico explícito e serem atividades diversificadas quanto ao objetivo e uso de material. Por outro lado, essa mesma diversidade quanto a uso de materiais, à ausência de caráter pedagógico, quanto à própria natureza da tarefa não requerer acerto ou erro “ por ser atividade que desenvolvia o pensamento criativo “ pode explicar também a menor média para o comportamento “concentrado”.

3 Discussão

Um primeiro aspecto a ser ressaltado refere-se especificamente à presença de um programa de criatividade desenvolvido e aplicado em crianças com dificuldade de aprendizagem (DA) que não tinha em si um caráter exclusivamente escolar, mas que evidenciou, sobretudo, a suscetibilidade desses alunos a programas de intervenção.

A esse respeito, isto é, a presença de intervenção se torna um dado metodológico interessante, pois, segundo Licht (1988), a intervenção, assim como os métodos instrucionais, é necessária tanto para investigar processos cognitivos suscetíveis à instrução em crianças com DA quanto para testar hi-

póteses sobre processos não suscetíveis a instruções (por exemplo: quando um pesquisador tenta modificar um processo cognitivo, de modo a contribuir na resolução de dificuldades de aprendizagem da leitura e hipotetiza não ser ele acessível à instrução; se o processo não mostra evidências de mudança, uma explicação plausível é que o processo não é suscetível à instrução).

Ainda em relação à presença de intervenção como opção metodológica parece ser a mais adequada, pois conforme salienta Torgensen (1988), o uso de programas de avaliação/intervenção é uma forma de pesquisa aplicada muito importante no campo da DA por possibilitar a validação de teorias derivadas de pesquisas básicas sobre a natureza da DA e a avaliação de exemplos específicos dessas práticas na variedade de locais onde elas são usadas, fornecendo dados contextualizados.

Os resultados significativos quanto ao comportamento dos alunos nas áreas cognitiva, afetiva e da criatividade, comportamentos esses avaliados através da criação de objetivos comportamentais a partir de Gronlund (1978), parecem demonstrar que os estabelecimentos de objetivos comportamentais para as atividades desenvolvidas no programa permitiram identificar de forma mais clara o desempenho dos alunos. Ao se propor, por exemplo, que o comportamento de “compreensão” seja identificado numa atividade através da “conversão de uma porção de massa de modelar em um objeto” favorece ao experimentador avaliar o comportamento da criança.

Os resultados estatísticos mostram as diferenças encontradas nos itens da área cognitiva traduzidos em termos comportamentais. Esse dado, uma vez relacionado à teoria da mediação de Feuerstein, sugere presença de mediação quanto à significação, transcendência, sentimento de competência, regulação do controle de comportamento, planejamento de objetivos, desafio e diferenciação psicológica.

No que se refere em particular à presença de mediação para o controle de comportamento, esse se torna evidente na presença significativa de *comportamentos facilitadores* apresentados pelos alunos.

O desenvolvimento do programa de criatividade em grupo de alunos permitiu explorar a área afetiva através de comportamentos que se referem ao trabalho em grupo como cooperação, integração de valores, envolvimento e respeito.

Quanto à presença de comportamentos facilitadores observados no decorrer das atividades, parece demonstrar que a natureza da atividade tem forte influência sobre a presença desses comportamentos,

de modo a auxiliar a criança no desenvolvimento da atividade. A suscetibilidade dessas crianças em relação à mudança de comportamento e à atividade, parece reforçar a constatação de Elliot (2000) afirmando que, quando um número de estratégias é relevante, a criança pode encontrar dificuldade em selecionar a mais apropriada e, conseqüentemente, em testar sua eficiência. A criança pode demonstrar uma inflexibilidade de resposta e uma indisposição em tentar meios alternativos de solução de problemas e uma tendência em ser impulsivo ou impaciente exacerbando seus poderes limitados de atenção e concentração.

A proposta de análise de um programa de intervenção em crianças com DA a partir de objetivos comportamentais e adaptação de escalas já existentes parecem caminhos interessantes e proveitosos no que se refere à compreensão do desempenho dessas crianças. Por se tratar de um primeiro estudo dessa natureza, torna-se necessário a viabilidade de uma replicação de modo a substanciar os dados ora encontrados.

Referências

ALENCAR, E. M. L. S. Efeitos de um programa de criatividade em aluno de 4^a e 5^a séries. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 27 (4), p. 3-15, 1999.

_____. *O processo da criatividade: produção de idéias e técnicas criativas*. São Paulo: Makron Books, 2000.

ELLIOT, J. G. The psychological assessment of children with learning difficulties. *British Journal of Special Education*, v. 27, n. 2, p. 59-66, 2000.

FALIK, L. H. *Changing children's behavior: Focusing on the "E" in Mediated Learning Experience*, 2003. Disponível em: <www.icelp.org>.

FEUERSTEIN, R. Foreword. In: FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. R.; KOZULIN, A. (Eds.). *Mediate Learning Experience in Teaching and Counseling*. Jerusalém: ICELP, 2001. p. 1016.

FEUERSTEIN, R.; RAND, Y.; JENSEN, M. R.; KANIEL, S.; TZURIEL, D. Prerequisites for assessment of learning potential: the LPAD model. In: LIDZ, C. S. (Org.). *Dynamic assessment: an interactional approach to evaluating learning potential*. New York: Guilford Press, 1987. p. 35-51.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. R. Apresentação. In: GOMES, C. M. A. *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Arned, 2002, p. 13-16.

FLEITH, D. S. *Effects of a creativity training program on creative abilities and self-concept in monolingual and bilingual elementary classrooms*. 1999. Tese (Doutorado) - University of Connecticut, EUA, 1999. (não publicada).

FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. Efeitos de um programa de treinamento de criatividade em estudantes normalistas. *Estudos de Psicologia*, 9 (2), p. 9-38, 1992.

GOMES, C. M. A. *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Arned, 2002.

GROUNLUND, N. E. *A formulação de objetivos comportamentais para as aulas* (Equipe do Projeto Objetivo da Divisão de Pesquisa do CEP, Trad.). Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1978.

JABEN, T. H.; TREFFINGER, D. J.; WHELAN, R. J.; HUDSON, F. G.; STAINBACK, S. B.; STAINBACK, W. Impact of instruction on learning disabled student's creative thinking. *Psychology in the Schools*, 19 (6), p. 371-373, 1982.

JABEN, T. H. Impact of instruction on behavior disordered and learning disabled students' creative behavior. *Psychology in the Schools*, v. 13, p. 401-405, 1986.

JENSEN, M. R.; FEUERSTEIN, R. The learning potential assessment device: from philosophy to practice. In: LIDS, C. S. (Org.). *Dynamic Assessment: An Interactional Approach to Evaluating Learning Potential*. New York: Guilford Press, 1987. p. 379-402.

LICHT, B. G. Basic research and the treatment of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v. 21, n. 5, p. 260-263, 1988.

MACHADO, V. L. S.; FIGUEIREDO, M. A. C.; SELEGATO, M. V. Caracterização do comportamento de alunos em sala de aula através de escalas de desempenho. *Estudos de Psicologia*, v. 6, n. 1, p. 50-76, 1989.

PEREIRA, M. S. N. *Efeitos de um treinamento de criatividade no desempenho escolar e nas habilidades criativas de crianças com dificuldades de aprendizagem*. 1996. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 1996.

POLLACK, S. N.; POLLACK, D.; TUFFLI, C. S. Creativity in the severely retarded. *The Journal of Creative Behavior*, v. 1, n. 1, p. 67-72, 1973.

ROTTERDAM, H. The taxonomy of cognitive objectives and the theory of Structural Cognitive Modifiability. Disponível em: <<http://www.icel.org.br/pages/downloadbles.html>>.

SANTA MARIA, M. R. *Avaliação cognitiva assistida de crianças com indicação de dificuldade de aprendizagem escolar e deficiência mental*. 1999. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.

TORGENSEN, J. K. Applied research and metatheory in the context of contemporary cognitive theory. *Journal of Learning Disabilities*, v. 21, n. 5, p. 271-174, 1988.

TZURIEL, D.; KLEIN, P. S. The assessment of analogical thinking modifiability among regular, special education, disadvantaged, and mentally retarded children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, v. 13, n. 4, p. 177-194, 1985.

_____. Assessing the young child: Children's analogical thinking modifiability. In: LIDS, C. S. (Org.). *Dynamic Assessment: An Interactional Approach to Evaluating Learning Potencial*. New York: Guilford Press, 1987. p. 268-287.

TZURIEL, D. *Dynamic Assessment of Young Children*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 2001.

VIRGOLIM, A. M.; FLEITH, D. S.; PEREIRA, M. S. N. *Toc, Toc... Plim, Plim! Lidando com as emoções, brincando com o pensamento através da criatividade*. Campinas: Papirus, 1999.

YGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. COLE, M. et AL. (Ogs.). Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WECHSLER, S. M. Efeitos do treinamento em criatividade em crianças bem-dotadas e regulares. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 4, p. 95-100, 1987.

_____. *Criatividade: descobrindo e encorajando*. Campinas: Psy, 1998.

Recebido em abril de 2009.

Aprovado para publicação em junho de 2009.

ANEXO 1

Protocolo de Avaliação da Sessão do Programa de Promoção da Criatividade

Sessão Nº: _____ Data de aplicação: _____

Início: _____ Término: _____

Turno: _____ Código do aluno: _____ Série: _____

1. Habilidades

Nível	Habilidades	<i>Comportamento</i>	[]
Cognitivo	Conhecimento	. identificar um objeto	[]
	Compreensão	. converter a porção de massa em um objeto	[]
	Aplicação	. produzir um objeto	[]
	Análise	. distinguir seu objeto dos demais	[]
	Síntese	. produzir uma mensagem a partir do objeto	[]
	Avaliação	. concluir a atividade	[]
Afetivo	Acolhimento	. acompanhar a construção do colega/grupo	[]
	Resposta	. ficar atento à atividade	[]
		. realizar a atividade	[]
		. comentar sobre sua atividade	[]
	Valorização	. comentar o objeto do colega/grupo	[]
		. compartilhar da construção do objeto	[]
		. ler sua mensagem para o grupo	[]
	Organização	. comparar seu desempenho com o dos colegas	[]
Caracterização por valor(es)	. cooperar com os colegas durante a realização da atividade	[]	
	. qualificar como interessante algum objeto	[]	
Criativo	. fluência	. quantidade de objetos produzidos	[]
	. flexibilidade	. facilidade para transformar massa em objeto	[]
	. originalidade	. objeto mais interessante do grupo (grupo)	[]
		. objeto mais interessante do grupo (mediador)	[]

2. Comportamento do aluno

2.1. Em relação à disciplina, o aluno se apresentou:

- | | |
|------------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> sossegado | <input type="checkbox"/> inquieto |
| <input type="checkbox"/> relaxado | <input type="checkbox"/> tenso |

2.2. Em relação à disposição para executar a atividade, o aluno se apresentou:

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> interessado | <input type="checkbox"/> desinteressado |
| <input type="checkbox"/> persistente | <input type="checkbox"/> não persistente |
| <input type="checkbox"/> participativo | <input type="checkbox"/> retraído |

2.3. Em relação ao método de trabalho, o aluno se apresentou:

- | | |
|--------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> orientado | <input type="checkbox"/> confuso |
| <input type="checkbox"/> concentrado | <input type="checkbox"/> disperso |
| <input type="checkbox"/> cuidadoso | <input type="checkbox"/> descuidado |

2.4. Em relação ao ritmo da atividade, o aluno se apresentou:

- | | |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> disposto | <input type="checkbox"/> cansado |
| <input type="checkbox"/> rápido | <input type="checkbox"/> lento |

3. Execução da atividade

3.1. O aluno completou a atividade de modo:

- | | |
|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> satisfatório | <input type="checkbox"/> insatisfatório |
|---------------------------------------|---|

3.2. A avaliação do aluno em relação à atividade foi:

- | | |
|---------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> satisfatória | <input type="checkbox"/> insatisfatória |
|---------------------------------------|---|

Observação

Resenha

Políticas educacionais e a formação de professores em tempos de globalização

Jefferson Carriello do Carmo

Professor-pesquisador da Universidade Católica Dom Bosco - Campo Grande-MS. Mestre e Doutor em Educação, Pós-Doutor em História Social do Trabalho - UNICAMP. E-mail: jeffcc@uol.com.br

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Orgs.). **Políticas educacionais e a formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Liber Livro/Editora UCDB, 2008. 274 p.

Os dez ensaios reunidos nesse livro estão divididos em duas partes. A primeira, *POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR TRANSNACIONAL* reúne os cinco primeiros capítulos. A composição dessa primeira parte conta com professores experientes nessa discussão. Marta Cecília Herra discute *Tensiones en torno a la formación de profesores: algunas experiencias internacionales* no contexto do fortalecimento do capitalismo industrial. O texto de Margarita Victória Rodriguez e Marilda Bonini Vargas, *A formação dos professores na América latina: um balanço dos debates nos fóruns internacionais 1966-2002*, analisa as políticas de formação docente e afirma que essas políticas ganharam espaço nos países da América Latina, a partir dos anos de 1990. O texto de Jason Beech, *Alta fidelidad: la influencia de las agencias internacionales em las reformas de formación docente em Argentina y Brasil em los 90*, destaca as influências destas

agências nas reformas educacionais nos dois países em questão. Susana Vior e María Rosa Misuraca, no texto *Formación de profesores para la enseñanza media: políticas públicas em la Argentina del siglo XX*, analisam a formação de professores pela perspectiva histórica, no final do século XX até 1950, destacando três tipos de instituições: faculdades universitárias, escolas normais de professores e institutos superiores de professorado secundário. Acentuam que nessas instituições há diferentes concepções político-pedagógicas de formação docente que se manifestam de forma distinta nos momentos históricos em análise.

A segunda parte, *POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: PARA ALÉM DO DISCURSO DO ESTADO LIBERAL*, contém também cinco capítulos escritos por pesquisadores que há tempos fazem essas discussões, sejam elas do ponto de vista teórico, como empírico. O primeiro, *Instituição escolar e trabalho docente*, por João dos Reis Silva Júnior reto-

ma uma discussão, já feita em outras ocasiões, sobre as transformações das instituições escolares “republicanas” no âmbito das reformas de origem estatal e das novas formas de produção capitalista, em curso no Brasil a partir de 1980. Já em *Política econômica, finanças públicas e as políticas para educação superior: de FHC (1995 – 2002) a LULA (2003 – 2006)* escrito por Cristina Helena Almeida de Carvalho, a autora procura compreender a lógica da política pública de Educação Superior nos governos em questão e como esse nível educacional está articulado com uma nova política fiscal e monetária, a partir de 1995. O texto *A desconstrução das narrativas curriculares excludentes: um desafio para a formação de professores*, escrito por José Licínio Backes e Ruth Pavan, analisa, por via de algumas narrativas curriculares, a articulação dessas narrativas ao processo de exclusão e da produção de identidades. Tal preocupação vai além da revisão bibliográfica sobre o tema e articula também a pesquisa empírica. O texto de Mariluce Bittar *Exigências da política de avaliação na pós-graduação* tem como objetivo verificar as exigências postas pela política de avaliação na pós-graduação em educação quanto à docência universitária, principalmente para os professores vinculados aos programas de pós-graduação. Por fim, o texto de Maria de Lurdes Pinto de Almeida, *Posfácio – Mundialização, liberalismo e educação superior no terceiro milênio: formação de professores para além do mercado*, centra-se na educação superior e no modo como esse nível educacional está inserido nas

novas formas de produção capitalista e pelo Estado liberal determinado por uma economia de mercado.

Ambas as partes não constituem apenas uma exposição sobre os temas sugeridos, mas trazem à tona problemas vitais pertinentes às redefinições das políticas de formação de professor num contexto em que as mudanças históricas estão presentes, lançando luzes para novas interpretações e debates sobre o tema. Tais temas são abordados sob a mediação das [...] “mudanças suscitadas em decorrência da reestruturação econômica e da globalização e suas consequências no campo educacional, com vistas ao debate em relação à formação inicial e continuada dos educadores no contexto internacional e brasileiro focando o processo de mundialização da economia e a educação como objetivação e produto do modo de produção capitalista” (ALMEIDA; RODRÍGUEZ, 2008, p. 9.)

Os textos reunidos nesse livro convergem das diferentes experiências pessoais, enfoques teóricos e opções temáticas dos autores que procuram tratar de forma articulada numa mesma totalidade de pensamento a formação de professores no contexto Latino Americano. A reconstituição dos nexos entre os vários capítulos tem como ponto de partida o final do século XX e o limiar do século XXI, marcados, no âmbito educacional, por reformas baseadas nas transformações políticas, econômicas e sociais e suas contradições. Nesse sentido, as discussões contribuem para a análise da redefinição do papel do Estado e das políticas de formação de professores

examinando aspectos como a profissionalização do trabalho docente, as instituições formadoras, formação inicial e continuada, currículo e cultura, políticas públicas e inclusão, políticas da educação superior, entre outras.

O leitor atento perceberá que os temas propostos, nas duas partes, são de inteiro domínio dos autores, fato que é demonstrado ao fazerem o recorte dos objetos e as análises relacionadas ao contexto que propõem discutir: *formação de professores em tempos de globalização*.

De forma geral os textos centram-se em dois eixos que se complementam por duas análises. A primeira tem como foco as políticas de formação do trabalho docente movida em torno de uma profunda contradição entre a consolidação da tendência mundial da democratização da educação e a garantia do acesso a todos os membros da sociedade e pelo imperativo do desenvolvimento econômico e das novas exigências oriundas das transformações na esfera do trabalho. A segunda passa pelo não alcance das metas postas pelos recortes fiscais nos gastos públicos, em particular, a educação e as políticas de formação docente. Mostram, também, que está ocorrendo o que se denomina “crise de sentido” característica da sociedade contemporânea que se manifesta na ausência de projetos e utopias. Essa lacuna está posta no exercício hegemônico e na lógica pragmática do mercado, o qual introduz nas políticas educativas modificações sob as metas econômicas impostas pelos organismos financeiros internacionais.

Tais temas são discutidos em dois planos teórico-metodológicos: o histórico e o empírico. No primeiro, os autores recorrem aos discursos da UNESCO e da OIT, historicamente produzidos e norteados pelas questões políticas e econômicas sobre a formação e as melhores condições de trabalho dos professores. A exemplo disso, a análise histórica feita por Rodrigues e Vargas (p. 37-56) sobre a *Formação dos professores na América Latina: um balanço dos debates nos fóruns internacionais 1966-2002* centra-se nos fóruns internacionais e a consolidação dos direitos humanos sobre a formação docente recomendada ao longo do período de 1960-2002, e é pautada pela discussão do processo histórico e das lutas ideológicas em torno do debate sobre os direitos humanos nas décadas de 1960-1970 e a produção de documentos que destacam o trabalho e a formação docente como direito social. Ainda do ponto de vista histórico, os textos fazem a discussão da *valorização do papel social dos docentes nos fóruns internacionais no contexto das reformas educacionais* e apresentam o debate centrado no direito à educação diante do processo de reformas educativas e das lutas pela qualidade e equidade social da educação durante a década de 1990, além de mostrar como os professores participaram na elaboração desses documentos. As autoras verificam que, nos anos oitenta do século vinte, os documentos elaborados nos fóruns indicam de forma explícita as responsabilidades do Estado quanto à formação docente, mediante o apoio econômico aos estu-

dantes, além de prever um sistema gratuito de formação. Nos documentos da década de noventa do mesmo século, o destaque recai na contratação, carreira profissional, participação dos professores na tomada de decisões, formação docente e na situação das mulheres. Nos documentos produzidos no final do século XX e início do século XXI, a centralidade da discussão é a formação docente como um empreendimento individual e a necessidade do credenciamento do conhecimento por meio de certificados. Quanto ao trabalho docente, os autores verificaram nos discursos e documentos a falta de definição de políticas educacionais concretas, tanto no que diz respeito ao processo de formação inicial e continuada dos professores, quanto nas condições de trabalho e ensino.

Do ponto de vista histórico e político, ocorrem análises das propostas da UNESCO, do Banco Mundial e da OCDE quanto à formação de professores entre os anos de 1985 a 1995. A exemplo disso, a análise feita por Beech (p. 57-83) acentua que esses organismos elaboram e apresentam soluções educativas globais, do ponto de vista da formação docente e curricular, aplicáveis a todos (ou ao menos na grande maioria) do contexto social, econômico e político de forma geral, o que inviabiliza a possibilidade de pensar soluções específicas para os problemas educativos locais. Discute-se a *apropriação fiel do discurso das agências internacionais na Argentina e no Brasil*, sugerindo que ambos os países implementaram, nos anos 1990, as suas reformas do sistema educa-

tivo com a finalidade de se adaptarem ao sistema da globalização e à era da informatização. Isso resultou, para o Brasil, numa enorme quantidade de regulações e projetos de programas voltados a responder à lógica do mercado.

De forma geral, os autores analisam o papel do *docente e o seu futuro sob a ótica das reformas acentuando a “inadequada” formação do docente, com vistas, ao seu *Sitz im Leben*. Essa inferência aponta para um novo sentido para a formação docente que assegure novos significados: “identidade pedagógica”, “saberes pedagógicos” e “controle curricular” entendido na ótica de um processo permanente no qual os docentes possam seguir sempre “constantes avanços de conhecimento”. Asseguram, ainda, que as agências internacionais imprimem um deslocamento das políticas educativas de formação docente de possíveis soluções de problemas específicos ligados ao trabalho docente.*

No marco empírico, os textos são construídos com base na reflexão acerca de dados coletados em pesquisas de campo, por meio de perguntas e respostas que marcam o professor e a sua formação como sujeitos possuidores de uma riqueza de significados tanto em sua prática quanto em sua formação. Na perspectiva empírico-metodológica, a obra está pautada na concepção dialética de análise da formação dos professores fundamentada em uma visão crítica das concepções que presidem as políticas educacionais de formação, de avaliação na pós-graduação e de docência universitária, analisando as contradições

presentes nessas políticas públicas e nos organismos internacionais.

Por fim, o texto traz uma relevante contribuição acerca do tema tanto pelo enfoque crítico e pela abordagem que se reporta à especificidade e às particularidades da totalidade histórica como também pela forma de exposição.

O livro trata de temas complexos e controversos de forma clara e direta, estimulando o debate sobre as políticas de formação de professores, seja no âmbito do ensino médio, seja no superior. O texto está aliado à busca permanente de qualificar o debate teórico e a pesquisa e, ao mesmo tempo, inserir-se no terreno contraditório das políticas educacionais de forma-

ção de professores numa perspectiva contra-hegemônica ao pensamento neoliberal.

A obra é de interesse amplo para os diferentes públicos, mas, de forma mais imediata, atende às necessidades dos profissionais que atuam na formulação e implementação de políticas educacionais de formação de professores. Não menos importante, quando visto pelo aspecto teórico, metodológico e político, é uma leitura para pesquisadores e estudantes de mestrado, doutorado e de graduação em educação. Sua leitura pode estimular novas pesquisas, temas para teses, dissertações e monografias de fim de curso e, certamente, qualificará o debate sobre o tema proposto.

Normas para publicação na Revista Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB

- 1) SÉRIE-ESTUDOS – Periódico do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – está aberta à comunidade acadêmica e destina-se à publicação de trabalhos que, pelo seu conteúdo, possam contribuir para a formação, o desenvolvimento científico, e para a atualização do conhecimento na área específica da educação.
- 2) As publicações deverão conter trabalhos da seguinte natureza:
 - Artigos originais de revisão ou de atualização que envolvam abordagens teóricas e/ou práticas referentes à pesquisa, ensino e extensão e que atinjam resultados conclusivos e significativos.
 - Traduções de textos não disponíveis em língua portuguesa que constituam fundamentos da área específica da *Série-Estudos* e que, por essa razão, contribuam para oferecer sustentação e densidade à reflexão acadêmica.
 - Entrevistas com autoridades que vêm apresentando trabalhos inéditos, de relevância nacional e internacional, na área específica da Educação, com o propósito de manter o caráter de atualidade da Revista.
 - Resenhas de produções relevantes que possam manter a comunidade acadêmica informada sobre o avanço das reflexões na área educacional.
- 3) A publicação de trabalhos deverá passar pela aprovação de pareceristas *ad hoc* convidados pelo Conselho Editorial da *Série-Estudos*.
- 4) Caberá ao Conselho Editorial selecionar trabalhos com base nestas normas e encaminhá-los para os pareceristas da área.
- 5) O envio de originais deverá conter, obrigatoriamente:
 - Título em português e inglês; nome(s) do(s) autor(es), identificando em nota de rodapé o endereço completo e o eletrônico, a titulação e a instituição a que pertence(m).
 - Resumo em português (máximo dez linhas) e *abstract* fiel ao resumo, acompanhados, respectivamente, de palavras-chave e *key-words*, ambas em número de três.
 - Nas citações, as chamadas pelo sobrenome do autor, pela instituição responsável ou título incluído na sentença devem observar as normas técnicas da ABNT – NBR 10520, agosto 2002. Exemplos: Saviani (1987, p. 70); (SAVIANI, 1987, p. 70).

- As notas explicativas devem ser usadas para comentários, esclarecimentos ou explanações que não possam ser incluídos no texto e devem constar no final do texto, antes das Referências.
 - As referências, no final do texto, em ordem alfabética, devem seguir rigorosamente as Normas Técnicas da ABNT, NBR 6023, agosto 2002. Os elementos essenciais e complementares da referência devem ser apresentados em sequência padronizada, de acordo com o documento. O nome do autor, retirado do documento, deve ser por extenso.
- 6) Os trabalhos deverão ser encaminhados por e-mail, com texto elaborado em português, corrigido e revisado; limite aproximado de dez a vinte laudas para artigos, cinco laudas para resenhas, dez laudas para entrevistas e quinze laudas para traduções; editor Word for Windows, a fonte utilizada deve ser Times New Roman, tamanho 12, espaço entrelinhas 1,5.
 - 7) Eventuais ilustrações e tabelas com respectivas legendas devem ser apresentadas separadamente, com indicação, no texto, do lugar onde serão inseridas. Todo material fotográfico deverá ser em preto e branco. Fotos, imagens e ilustrações deverão ser em formato JPG, TIF, WMF ou EPS.
 - 8) Os artigos recusados ficarão à disposição dos autores, na Editora.
 - 9) Ao autor de artigo aprovado e publicado serão fornecidos, gratuitamente, três exemplares do número correspondente da *Série-Estudos*.
 - 10) Uma vez publicados os trabalhos, a Revista se reserva todos os direitos autorais, inclusive os de tradução, permitindo, entretanto, a sua posterior reprodução como transcrição e com a devida citação da fonte.
 - 11) Os artigos representam o ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da *Série-Estudos* ou da Universidade Católica Dom Bosco.
 - 12) Os artigos devem ser encaminhados para o seguinte e-mail: serieestudos@ucdb.br, com cópia para bittar@ucdb.br

Lista de periódicos que fazem permuta com a Revista Série-Estudos

PERMUTAS NACIONAIS

- 1) **Akrópolis – Revista de Ciências Humanas da UNIPAR** / Universidade Paranaense-UNIPAR / Umuarama-PR
- 2) **Argumento – Revista das Faculdades de Educação, Ciências e Letras e Psicologia Padre Anchieta** / Sociedade Padre Anchieta de Ensino / Jundiá-SP
- 3) **Asas da Palavra** / Universidade da Amazônia-UNAMA / Belém-PA
- 4) **Avesso do Avesso** / Fundação Educacional Araçatuba / Araçatuba-SP
- 5) **Biomassa e Energia** / Universidade Federal de Viçosa / Viçosa-MG
- 6) **Bolema – Boletim de Educação Matemática** / UNESP – Rio Claro / Rio Claro-SP
- 7) **Boletim de Educação Matemática e Ciência e Educação** / Universidade Estadual Paulista / Rio Claro-SP
- 8) **Caderno Brasileiro de Ensino de Física** / Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC / Florianópolis-SC
- 9) **Caderno Catarinense de Física** / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 10) **Caderno de Estudos e Pesquisas** / Universidade Salgado de Oliveira-UNIVERSO / São Gonçalo-RJ
- 11) **Caderno de Pesquisa** / Fundação Carlos Chagas / São Paulo-SP
- 12) **Caderno Interciências de Pesquisa e Extensão** / Universidade Ibirapuera / Moema-SP
- 13) **Cadernos** / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 14) **Cadernos Camiliani** / União Social Camiliana / São Camilo-ES
- 15) **Cadernos da Escola de Comunicação** / Complexo de Ensino Superior do Brasil-Unibrasil / Curitiba-PR
- 16) **Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais** / Faculdades do Brasil-UniBRasil / Curitiba-PR
- 17) **Cadernos da Graduação** / Universidade Federal do Ceará-UFC / Fortaleza-CE
- 18) **Cadernos de Educação** / UNIC-Universidade de Cuiabá / MT
- 19) **Cadernos de Educação** / Universidade Federal de Pelotas-UFPel / RS
- 20) **Cadernos de Educação Especial** / Universidade Federal de Santa Maria-UFSM / RS
- 21) **Cadernos de Pesquisa - Turismo** / Faculdades de Curitiba / Curitiba-PR
- 22) **Cadernos de Pesquisa** / Universidade Federal do Maranhão / São Luís-MA
- 23) **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE** / Universidade Federal do Espírito Santo-UFES / Vitória-ES

- 24) **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho** / Universidade de São Paulo-USP / SP
- 25) **Cadernos do Centro Universitário São Camilo** / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 26) **Cadernos do UNICEN** / Universidade de Cuiabá-UNIC / MT
- 27) **Caesura** / Universidade Luterana do Brasil-ULBRA / Canoas-RS
- 28) **Cesumar Saúde** / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 29) **Cesur em Revista** / Faculdade do Sul de Mato Grosso / Rondonópolis-MT
- 30) **Ciências & Educação** / Faculdade de Ciências da Unesp -UNESP / Lorena-SP
- 31) **Ciências da Educação** de Santa Catarina / Tubarão-SC
- 32) **COGNITIO – Revista de Filosofia** / Centro de Estudos do Pragmatismo / PUC-SP
- 33) **Coletânea – Revista Semestral de Filosofia e Teologia da Faculdade de São Bento** / Rio de Janeiro-RJ
- 34) **Comunicarte** / Pontifícia Universidade Católica de Campinas-PUC / SP
- 35) **Conhecendo a Enfermagem** / Universidade do Sul Canoas-RS
- 36) **Diálogo** / Centro Universitário La Salle-UNILASALLE / Centro Universitário Salesiano-UNISAL / Lorena-SP
- 37) **Diálogo Educacional** / Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR / PR
- 38) **Educação – Revista de Estudos da Educação** / Universidade Federal de Alagoas - UFAL / Maceió-AL
- 39) **Educação – Revista do Centro de Educação** / Universidade Federal de Santa Maria-RS
- 40) **Educação & Linguagem** / Universidade Metodista de São Paulo / SP
- 41) **Educação & Realidade** / Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS / RS
- 42) **Educação e Filosofia** / Universidade Federal de Uberlândia-UFU / MG
- 43) **Educação e Pesquisa** / Universidade de São Paulo-USP / SP
- 44) **Educação em Debate** / Universidade Federal do Ceará / Fortaleza-CE
- 45) **Educação em Foco** / Universidade Federal de Juiz de Fora-UFJF / MG
- 46) **Educação em Questão** / Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN / RN
- 47) **Educação em Revista** / Universidade Federal de Minas Gerais / UFMG / MG
- 48) **Educação UNISINOS** / Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS / São Leopoldo-RS
- 49) **Educação: Teoria e Prática** / Instituto de Biociências-UNESP / Rio Claro-SP
- 50) **Educar em Revista** / Universidade Federal do Paraná-UFPR / Curitiba-PR
- 51) **Educativa** / Universidade Católica de Goiás-UCCG / GO
- 52) **Em Aberto** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais / Brasília-DF
- 53) **Emancipação** / Universidade Estadual de Ponta Grossa / PR
- 54) **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências** / Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / MG
- 55) **Ensaio** / Fundação Cesgranrio / Rio de Janeiro-RJ
- 56) **Ensino em Re- vista** / Universidade Federal de Uberlândia-UFU / MG
- 57) **Espaço Pedagógico** / Universidade de Passo Fundo / RS
- 58) **Estudos – Revista da Faculdade de Ciências Humanas** / Universidade de Marília-UNIMAR / Marília-SP

- 59) **Estudos** / Universidade Católica de Goiás-UCG / GO
- 60) **Estudos de Jornalismo e Relações Públicas** / Universidade Metodista de São Paulo / SP
- 61) **Extra-Classe – Revista de Trabalho e Educação** / Sindicato de Professores do Estado de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 62) **Foco – Revista do Curso de Letras** / Centro Universitário Moura Lacerda / Ribeirão Preto-SP
- 63) **Fragmentos de Cultura** / Universidade Católica de Goiás-UCG / GO
- 64) **Gestão e Ação** / Universidade Federal da Bahia / Salvador-BA
- 65) **História da Educação** / Associação Sul-Rio-Grandense de pesquisadores em História da Educação / Pelotas-RS
- 66) **Ícone** / Centro Universitário do Triângulo / Uberlândia-MG
- 67) **Instrumento** – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação / Universidade Federal de Juiz de Fora / MG
- 68) **Inter-ação** / Universidade Federal de Goiás-UFG / GO
- 69) **Intermeio – Revista do Mestrado em Educação** / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS / Campo Grande-MS
- 70) **Justiça e Sociedade** / Universidade do Oeste Paulista / Presidente Prudente-SP
- 71) **Letras Contábeis** / Faculdades Integradas de Jequié - FIJ / Jequié-BA
- 72) **Letras de Hoje** / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS / RS
- 73) **Linguagem em Discurso – Revista Científico-literária dos Cursos de Mestrado em Ciências da Linguagem e de Graduação de Letras da Unisul** / Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 74) **Linhas Críticas** / Universidade de Brasília-UnB / DF
- 75) **Métis** / Universidade de Caxias do Sul-UCS / RS
- 76) **Movimento** / Universidade Federal Fluminense-UFF / Niterói-RJ
- 77) **Natureza e Artificio** / Sociedade Civil de Educação Braz Cubas / Mogi das Cruzes-SP
- 78) **Nuances** / Universidade Estadual Paulista-UNESP / SP
- 79) **Os Domínios da Ética** / Universidade de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 80) **Palavra – Revista Científica do Curso de Comunicação Social da Unisul** / Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 81) **Paradoxa** / Universidade Salgado de Oliveira-UNIVERSO / Rio de Janeiro-RJ
- 82) **PerCurso: Curitiba em Turismo** / Faculdades de Curitiba / PR
- 83) **Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação** / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 84) **Philosophos – Revista de Filosofia** / Universidade Federal de Goiás-UFG / GO
- 85) **Phrónesis – Revista de Ética** / Pontifícia Universidade Católica-PUC-Campinas-SP
- 86) **Poiésis – Revista Científica em Educação** / Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 87) **Presença – Revista de Educação, Cultura e Meio Ambiente** / Universidade Federal de Rondônia - UNIR / Porto Velho-RO
- 88) **Pró-Discente** / Universidade Federal do Espírito Santo-UFES / ES

- 89) **Pro-Posições** / Faculdade de Educação-UNICAMP / SP
- 90) **PSICHÊ – Revista de Psicanálise** / Universidade São Marcos / São Paulo-SP
- 91) **Psicologia Clínica** / Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUCRJ / RJ
- 92) **Psicologia da Educação** / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP / SP
- 93) **PSICO-USF** / Universidade São Francisco / Bragança Paulista-SP
- 94) **Publicações ADUFPB** / Universidade Federal da Paraíba / João Pessoa-PB
- 95) **Raído** / Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD / Dourados-MS
- 96) **Revista 7 Faces** / Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira-FUNCESI / MG
- 97) **Revista Alcance** / Universidade do Vale do Itajaí-UNIVALI / Itajaí-SC
- 98) **Revista Ambiente e Educação** / Fundação Universidade Federal do Rio Grande / Rio Grande-RS
- 99) **Revista Anamatra** / Associação Nacional dos Magistrados da Justiça do Trabalho
- 100) **Revista Baiana de Educação Física** / Salvador-BA
- 101) **Revista Brasileira de Economia de Empresas** / Universidade Católica de Brasília / Taguatinga-DF
- 102) **Revista Brasileira de Educação Especial** / Universidade Estadual Paulista / Marília-SP
- 103) **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais / MEC / DF
- 104) **Revista Brasileira de Gestão de Negócios** / Fundação Escola do Comércio Álvares Penteado / São Paulo-SP
- 105) **Revista Brasileira de Orientação Profissional** / Universidade de São Paulo / Ribeirão Preto-SP
- 106) **Revista Brasileira de Tecnologia Educacional** / Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Brasília-DF
- 107) **Revista Caatinga** / Escola Superior de Agricultura de Mossoró / RN
- 108) **Revista Cadernos** / Centro Universitário São Camilo / São Paulo-SP
- 109) **Revista Cadernos de Campo** / Universidade de São Paulo-USP / SP
- 110) **Revista Cesumar** / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 111) **Revista Ciência e Educação** / UNESP-Bauru / Bauru-SP
- 112) **Revista Ciências Humanas** / Universidade de Taubaté-UNITAU / SP
- 113) **Revista Ciências Humanas da URI** / Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI / Frederico Westphalen-RS
- 114) **Revista Científica** / Centro Universitário de Barra Mansa / Barra Mansa-RJ
- 115) **Revista Científica da Unicastelo** / Universidade Camilo Castelo Branco-Unicastelo / São Paulo-SP
- 116) **Revista Científica FAESA** / Faculdade de Tecnologia FAESA / Vitória-ES
- 117) **Revista Cocar** / Universidade do Estado do Pará / Belém-PA
- 118) **Revista Colloquim e Justiça e Sociedade** / Universidade do Oeste Paulista / Presidente Prudente-SP
- 119) **Revista Contemporânea de Ciências Sociais Aplicadas da FAPLAN** / Passo Fundo-RS
- 120) **Revista Contrapontos – Revista do Mestrado em Educação** / Universidade do Vale do Itajaí-SC

- 121) **Revista da Educação Física** / Universidade Estadual de Maringá / Maringá-PR
- 122) **Revista da Faculdade Christus** / Faculdade Christus / Fortaleza-CE
- 123) **Revista da Faculdade de Educação** / Universidade do Estado de Mato Grosso / Cáceres-MT
- 124) **Revista da Faculdade de Santa Cruz** / União Paranaense de Ensino e Cultura / Curitiba-PR
- 125) **Revista da FAEEBA Educação e Contemporaneidade** / Universidade do Estado da Bahia / Salvador-BA
- 126) **Revista da FAPA** / Faculdade Paulistana - FAPA / São Paulo-SP
- 127) **Revista de Administração** / Centro de Ensino Superior de Jataí-CESUT / GO
- 128) **Revista de Ciências da Educação** / Centro Universitário Salesiano de São Paulo-UNISAL / Campinas-SP
- 129) **Revista de Ciências Sociais e Humanas** / Centro de Ciências Sociais e Humanas / Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis-SC
- 130) **Revista de Contabilidade do IESP** / Sociedade de Ensino Superior da Paraíba / João Pessoa-PB
- 131) **Revista de Direito** / Universidade de Ibirapuera / São Paulo-SP
- 132) **Revista de Divulgação Cultural** / Fundação Universidade Regional de Blumenau-FURB / SC
- 133) **Revista de Educação** / Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC-Campinas / SP
- 134) **Revista de Educação ANEC** / Associação Nacional de Educação Católica do Brasil-ANEC / Brasília-DF
- 135) **Revista de Educação CEAP** / Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica-CEAP / Salvador / BA
- 136) **Revista de Educação Pública** / Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT / MT
- 137) **Revista de Estudos Universitários** / Universidade de Sorocaba-UNISO / SP
- 138) **Revista de Letras** / Universidade Federal do Ceará / Fortaleza-CE
- 139) **Revista de Negócios** / Fundação Universidade Federal de Blumenau-FURB / SC
- 140) **Revista de Psicologia** / Universidade Federal do Ceará-UFC / Fortaleza-CE
- 141) **Revista do CCEI** / Universidade da Região da Campanha / Bagé-RS
- 142) **Revista do Centro de Educação** / Universidade Federal de Santa Maria / Santa Maria-RS
- 143) **Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos** / Instituição Toledo de Ensino-ITE / Bauru-SP
- 144) **Revista do Mestrado em Educação** / Universidade Federal de Sergipe-UFS / São Cristóvão-SE
- 145) **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação** / Universidade Federal de Santa Maria-UFSM / RS
- 146) **Revista dos Expoentes** / Universidade de Ensino Superior Expoente-UniExp / Curitiba-PR
- 147) **Revista Educação** / Porto Alegre-RS
- 148) **Revista Educação e Ensino** / Universidade São Francisco-USF / Porto Alegre-RS

- 149) **Revista Educação e Movimento** / Associação de Educação Católica do Paraná / Curitiba-PR
- 150) **Revista Educação e Realidade** / Universidade Federal do Rio Grande do Sul / Porto Alegre-RS
- 151) **Revista Ensaios e Ciências** / Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal / Campo Grande-MS
- 152) **Revista Espaço** / Instituto São Paulo de Estudos Superiores / São Paulo
- 153) **Revista Estudos Lingüísticos e Literários** / Universidade Federal da Bahia / Salvador-BA
- 154) **Revista Faces da Academia** / Faculdade de Dourados-UNIDERPFAD / Dourados-MS
- 155) **Revista FAMECOS** / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS / Porto Alegre-RS
- 156) **Revista Fórum Crítico da Educação** / Instituto Superior de Estudos Pedagógicos - ISEP / Rio de Janeiro-RJ
- 157) **Revista Fronteiras – Estudos Midiáticos** / Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS / São Leopoldo-RS
- 158) **Revista Horizontes** / Universidade São Francisco-USF / Bragança Paulista-SP
- 159) **Revista Ideação** / Universidade Estadual do Oeste do Paraná-UNIOESTE / Foz do Iguaçu-PR
- 160) **Revista Idéias & Argumentos** / Centro Universitário Salesiano de São Paulo-UNISAL
- 161) **Revista Informática na Educação – Teoria e Prática** / Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS / RS
- 162) **Revista Integração** / Universidade São Judas Tadeu / São Paulo-SP
- 163) **Revista Intertemas** / Associação Educacional Toledo-Presidente Prudente-SP
- 164) **Revista Jurídica – FOA** / Associação Educativa Evangélica / Anápolis-GO
- 165) **Revista Jurídica Cesumar** / Centro Universitário de Maringá / Maringá-PR
- 166) **Revista Jurídica da FURB** / Fundação Universidade Regional de Blumenau-FURB / SC
- 167) **Revista Jurídica da Universidade de Franca** / Universidade de Franca / Franca-SP
- 168) **Revista Leonardo** / Centro Universitário Leonardo da Vinci / Indaial-SC
- 169) **Revista Mal Estar e Subjetividade** / Universidade de Fortaleza / CE
- 170) **Revista Mimesis** / Universidade do Sagrado Coração / Bauru-SP
- 171) **Revista Montagem** / Centro Universitário “Moura Lacerda” / Ribeirão Preto – SP
- 172) **Revista O Domínio da Ética** / Fundação Centro de Análises, Pesquisas e Inovações Tecnológicas / Manaus-AM
- 173) **Revista O Eixo e a Roda** / Universidade Federal de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 174) **Revista Paidéia** / Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto / Ribeirão Preto-SP
- 175) **Revista Pedagogia** / Universidade do Oeste de Santa Catarina-UNOESC / SC
- 176) **Revista Plures** / Centro Universitário Moura Lacerda / Ribeirão Preto-SP
- 177) **Revista Prosa** / Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal / Campo Grande-MS
- 178) **Revista Psicologia Argumento** / Pontifícia Universidade Católica do Paraná-PUCPR / PR

- 179) **Revista Psicologia em Foco** / Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI / Frederico Westphalen-RS
- 180) **Revista Quaestio** / Universidade de Sorocaba-UNISO / Sorocaba-SP
- 181) **Revista Recriação (Revista de Referência de Estudos da Infância e Adolescência)** / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campo Grande-MS
- 182) **Revista Reflexão e Ação** / Universidade de Santa Cruz do Sul-UNISC / RS
- 183) **Revista Semina** / Universidade de Passo Fundo / Passo Fundo-RS
- 184) **Revista Sociedade e Cultura** / Departamento de Ciências Sociais / Goiânia-GO
- 185) **Revista Tecnologia da Informação** / Universidade Católica de Brasília-UCB / Brasília-DF
- 186) **Revista Teoria e Prática** / Universidade Estadual de Maringá / Maringá-PR
- 187) **Revista Trilhas** / Universidade da Amazônia-UNAMA / Belém-PA
- 188) **Revista UNIABEU** / Associação Brasileira de Ensino Universitário-UNIABEU / Belford Roxo-RJ
- 189) **Revista Unicsul** / Universidade Cruzeiro do Sul-Unicsul / SP
- 190) **Revista UNIFIEO** / Centro Universitário-FIEO / Osasco-SP
- 191) **Santa Lúcia em Revista** / Faculdade de Ciências Administrativas e Contábeis Santa Lúcia / Mogi-Mirim -SP
- 192) **Scientia** / Centro Universitário Vila Velha-UW / Vitória-ES
- 193) **Seqüência 45 – Revista do Curso de Pós-Graduação em Direito da UFSC** / Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC / SC
- 194) **Sociais e Humanas – Revista do Centro de Ciências Sociais e Humanas** / Universidade Federal de Santa Maria / RS
- 195) **T e C Amazônia** / Universidade de Minas Gerais / Belo Horizonte-MG
- 196) **Tecnologia & Cultura – Revista do CEFET/RJ** / Centro Federal de Educação / Rio de Janeiro-RJ
- 197) **TEIAS – Revista da Faculdade de Educação da UFRJ** / Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Rio de Janeiro-RJ
- 198) **Textura – Revista de Educação, Ciências e Letras** / Universidade Luterana do Brasil-ULBRA / Canoas-RS
- 199) **Tópicos Educacionais** / Universidade Federal de Pernambuco-UFPE / Recife-PE
- 200) **UNESC em Revista** / Revista do Centro Universitário do Espírito Santo-UNESC / Colina-ES
- 201) **UniCEUB em Revista** / Centro Universitário de Brasília-UniCEUB / Brasília-DF
- 202) **UniCiência - Revista Científica da UEG** / Fundação Universidade Estadual de Goiás-UEG / Anápolis-GO
- 203) **UNICIências** / Universidade de Cuiabá-UNIC / MT
- 204) **Unimar Ciências** / Universidade de Marília-UNIMAR / Marília-SP
- 205) **UNIP Press – Boletim Informativo da Universidade Paulista** / Universidade Paulista-UNIP / São Paulo-SP
- 206) **Universa** / Universidade Católica de Brasília-UCB / DF
- 207) **Universitária – Revista do Curso de Pós-Graduação em Direito** / Centro Universitário Toledo-UNITOLEDO / Araçatuba-SP

- 208) **UNOPAR Científica – Ciências Humanas e Educação** / Universidade Norte do Paraná-UNOPAR / Londrina-PR
- 209) **Ver a Educação** / Universidade Federal Pará-UFPA / Belém-PA
- 210) **Veritas – Revista de Filosofia** / Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS / RS
- 211) **Vertentes** / Universidade Federal de São João Del-Rei / MG
- 212) **Virtus – Revista Científica em Psicopedagogia** / Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL / Tubarão-SC
- 213) **Zetetiké** / UNICAMP / Campinas-SP

PERMUTAS INTERNACIONAIS

- 01) **AILA – International Association of Applied Linguistic** / Open university / United kingdom – Ukrainian
- 02) **Anagramas. Rumbos y Sentidos de la Comunicación** / Universidad de Medellín / Medellín – Colômbia
- 03) **Anthropos – Venezuela** / Instituto Universitario Salesiano “Padre Ojeda” (IUSPO) – Venezuela
- 04) **Confluencia: ser y quehacer de la educación superior mexicana** / ANUIES - Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior / México
- 05) **Cuadernos de Administración** / Pontifícia Universid Javeriana / Bogota – Colômbia
- 06) **Cuadernos de Relaciones Laborales** / Universidad Complutense / Madrid – España
- 07) **Educación de adultos y desarrollo** / DW Internacional / Bonn – Alemanha
- 08) **Horizontes Educativos** / Universidad Del BIO-BIO / Chile
- 09) **Infancia en eu-ro-pa** / Asociación de Maestros Rosa Sensat / Barcelona – España
- 10) **Learner Autonomy: New Insights** / ALAB – Associação de Lingüística Aplicada do Brasil – Belo Horizonte-MG
- 11) **Lexis** / Asociación de Institutores de Antioquia – Adida / Medellín – Colômbia
- 12) **Ludus Vitalis 1** / Universidad autónoma Metropolitana Iztalapa / México
- 13) **Nexos** / Universidad EAFIT / Medellín - Colombia
- 14) **Padres/Madres de alumnos/alumnas** / CEAPA / Madrid – España
- 15) **Política y Sociedad** / Universidad Complutense de Madrid / Madrid – España
- 16) **Proyección investigativa** / Universidad de Córdoba / Montería – Colombia
- 17) **Revista Boliviana de Física** / Universidad Mayor de San Andrés -
- 18) **Revista Contextos Educativos** / Universidad de La Rioja / La Rioja – España
- 19) **Revista de ciencias humanas** / Universidad Tecnológica de Pereira / Risaralda – Colombia
- 20) **Revista de Filosofia y Teologia ALPHA OMEGA** / Ateneo Pontificio Regina Apostolorum – Roma

- 21) **Revista de Investigaciones de la Unad** / Universidad Nacional Abierta y a Distancia – Unad / Bogotá – Colombia
- 22) **Revista de La CEPA** / Comisión Económica para América Latina y El Caribe / Santiago – Chile
- 23) **Revista de pedagogía** / Universidad Central de Venezuela / Caracas - Venezuela
- 24) **Revista Universidad EAFIT** / Universidad EAFIT / Medellín – Colombia
- 25) **Revolución Educativa al Tablero** / Centro Administrativo Nacional (CAN) / Bogotá – Colombia
- 26) **Salud Pública de México** / Instituto Nacional de Salud Pública / Cuernavaca, Morelos, México
- 27) **Santiago: revista de la Universidad de Oriente** / Universidad de Oriente / Santiago de Cuba – Cuba
- 28) **Signos Universitarios** / Universidad del Salvador / Buenos Aires – Argentina
- 29) **Thélème - Revista Complutense de Estudios Franceses** / Universidad Complutense Madrid / Madrid – España
- 30) **Utopia** / Dirigine a Departamento Pastoral de La UPS

Este periódico usa a fonte tipográfica
Clearly Gothic Light para o texto
e a fonte Clearly Gothic para os títulos.
Foi impresso pela Gráfica Mundial,
para a Universidade Católica Dom Bosco,
em dezembro de 2010,
com tiragem de 1.000 exemplares.