



Jeron

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

COMITÊ EDITORIAL

Orosinda Maria Taranto Goulart (Inep) – Coordenadora
Cecília Irene Osowski (Unisinos)
Leila de Alvarenga Mafra (PUC-MG)
Maria Cecília Sanchez Teixeira (USP)
Maria Laura Barbosa Franco (FCC)
Moacir Gadotti (USP)
Tarso Bonilha Mazzotti (UFRJ)

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

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

Internacional:

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

VOLUME 87 | set./dez. 2006

217

REVISTA BRASILEIRA DE
ESTUDOS PEDAGÓGICOS

RBEP



Jeron

COORDENADORA-GERAL DE LINHA
EDITORIAL E PUBLICAÇÕES (CGLP)
Lia Scholze | lia.scholze@inep.gov.br

COORDENADORA DE PRODUÇÃO EDITORIAL
Rosa dos Anjos Oliveira | rosa@inep.gov.br

COORDENADORA DE PROGRAMAÇÃO VISUAL
Márcia Terezinha dos Reis | marcia@inep.gov.br

EDITOR EXECUTIVO
Jair Santana Moraes | jair@inep.gov.br

REVISÃO

Português:

Antonio Bezerra Filho | bezerra@inep.gov.br
Marluce Moreira Salgado | marluce@inep.gov.br
Rosa dos Anjos Oliveira | rosa@inep.gov.br

Inglês:

Érika Márcia Baptista Caramori |
erika.caramori@inep.gov.br

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA
Regina Helena Azevedo de Mello |
regina@inep.gov.br

PROJETO GRÁFICO
Fernando Secchin

CAPA

Marcos Hartwich | hartwich@inep.gov.br
Sobre o trabalho de Jeron, *Série Fôrmas do mundo*, acrílico sobre tela, 135 cm x 140 cm.

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL
Rodrigo Godinho A. da Silva | rodrigo.silva@inep.gov.br

TIRAGEM
3.000 exemplares

EDITORIA

Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I,
4º Andar, Sala 418
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fones: (61)2104-8438, (61)2104-8042
Fax: (61)2104-9812
editoria@inep.gov.br
rbep@inep.gov.br

DISTRIBUIÇÃO

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo II,
4º Andar, Sala 414
CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil
Fone: (61)2104-9509
publicacoes@inep.gov.br
<http://www.inep.gov.br/pesquisa/publicacoes>

Indexada na Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep
Avaliada pelo Qualis/Capes 2003 – Nacional A

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

PUBLICADA EM DEZEMBRO DE 2006

Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira.

v. 1, n. 1, (jul. 1944 -). – Brasília : O Instituto, 1944 -.

Quadrimestral. Mensal 1944 a 1946. Bimestral 1946 e 1947. Trimestral 1948 a 1976.

Suspensa de abr. 1980 a abr. 1983.

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

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

ISSN 0034-7183

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

■ APRESENTAÇÃO / PRESENTATION	287
■ ESTUDOS / STUDIES	
Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento <i>Family and school: a necessary partnership for the literacy process</i> Eulália H. Maimoni Ormezinda Maria Ribeiro	291
Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense <i>Social movements in the countryside and the right to education: regulating the debate on multi-grade schools in the Pará Amazon</i> Salomão Mufarrej Hage	302
Cooperativismo: alternativa viável para a gestão escolar? Um estudo de caso <i>Co-operativism: a feasible alternative for school management?</i> Gerrá Leite Correia de Araújo Candido Alberto Gomes	313
A metáfora <i>guerra</i> na comunicação das idéias de HIV/Aids em livros didáticos <i>The war metaphor in the transmission of HIV/Aids ideas in textbooks</i> Marta Bellini Priscila Carozza Frasson	327
Construção e reconstrução multicultural de identidades docentes: pensando na formação continuada de coordenadores pedagógicos <i>Multicultural construction and reconstruction of teachers' identity: thinking on a continuing education of pedagogical coordinators</i> Ana Canen Angela Rocha dos Santos	339
O "aluno da escola pública": o que dizem as professoras <i>The public school student: what teachers say</i> Alda Judith Mazzotti	349

A dimensão estética e democrática da experiência: uma contribuição da filosofia deweyana para novas propostas educacionais <i>The esthetic and democratic dimension of the experience: a contribution of Dewey's philosophy for new educational proposals</i> Cecília Maria Siqueira Silva	360
A qualidade de vida de estudantes que ingressam na universidade na meia-idade <i>The quality of life of students who enter the university in middle age</i> Denise Maria dos Santos Paulinelli Raposo	370
Processos de formação de professoras iniciantes <i>Profissionnal knowledge of peginning teachers</i> Maévi Anabel Nono Maria da Graça Nicoletti Mizukami	382
Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais <i>The academical teachers' professionalization: historical roots, current problems</i> Renata Aparecida Belei Sandra Regina Gimenez-Paschoal Edinalva Neves Nascimento Ana Clara Bortoleto Nery	401
■ CIBEC / DOCUMENTAÇÃO / DOCUMENTATION Teses e Dissertações Recebidas <i>Theses and Dissertations Received</i>	411
■ ÍNDICE DO V. 87 / INDEX	417
■ AGRADECIMENTOS / ACKNOWLEDGMENTS	437
■ INSTRUÇÕES PARA COLABORAÇÃO / INSTRUCTIONS FOR COLLABORATION	439

Apresentação

A universalização do acesso e cobertura no ensino fundamental, de um lado, e os resultados de desempenho revelados pelas avaliações periódicas – Saeb, Prova Brasil – aliados aos altos níveis de repetência e abandono, de outro, têm colocado na agenda dos formuladores de política, estudiosos e especialistas em educação a necessidade imperiosa de adoção de políticas e ações que levem à permanência dos alunos na escola e a uma educação de melhor qualidade.

A qualidade da educação é um fenômeno complexo envolvendo fatores e dimensões extra-escolares e intra-escolares como têm mostrado estudos sobre a questão, estando essas últimas associadas à infra-estrutura e ao processo de organização do trabalho escolar – condições de trabalho, gestão da escola, currículo, formação docente –, assim como à análise de sistemas e unidades escolares a partir dos resultados obtidos nas avaliações externas.

As dimensões extra-escolares dizem respeito às determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas. Estudos e pesquisas têm mostrado que elas afetam profundamente os processos educativos e os resultados de aprendizagem, refletidos em problemas como fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, a auto-estima dos alunos, entre outros. Isso porque é grande o peso de variáveis como capital econômico, social e cultural das famílias e dos alunos na aprendizagem e trajetória escolar e profissional dos estudantes.

O mais complicado é que tais determinantes socioeconômico-culturais tendem a ser naturalizados, levando à crença de que os alunos menos favorecidos são fadados inexoravelmente ao fracasso ou a uma capacidade de sucesso muito baixa, salvo poucas e excepcionais exceções. Essa crença tende a ser reforçada na escola – antecipando a exclusão dos já excluídos pela etnia, raça, classe social, capital econômico, social e cultural e contribuindo na expectativa de aprendizagem – não só pelos profissionais da escola, mas também pelos pais, alunos e comunidade, que aceitam como *normal* um padrão de aprendizagem inferior. A escola acaba por reproduzir as condições socioeconômico-sociais do entorno em que se localiza, que pode ser traduzido em comunidade em situação de desvantagem, escola com baixo padrão de qualidade.

Romper tal círculo vicioso exige o reconhecimento de que a oferta de educação por tal tipo de escola seja aquela capaz de promover uma atualização histórico-cultural, via uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social. Portanto, além de políticas públicas e projetos escolares e extra-escolares que possibilitem enfrentar os déficits inerentes ao cotidiano das populações menos favorecidas, é urgente introjetar em toda a comunidade escolar (no sentido abrangente que inclua também pais e alunos) uma visão da educação como direito e bem social, capaz de contribuir para promover a emancipação dessas populações.

Em termos da escola ela se materializa por meio de projeto pedagógico que contemple a identificação de conteúdos e conceitos relevantes no processo ensino-aprendizagem, a avaliação que subsidie a correção de problemas que afetam a aprendizagem efetiva, a utilização adequada dos recursos pedagógicos e uma concepção ampliada de educação envolvendo cultura, esporte e lazer, ciência e tecnologia. E, sobretudo, além do financiamento adequado para a educação, na valorização da força de trabalho docente e

em sua qualificação que, além da capacitação e atualização técnica, contribua para substituir a crença na “sina dos desfavorecidos” pela convicção de que é necessário acolher e confiar na capacidade de aprendizagem e desenvolvimento de alunos menos favorecidos econômica e socialmente, ajudando-os a superar os obstáculos que têm condicionado os resultados escolares e comprometido seu futuro.

Nesse sentido, é digno de nota o fato de essa edição da RBEP trazer vários estudos abordando diferentes aspectos relacionados com a qualidade da educação e as múltiplas formas de ofertá-la.

Eulália H. Maimoni e Ormezinda Maria Ribeiro abordam em “Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento” questões que envolvem as práticas de leitura e escrita na escola e a interferência da família nesse processo, considerando as concepções de letramento que subjazem a essa prática e como a família tem contribuído para a mudança ou para a cristalização das práticas escolares de leitura e escrita que emergem dessas diferentes concepções. Com base em pesquisas realizadas na Universidade de Uberaba, são apresentadas as implicações da participação de pais para a proficiência em leitura e escrita de alunos de ensino fundamental.

“Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense” é o tema do artigo em que Salomão Mufarrej Hage analisa a realidade das escolas multisseriadas na Amazônia paraense, inserindo suas particularidades nos desafios mais abrangentes enfrentados pelos movimentos sociais populares para afirmar o direito à educação e à vida com dignidade das populações do campo. Ele socializa os resultados de uma pesquisa que envolveu estudo bibliográfico e documental e entrevistas com estudantes, professores, gestores, pais e lideranças comunitárias, com o objetivo de motivar uma discussão consequente com o poder público e a sociedade civil que resulte num compromisso efetivo por parte desses órgãos e instituições de incluir em sua agenda política o enfrentamento do abandono e da precarização que caracteriza o processo de escolarização no ensino fundamental ofertado nas escolas multisseriadas.

Gerrá Leite Correia de Araújo e Candido Alberto Gomes analisam, em “Cooperativismo: alternativa viável para a gestão escolar? Um estudo de caso”, os resultados de pesquisa na Cooperativa de Ensino da Cidade de Goiás e no Colégio Alternativo, na cidade de Goiás, fundados como resposta à insatisfação de um grupo de pais de camadas sociais médias tanto com a escola pública quanto com a particular. Os resultados mostram um modelo no qual todos os atores participam da gestão. Do ponto de vista pedagógico, alcança eficazmente a apropriação de conteúdos pelos seus alunos para concursos públicos e o acesso à educação superior, conforme as aspirações dos pais. As despesas revelam que a remuneração docente é a mais alta da comunidade, porém a contribuição financeira das famílias é menor que a mensalidade da escola privada.

Em “A metáfora *guerra* na comunicação das idéias de HIV/Aids em livros didáticos”, Marta Bellini e Priscila Carozza Frasson apresentam o exame das figuras de retórica destacando as metáforas presentes em nove livros didáticos e uma apostila de ciências de ensino médio. A seleção dos livros e do tema – HIV/Aids – foi feita a partir de uma entrevista com roteiro com trinta alunos do ensino médio de uma escola pública de Bandeirantes, Paraná. Estes alunos indicaram o tema HIV/Aids como um dos assuntos que queriam conhecer mais. Para a análise das figuras de retórica dos textos didáticos, as autoras fundamentaram-se nos estudos de Lakoff e Johnson (2002), Breton (2003) e Reboul (2004). Entre as figuras examinadas destacou-se a metáfora *guerra* como condutora do modelo conceitual sobre o HIV/Aids. Esta metáfora, para as autoras, é imprópria para uma educação preventiva, pois subjuga os leitores/alunos e professores ao medo e à coerção.

Em “Construção e reconstrução multicultural de identidades docentes: pensando na formação continuada de coordenadores pedagógicos”, as autoras, Ana Canen e

Angela Rocha dos Santos, discutem uma pesquisa-ação sobre formação continuada de coordenadores pedagógicos do Estado do Rio de Janeiro em 2005, desenvolvida pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Ela focaliza as formas pelas quais a construção e reconstrução identitária dos sujeitos envolvidos foi buscada na proposta e nos materiais elaborados e apresenta as construções discursivas sobre temas didático-pedagógico-curriculares trabalhados na perspectiva multicultural, no âmbito dos módulos produzidos para o curso, visando contribuir para reflexões sobre possíveis traduções do multiculturalismo para propostas didáticas e curriculares concretas em ações de formação inicial e continuada de docentes.

O resultado de outra pesquisa, desta vez sobre “O aluno da escola pública: o que dizem as professoras”, é apresentado por Alda Judith Mazzotti. A pesquisa investigou as representações de “aluno da escola pública” construídas por professores da rede pública de ensino fundamental do Rio de Janeiro. Utilizando a abordagem estrutural de Abric, concluiu-se que o núcleo da representação é constituído pelos elementos *pobre e aprende a “se virar” sozinho*. Cotejando-se estes resultados com os obtidos nas etapas anteriores da pesquisa, observa-se que, para os professores, o aluno tem que aprender a “se virar” sozinho porque é pobre e a pobreza implicaria desagregação familiar e luta pela sobrevivência, impedindo os pais de oferecerem aos filhos a atenção de que necessitam. Dadas todas estas características, esse aluno representaria um desafio para os professores, desafio este que eles se sentem impotentes para enfrentar.

Cecília Maria Siqueira Silva, em “A dimensão estética e democrática da experiência: uma contribuição da filosofia deweyana para novas propostas educacionais”, argumenta que a continuidade entre experiência e conhecimento, ação e reflexão, indivíduo e sociedade são os fundamentos da concepção de educação na filosofia deweyana, que trazem sentido para o questionamento da prática pedagógica e suas relações com a arte. Analisar a educação como reconstrução contínua da experiência e pensar nos pressupostos do hábito inteligente e cooperativo de julgamento, segundo a autora, permite melhor compreensão da função democratizante que a perspectiva deweyana traz às propostas educativas.

A partir da constatação de que os estudos sobre o desenvolvimento humano na idade adulta e o envelhecimento têm instigado o interesse de teóricos do assunto, em virtude do aumento do tempo de vida da população, Denise Maria dos Santos Paulinelli Raposo traz o artigo “A qualidade de vida de estudantes que ingressam na universidade na meia-idade”. Constatando que, entre os anos de 1996 e 2003, houve um crescimento do número de pessoas que ingressaram na universidade na meia-idade, procura discutir a qualidade de vida de estudantes que ingressam na universidade após os 45 anos de idade, revisitando estudos de Baltes (1970, 1977, 1990, 1995, 1997, 1999) e Neri (1985, 1991, 1993, 1995, 2002). Os resultados revelam que os respondentes antes de ingressarem no ensino superior vivenciaram um período de estabilidade e que, após selecionarem suas metas e otimizarem suas capacidades de reserva, apresentaram melhorias na qualidade de vida. Conclui-se, com base nos argumentos relatados pelos estudantes, que o desenvolvimento deve ser visto sob vários prismas – biológicos, psicológicos, sociais – e num processo de interação.

Maévi Anabel Nono e Maria da Graça Nicoletti Mizukami analisam os “Processos de formação de professoras iniciantes” na educação infantil e no ensino fundamental, mediante o estudo dos relatos dessas profissionais sobre sua trajetória, nos quais elas descrevem os problemas enfrentados nos primeiros anos de docência e o modo como os conteúdos foram ensinados.

Em “Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais”, Renata Aparecida Belei, Sandra Regina Gimenez-Paschoal, Edinalva Neves Nascimento e Ana Clara Bortoleto Nery analisam os elementos do processo histórico de profissionalização do ensino superior no Brasil, relacionando-os aos problemas atuais

dos processos de ensino-aprendizagem. Os resultados apontaram a origem das falhas desses processos como decorrentes da forma pela qual se estrutura o ensino superior no Brasil, o que sugere reflexões sobre mudanças no método de seleção de professores, equilíbrio entre formação didática e pedagógica e formação específica, formas de ingresso e de atuação docente e incentivo à formação continuada.

Boa leitura!

Orosinda Maria Taranto Goulart
Diretora de Tratamento e Disseminação de Informações Educacionais
e membro do Comitê Editorial da RBEP

Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento

Eulália H. Maimoni
Ormezinda Maria Ribeiro

Resumo

Aborda questões que envolvem as práticas de leitura e escrita na escola e a interferência da família nesse processo, considerando as concepções de letramento que subjazem a essa prática e como a família tem contribuído para a mudança ou para a cristalização das práticas escolares de leitura e escrita que emergem dessas diferentes concepções. Com base em pesquisas realizadas na Universidade de Uberaba, são apresentadas as implicações da participação de pais para a proficiência em leitura e escrita de alunos de ensino fundamental.

Palavras-chave: letramento; práticas de leitura e escrita; família.

Abstract

Family and school: a necessary partnership for the literacy process

This article approaches questions that involve reading and writing in the school and the interference of the family in this process, considering the conceptions of literacy and how the family contributes for the change or the crystallization of the schooling practices of reading and writing that emerge from these different conceptions. According to researches carried through in the University of Uberaba, the implications of the participation of parents for the proficiency in reading and writing of basic education pupils are presented.

Keywords: literacy; reading and writing; family.

Compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação.

(Orlandi, 1993, p. 117)

Nossa atenção, neste artigo, estará especialmente voltada para as questões que envolvem as práticas de leitura e escrita na escola e a interferência da família nesse processo. Dois aspectos são essenciais a essa reflexão: as concepções de letramento que subjazem a essa prática e

como a família tem contribuído para a mudança ou para a cristalização das práticas escolares de leitura e escrita que emergem dessas diferentes concepções.

A maneira como encaramos nosso objeto de estudo interfere no modo como lidamos com ele; portanto, para iniciarmos nossa reflexão, é fundamental que façamos alguns questionamentos. Assim, começaremos indagando: o que é ler? A família do educando compreende o sentido de leitura tal como a escola à qual confia a educação de seu filho? De que forma e quando se pode considerar uma pessoa letrada em

vez de alfabetizada e, principalmente, qual a diferença entre ser alfabetizado e ser letrado?

Pautaremos nossas reflexões tentando responder a essas questões empregando um caminho oposto: partiremos da última questão apresentada para chegarmos à primeira, de modo a suscitar a compreensão de um ponto crucial a nossa reflexão, o que é ler.

Uma pessoa pode ser considerada alfabetizada se aprendeu a ler e escrever, mas não se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam. Assim, alfabetizados são aqueles que decodificam o sinal gráfico, que reconhecem as letras, as copiam de forma legível, pronunciam os sons que elas representam, mas não saem desse nível de compreensão - não são capazes de "traduzir" em outras palavras aquilo que "leram" ou "escreveram". Letrada é aquela pessoa que se envolve nas práticas sociais de leitura e de escrita, alterando seu estado ou condição do ponto de vista social, cultural, político, cognitivo, lingüístico e até econômico. O letrado não somente decodifica os sinais gráficos, mas é capaz de associar a eles situações específicas de um determinado grupo social nos momentos distintos de sua história, em dada situação de interação verbal.

Assim, o letramento pode ser entendido como resultado da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico. Ter o domínio da linguagem escrita de uma língua não é somente aprender as palavras, familiarizar-se com seus sons e aspectos gráficos, mas apropriar-se de seus significados culturais e, a partir deles, entender como as pessoas de seu meio social compreendem e interpretam a realidade.

Portanto, ser alfabetizado não é o mesmo que ser letrado. Embora se associe letra a alfabeto e, conseqüentemente, surja a idéia de que alfabetizar é conhecer as letras, a diferença conceitual é bastante significativa.

Indivíduos há que reconhecem as letras, pronunciam suas combinações, que se apresentam em forma de palavras, frases e até em forma de texto, assinam seus nomes, copiam outros textos, mas não compreendem o exercício que realizaram. Isso é facilmente perceptível nas crianças em fase de "alfabetização". Elas, embora sejam falantes da língua na qual estão se alfabetizando, apresentam uma habilidade em

copiar o que está escrito no livro ou no quadro-de-giz, repetem de forma mecânica a combinação de sons representados pelas letras, mas não estabelecem, em princípio, a relação simbólica que há entre essa combinação sons/letras e a realidade.

Em outras palavras, a aprendizagem da língua escrita não é apenas a transcrição da oralidade, mas está associada às atividades discursivas nas quais os indivíduos estão envolvidos.

Se viajarmos na História, vamos perceber que o grande divisor de águas para a Humanidade foi exatamente a apropriação da escrita. Caminhando no tempo constataremos que as grandes revoluções se fizeram a partir das letras, da "luz" que elas trouxeram ao mundo, em oposição às "trevas", representadas pela ausência de leitura, pela não apropriação da cultura, depositada nos livros e patrimônio sólido e bem guardado daqueles que, coincidentemente, detinham o poder. Aproximando-nos dos tempos atuais reconhecemos que a história não mudou. Aquele que detém o poder de comunicação, aquele que de fato lê e escreve, detém também o poder sobre os demais. Em um mundo carregado de símbolos, no qual a palavra é o elemento de poder, não se pode fechar os olhos para essa questão. Quem lê se sobressai aos demais. O grande marco divisor ainda é a escrita. Quer seja sobre o papel ou cristal líquido.

A leitura é, mais do que antes, a chave para a ascensão social. A própria transformação da sociedade exigiu uma redefinição das práticas sociais, que hoje incluem fazer uso constante da leitura e da escrita como condição para ser um cidadão no sentido pleno da palavra. Por isso, em nossa sociedade, hoje, é comum, por exemplo, crianças ainda ágrafas já serem letradas, pois estão rodeadas de material escrito e já percebem seu uso e sua função, já adentraram, portanto, ao mundo do letramento.

Esse fato nos leva a compreender a diferença conceitual entre letramento e alfabetização. Nossas crianças, devido à grande exposição à leitura do universo no qual estão inseridas, ao contato com as múltiplas possibilidades de leitura, embora entrem na escola sem saber ler e escrever, já são crianças, de certa forma, letradas.

Ao incorporar esse novo conceito no nosso vocabulário educacional, começamos a compreender, como educadores, que

nossa questão não é apenas ensinar a ler e escrever, mas é muito mais do que isto: é possibilitar a plena participação social a partir das práticas sociais da leitura e da escrita, que deverão ser desenvolvidas cotidianamente.

De um modo geral, a escola trabalha com diferentes práticas de leitura. Pela sua própria função e especificidade, essas práticas diferem de outras práticas de leitura no campo social, já que não se trata somente de uma necessidade da vida coletiva, mas têm como objetivo explícito a formação de leitores. Todavia, essa especificidade da leitura escolar não a desvincula do campo social mais amplo, pois a leitura só tem sentido como uma prática social porque é parte de uma cadeia de significação, conforme postula Bakhtin (1990, p. 58).

Se, por um lado, a escola objetiva a formação do sujeito, o que implica todo um leque de intencionalidades para formar leitores em potencial, por outro, é imprescindível a busca de resgatar as funções e usos sociais da leitura, que vão garantir que esse leitor alcance seus objetivos e processos no uso da leitura.

Contudo, no espaço de sala de aula, onde as experiências de leitura deveriam se aprofundar, a ênfase recai no processo de sistematização da leitura, quase que em detrimento das outras possibilidades, e os responsáveis pelo processo de letramento ou leiturização acabam empregando como pretextos textos e fragmentos de textos retirados quase que exclusivamente de livros didáticos e propondo uma leitura destinada unicamente a desenvolver ou avaliar conhecimentos lingüísticos, no sentido restrito.

Nesse caso percebemos que a concepção de linguagem que subjaz a esse trabalho é, quase sempre, a de linguagem como expressão do pensamento, ou como instrumento de comunicação, em que o sentido está dado pelo signo lingüístico, desvinculado de suas condições de produção e de seus usos e funções reais. Não importam as estratégias ou os veículos materiais; a revista e o jornal são trabalhados na mesma lógica que os textos didáticos ou os livros de literatura. Dá-se ênfase apenas à capacidade de verbalização da leitura. Suas possibilidades sociais não são trabalhadas ou discutidas, uma vez que a professora, apesar de ciente delas, não encontrou formas de incorporação

desse suporte que sejam diferentes daquelas historicamente escolarizadas.

Bortone e Ribeiro (2000, p. 66) destacam que a prática de leitura na escola fracassa justamente pela forma como é operacionalizada. A leitura do texto é trabalhada linearmente, com a decodificação de conteúdos a serem avaliados. Soma-se a esses fatores o fato de se reduzir a leitura apenas a textos literários, tornando o processo irreal e particularizado. Dessa maneira, as agências de letramento não contribuem no sentido de explicar os usos e as funções sociais da leitura e da escrita. As diversidades de práticas discursivas que caracterizam as várias modalidades de leitura são, pois, reduzidas às de prestígio na tradição escolar.

E quais seriam as condições para que a escola desenvolvesse essas habilidades? Onde entra a família nesse processo? Qual é efetivamente o seu papel para a construção de um processo de letramento ideal?

Bortone e Ribeiro (2000, p. 66) afirmam, ainda, que a primeira condição é garantir uma escolarização real e efetiva. Toda a escola – direção, professores, corpo discente – e as famílias dos alunos deveriam engajar-se em um amplo projeto de leiturização que propusesse formas alternativas e produtivas para tornar não só os alunos, como também os professores (independentemente de sua área de atuação), cada vez mais proficientes nos diversos tipos de textos. Desse modo, a leitura não se resumiria à decodificação de sons em letras, mas trabalharia as habilidades cognitivas e metacognitivas que incluiriam a capacidade de interpretar idéias, de fazer analogias, de perceber o aspecto polissêmico da língua, seus diversos sentidos, entre eles a ironia, de construir inferências, de combinar conhecimentos prévios com a informação textual, de alterar as previsões iniciais, de refletir sobre o que foi lido, sendo capaz de tirar conclusões e fazer julgamentos sobre as idéias expostas, entre outros.

A segunda condição, para Bortone e Ribeiro (2000), é que haja um material de leitura disponível e de qualidade. Como é possível tornar nossos alunos letrados sem uma boa biblioteca, sem a leitura de revistas e jornais, ou seja, sem um ambiente real de letramento? É necessário, portanto, que os alunos tenham acesso constante a bons livros didáticos e paradidáticos, obras técnicas e teóricas,

grandes nomes da literatura nacional e mundial, dicionários, enciclopédias, jornais e revistas, além dos diversos tipos de textos socialmente funcionais, como catálogos, receitas, ofícios, relatórios, formulários, cardápios, legislações, entre outros.

O professor não somente ensinaria o aluno a ler (decodificar) o que o autor disse, mas estaria muito mais voltado para as estratégias que propiciassem ao aluno a habilidade de ler o que o autor quis dizer. Para desencadear esse processo, é mister que a leitura seja para o aluno um processo coerente. A coerência resulta de uma conexão conceitual cognitiva entre os elementos do texto e seu receptor, ou seja, entre a escolha lingüística e a intenção do autor, que será facilmente compreendida à medida que se compreende como se dá o processo de formatação do pensamento na língua, e esta correlação só será possível se o ensino de gramática também estiver voltado para esse objetivo.

Uma pedagogia da gramática concebida segundo esses princípios poderá reduzir consideravelmente a distância entre as aulas de gramática e de produção textual, fazendo com que o aluno comece a pensar por escrito e não seja somente um mero preenchedor de folhas no exercício de redação ou apenas um depositário da nomenclatura gramatical, mas que no exercício da linguagem possa realmente saber quem é o sujeito da ação, posicionando-se como tal (Ribeiro, 2002, p. 321).

A análise lógica deveria se fixar como exercício de descoberta das articulações comuns à linguagem e ao pensamento, permitindo que se encontre na língua unidades e conexões que correspondam às unidades e conexões do pensamento. Assim, o aluno será capaz de compreender como a mente humana estabelece conceitos, concebe idéias, formula juízos e os encadeia em raciocínios através da língua, que servirá, então, como roupagem para um pensamento que não pode se materializar a não ser enformado na língua (Ribeiro, 2002, p. 321).

A família, engajada nesse processo, não poderá deixar de fazer a sua parte, tão importante quanto a da escola. Muitas vezes, no afã de cumprir o seu papel de cooperadores, pais e mães, desconhecendo alguns aspectos conceituais do processo de letramento, atuam num sentido contrário ao da escola que pretende mais do que alfabetizar, tornar seu aluno letrado.

Reportando-se ao exemplo que tiveram de aprendizagem, acentuam o papel do ensino no modelo prescritivo e não raro cobram a aplicação de regras, o ensino da terminologia gramatical, o "tomar a leitura de cor", quando reclamam que a escola "não está ensinando nada", que "em seu tempo não era assim".

Esse ciclo de compreensão da leitura como habilidade a ser treinada pelo aprendiz não-leitor, que é a todo o momento avaliada, empregando-se nas atividades de leitura o texto como pretexto para a própria avaliação da fluência, entonação, rapidez, cujo leitor se mantém passivo diante do texto, restringindo-se a habilidades que precisam de treino e avaliações constantes, é completado ao ser repassado para a família e se constitui uma das características marcantes da leitura no espaço escolar, num processo histórico de escolarização do letramento, e, segundo Cook-Gumperz (1991, p. 54), foi redefinido dentro do contexto de escolarização e se transformando naquilo que agora chamamos de letramento escolar, isto é, um sistema de conhecimento descontextualizado, validado por meio de desempenhos em testes.

Acostumada a esse tipo de ensino, a família nem sempre se dá conta de que a própria sociedade mudou e, conseqüentemente, as demandas são outras. O que muitos não percebem é que não foi só o perfil da sociedade que mudou; as crianças entregues à escola também mudaram. Não são como seus pais ou avós, ou pelo menos não vivem imersas na mesma sociedade que seus genitores. Já dissemos que a escola recebe em seu seio crianças que têm contato intenso com o mundo dos sinais, das letras, da informação. São, portanto, iniciadas no letramento; falta sistematizar esse processo, papel atribuído à escola. Nas sociedades urbanas modernas não existe grau zero de letramento, pois é impossível que seus integrantes não participem de alguma forma das práticas sociais e culturais no ambiente em que estão inseridos. Essas crianças já são falantes da língua na qual serão alfabetizadas; não lhes será ensinada, nesse caso, a língua, mas uma variante dessa língua: a variante culta, dita padrão. O papel da escola é o de propiciar à criança a aquisição de uma nova modalidade da língua: a escrita. A sua competência está circunscrita à habilidade de apresentar de modo eficiente a transposição da modalidade oral

para a modalidade escrita, de forma que o educando perceba suas correlações e diferenças, dada a natureza de cada uma, e, assim, possa se expressar com proficiência nas diversas situações discursivas que a sociedade lhe impõe.

Para as crianças, por um lado, a preocupação com o desempenho escolar restringe, ao invés de ampliar, suas possibilidades de leitura. Os livros comprados pelos pais, em sua maioria, são livros didáticos, cujos textos se prestam, na maior parte das vezes, para se avaliar a capacidade de oralização da leitura feita pelas crianças, o que demonstra a apropriação pelos pais da concepção de leitura veiculada pela escola.

Fica a cargo da escola a seleção dos livros de leitura que as crianças irão ler. A ênfase, nesse caso, também recai na concepção de que é preciso aprender a ler para só então fazê-lo.

Nesse processo, são geralmente as mães que ajudam seus filhos nas atividades escolares. Algumas mães, pela curta trajetória escolar, mostram-se inseguras nessa tarefa, sentindo-se quase incapazes de ajudar seus filhos.

Essa posição sobre a leitura, que a escola adota e a família assume, é de certa forma cristalizada pelo próprio fetiche do livro de literatura, que se tornou tanto o simulacro da escola, por ensinar sempre uma atitude ou um saber à criança, e conformou-se em atuar como um instrumento do ensino, ao ser introduzido na sala de aula na forma simulada de livro didático.

Segundo Zilberman (1990, p. 100), o livro infantil, mesmo antes de entrar para a seleção da escola, sempre teve uma postura pedagógica para inculcação de valores e normas do mundo adulto e sempre apresentou uma forte ligação com os textos educativos.

Na sala de aula, a ação pedagógica privilegia resquícios da concepção teórica da deficiência cultural em que os alunos são considerados não-leitores, alegando-se a falta do hábito de leitura em suas famílias para justificar a ênfase na sistematização da leitura e a limitação da leitura como prática social a outros momentos e espaços. Essa perspectiva é comum em processos iniciais de alfabetização na escola, em que, primeiro, aprende-se a ler para, só então, efetivamente ler. O inusitado é que os alunos não estão em um processo inicial de alfabetização. Quando, então,

eles poderão apropriar-se das leituras, com a possibilidade de, como leitores, produzir sentido a partir do texto, levando em consideração seus conhecimentos lingüísticos e de mundo e contextualizando sua leitura em função de objetivos pessoais ou de necessidades sociais?

Levando-se em consideração a diversidade cultural, pouco se tem feito, na escola, no sentido de desvelar as práticas socioculturais de relação com a escrita dos diferentes grupos sociais que compõem essa diversidade.

Na relação família e escola, a família legitima o discurso escolar, buscando adequar as práticas culturais familiares às práticas escolares. Castanheira (1991) constatou que há toda uma preparação para a alfabetização escolar, antes mesmo que a criança entre na escola.

A grande importância que essas famílias atribuem à escola é quase unânime. Por isso, na leitura para as crianças predomina a concepção escolar. Os pais compram livros didáticos e avaliam o desempenho da criança na oralização da leitura. Embora as crianças tenham acesso a revistas em quadrinhos, alguns até a fitas de vídeo, os livros de literatura encontrados na família são aqueles emprestados pela escola, por meio do Projeto Leia Brasil ou pela iniciativa pessoal da professora.

A importância da escola como mediação cultural, desse modo, apresenta-se como fundamental na formação desses leitores. É preciso, no entanto, por um lado, conhecer as práticas, possibilidades e potencialidades de leitura com as quais a criança interage em seu meio familiar e social e, por outro lado, ampliar as práticas de leitura da escola. Dessa forma, as crianças poderão reconhecer algumas práticas com as quais têm alguma familiaridade e conhecer aquelas que não fazem parte de seu meio, incluindo a leitura virtual, que é uma prática cada vez mais cotidiana nas sociedades letradas.

Partindo de uma concepção de leitura como produção de sentidos, tendo como fundamento o conhecimento que o leitor tem da linguagem e do mundo, a sistematização da leitura passa a ser uma parte importante de um processo mais amplo, que envolve as múltiplas possibilidades de leitura produzidas por diferentes sujeitos, com diferentes objetivos e conhecimentos prévios, diante de diferentes tipos de texto e em ambientes socioculturais diversificados.

À família, atuando de forma conjunta com a escola, caberá o papel de co-participante do processo, mediando aprendizagens de seus filhos, de modo a garantir que as crianças possam receber um suporte preventivo, em idade de aquisição da leitura e da escrita.

A experiência da aprendizagem mediada caracteriza-se por uma situação de interação entre um adulto, ou colega mais capaz, e um aprendiz. Nela, o agente mediador, que é o mais capaz nesse momento, seleciona e ordena as aprendizagens, dando-lhe significados específicos da cultura a que pertence, o que, segundo Linhares (1995), pode ampliar o seu potencial para a mudança ou para a aprendizagem. Os estudos de Beyer (1996), Linhares (1995) e Baquero (1998), que, apoiados em Vygotsky, relacionam a experiência da aprendizagem mediada ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, a pesquisa longitudinal de Bradley, Caldwell e Rock (1998), que encontrou uma relação entre a estabilidade do envolvimento dos pais e a competência escolar dos alunos, e os resultados da pesquisa Construindo trajetórias para a leiturização, desenvolvida na Universidade de Uberaba por Bortone, Maimoni e Ribeiro (1999-2000), apontaram para a necessidade de um estudo acerca das atividades de leitura e escrita, pelo qual os pais universitários envolvidos na pesquisa se capacitassem a exercer a mediação de aprendizagens para que seus filhos possam ser leitores proficientes.

A seguir, passaremos a descrever esses estudos sobre a mediação de atividades de leitura e escrita exercida por pais em casa, com o objetivo de ilustrar melhor essa possibilidade. Foram pesquisas realizadas na Universidade de Uberaba: a primeira¹ coordenada por Márcia E. Bortone e a segunda, por Eulália H. Maimoni, tendo ambas colaborado nas duas pesquisas.

Do primeiro estudo participaram pais de alunos de 2ª série do ensino fundamental, de nível socioeconômico baixo, conforme critérios de seleção da própria escola, já que se tratava de uma instituição mantida pela universidade particular acima referida. Esse estudo compreendeu um período de dois anos (1999-2000). Do segundo estudo² participaram pais universitários cujos filhos freqüentavam desde a pré-escola até a oitava série do ensino fundamental, portanto, com idades variando

de seis a 16 anos. Esses pais eram estudantes de licenciatura da mesma universidade, no ano de 2001. O procedimento de mediação de aprendizagens de leitura foi o mesmo nos dois estudos. Consistia em o pai, mãe ou responsável ouvir o aluno ler, por cinco minutos, um texto curto escolhido pelo filho, de acordo com o interesse do ouvinte, sobre temas variados de jornal, revista ou livro, desde notícias sobre acontecimentos atuais até receita de bolo ou curiosidades, como a invenção da escova de dente, por exemplo, ou sobre esportes. Esse procedimento foi adaptado de Topping (1989), que propôs com bastante clareza como pais podem colaborar com a escola na aprendizagem dos filhos, ao fazerem o que o autor chamou de "leitura conjunta" com seus filhos em casa, de uma forma agradável para ambos. O mesmo autor (1990, 1994) também elaborou e testou um outro procedimento para as aprendizagens de escrita, que os pais podem utilizar, o qual foi adaptado apenas para o segundo estudo, com o objetivo de proporcionar aos participantes da pesquisa a oportunidade de, nesse processo de mediação, melhorarem o seu próprio desempenho em produção escrita, na qualidade de estudantes universitários, que eram mediados pelos pesquisadores em tarefa de produção de texto. Esse estudo objetivou ainda contribuir em um outro aspecto para a formação desse aluno universitário: como futuro professor, pretendeu-se que, através da experiência da aprendizagem mediada em leitura e escrita, na relação com seus filhos, ele pudesse utilizar tal procedimento, depois, com seus alunos. Esperava-se que, em decorrência da sua participação em uma pesquisa dessa natureza, esse professor também ficasse sensibilizado para atuar com os pais dos alunos das escolas onde viesse a trabalhar, criando condições facilitadoras para a colaboração família-escola, evitando as resistências que comumente ocorrem nessa interação.

Segundo Klein (1992), uma boa mediação deve ter as seguintes características: focalização, expansão, afetividade, recompensa e regulação. Essa autora desenvolveu um programa para mães e cuidadoras de creche, com o objetivo de promover a qualidade de sua mediação ao lidar com crianças pequenas. No estudo em referência, pode-se verificar que esses critérios também estão presentes na

¹ Pesquisa publicada na íntegra na *Revista da Abrape*, tendo sido realizada com a colaboração do bolsista Tiago Olivieri de Paiva.

² Colaboraram nessa pesquisa as bolsistas de IC Mylena de Lima e Santos e Leila Bandedeira Matos.

proposta de leitura e escrita adotada. Assim, quando o procedimento propicia que o aluno preste atenção ao texto está focalizando a sua atenção, mas para que isso ocorra é preciso que haja reciprocidade por parte desse aluno, que garanta que ele realmente esteja com a atenção focalizada, compreendendo o que lê e não apenas decodificando o texto. Isso fica evidente quando é o próprio filho que busca um texto do interesse do pai ou da mãe para ser lido, quebrando com a forma tradicional de leitura imposta na escola, em que, conforme mostraram em seu estudo Bettelheim e Zelan (1992), os textos escolares não são interessantes nem para o aluno nem para o professor. O segundo critério de Klein também é contemplado pelos procedimentos, quando informações são acrescentadas pelo mediador, tanto durante a leitura como durante a produção de texto, ampliando assim as possibilidades de aprendizagem do participante menos habilitado. No momento em que significados culturais e emoções são compartilhados, a partir da leitura ou da produção escrita, o critério afetividade pode ser observado, provocando uma interação prazerosa com o texto. Como os pais são orientados nesse procedimento a nunca punirem os filhos pelos erros, mas a mediarem sentimentos de competência, através de expressões verbais que mostrem os progressos do aluno, promovendo a sua auto-estima positiva, o critério chamado por Klein de recompensa está sendo atendido. Por fim, a regulação aparece quando são utilizados procedimentos corretivos, que vão dando pistas aos alunos que os aproximem da leitura ou escrita correta, quando eles podem fazer perguntas de busca a serem respondidas pelo participante mais capaz. Quando nenhum dos dois (pai-filho ou mãe-filho) conhece a resposta, ambos procuram, por exemplo, em um dicionário, para aprenderem juntos como se escreve uma palavra ou qual é o seu significado.

As perguntas de busca foram estudadas por Linhares (1995), em um contexto de avaliação assistida, com alunos com dificuldade de aprendizagem, em que a experiência da aprendizagem mediada possibilita que um aluno seja avaliado não em relação ao seu nível de desempenho real, mas potencial, pois, com a assistência de um adulto ou pessoa mais habilitada, esse aluno pode prosseguir além do que é capaz de fazer sozinho. Seus estudos seguem

os pressupostos vigotskianos, no que diz respeito ao conceito, já referido anteriormente, de zona de desenvolvimento proximal (Vygotski, 1988), que foram também os que orientaram os procedimentos de leitura e escrita aqui utilizados, já que os pais deveriam possibilitar que seus filhos progredissem na compreensão e na elaboração de textos, além do que já sabiam fazer sem assistência. Ao ler para o mediador, o aluno podia se sentir avaliado, mas em um clima de interação diferente do que ocorre na escola, pois havia liberdade para errar e assistência de um adulto mais capaz para suas dificuldades. O que se propunha era uma nova forma de interação com a língua escrita, que fosse mais motivadora e promovesse o desenvolvimento do aluno, com a mediação de um adulto também interessado.

No primeiro estudo, foram realizados encontros semanais com os alunos, na própria escola, quando escolhiam, de uma coletânea de textos variados, aqueles que iriam ler em casa para os pais. Nessas ocasiões podiam relatar para os pesquisadores como estavam acontecendo as leituras e para quem estavam lendo, o que se dava em um clima de grande interesse. Participaram dessa pesquisa 28 alunos de 2ª série do ensino fundamental, sendo 18 do sexo feminino e 10 do sexo masculino. Os pais foram orientados a como proceder em reuniões convocadas pela escola.

No segundo estudo, os encontros eram feitos com os pais universitários, quinzenalmente, na Universidade, quando eles discutiam suas dificuldades em aplicar os procedimentos com os filhos. Nesses encontros, os pais também passavam pelos procedimentos de produção de texto que iriam aplicar em casa. Participaram desse estudo 11 pais, sendo dois pais e nove mães, e 18 filhos, sendo 15 do sexo masculino e 3 do sexo feminino.³

Embora a proposta de Topping de leitura e escrita conjunta (Anexos 1 e 2) tenha como um dos seus objetivos tornar mais fácil a relação família-escola, muitas dificuldades se apresentaram nas duas situações de pesquisa. Isso ficou evidente tanto nos encontros com os pais como nos encontros com os filhos e, ainda, através de um questionário respondido pelos pais no primeiro estudo. Uma dessas dificuldades foi em relação à compreensão dos procedimentos. Quando se orientava para que os próprios alunos buscassem

³ Participou também desse estudo, como lingüista, a doutoranda Ormezinda Ribeiro.

textos que fossem do interesse dos seus pais, verificou-se que, inicialmente, as crianças levavam para casa textos de histórias infantis e, portanto, do seu próprio interesse, que eram muitas vezes longos e cansavam os pais, depois de um dia exaustivo de trabalho em casa ou no emprego. Assim, alguns alunos relataram que o pai havia dormido durante a leitura. Foi necessária, então, a intervenção dos pesquisadores, organizando, com o auxílio da bibliotecária da escola, uma coletânea de textos curtos, que ficavam arquivados em uma pasta, entre os quais os alunos escolhiam o que supunham que o pai gostaria de ouvir. Esse procedimento foi depois utilizado no segundo estudo, mas foi dada maior liberdade para que as mães e os pais, em casa, orientassem os filhos a buscarem outros textos em revistas e jornais, já que havia maior número de contatos com esses participantes do que na pesquisa anterior, em que os contatos se davam mais com os filhos.

Outra dificuldade que se apresentou e que ficou mais evidente nos relatos dos pais participantes da segunda pesquisa foi em relação à falta de tempo para ouvir a leitura de seus filhos, já que eram pessoas que, além de trabalhar, ainda estudavam à noite, muitas vezes indo do trabalho para a escola. Assim, as leituras não eram diárias, conforme a proposta original de Topping, realizando-se em torno de duas vezes na semana. Uma das mães incluídas no segundo estudo, aluna do Curso de Letras, desistiu de participar, ainda que concordasse com a idéia de que aquelas atividades de leitura e escrita poderiam beneficiar seus filhos.

Mesmo com essas dificuldades, os resultados da primeira pesquisa foram animadores, pois houve melhora significativa dos alunos que passaram pelo procedimento de leitura conjunta, em compreensão de texto, após seis semanas de uso do procedimento.

No caso do segundo estudo, pode-se observar que a maioria dos pais mostrou grande resistência para cumprir as tarefas de produção de texto, nos encontros realizados para isso, quando deveriam passar pela experiência de aprendizagem em escrita, mediada pelos pesquisadores, para depois serem os mediadores dos filhos em casa. Demonstraram desinteresse em participar dos encontros para esse fim, faltando ou não concluindo os textos e deixando para

entregá-los depois, adiando sempre essa entrega, que acontecia somente após muita insistência. Se, na sua relação com os filhos, pais apresentam a característica já descrita de transmitir significados e afetos, e se produzir texto tornou-se uma prática aversiva para eles, talvez em função de uma história escolar fundamentada em punição constante para erros de escrita, é possível que esses pais estejam transmitindo para seus filhos que escrever não pode ser fácil nem dar prazer. Assim, observou-se que aqueles pais que apresentavam tal dificuldade também não conseguiam trabalhar a escrita com o filho em casa, ficando sem trazer os textos semanais solicitados. Mesmo o procedimento de leitura, que parecia ter sido melhor aceito, nem sempre era aplicado conforme a proposta, segundo seus relatos nos encontros.

Por outro lado, três mães e dois pais que se mostraram assíduos aos encontros aplicaram os procedimentos de acordo com o que era discutido a partir da proposta feita, e seus filhos (seis alunos) obtiveram os melhores resultados tanto em leitura como em escrita. O restante dos pais, embora comparecendo aos encontros e procurando aplicar em casa os procedimentos de leitura e escrita conjunta, conforme proposta, tiveram dificuldades relacionadas à faixa etária do filho, que eram ou muito novos, entre seis e sete anos, e ainda não tinham adquirido as condições mínimas para ler e escrever, mesmo tendo transcorrido quase um ano letivo, ou eram mais velhos, entre 14 e 16 anos, e não atendiam às solicitações dos pais alegando não gostar de escrever, embora fizessem a leitura algumas vezes, segundo registro dos pais. Dos dezoito filhos que participaram do estudo, três meninas e três meninos tiveram melhora significativa após as dez semanas de uso dos procedimentos.

O mais interessante nesse segundo estudo foram os ganhos obtidos pelos pais, um dos objetivos do estudo, considerando o quanto o estudante universitário apresenta de dificuldade para a redação de um texto. Verificou-se que esses pais e essas mães mais assíduos aos encontros e que melhor aplicaram os procedimentos foram aqueles que apresentaram maior progresso na produção de texto escrito. Eram dois alunos do Curso de Letras (um pai e uma mãe), uma aluna do Curso de Pedagogia e um aluno de História. Uma aluna do Curso de Matemática teve pontuação máxima

desde o início, declarando gostar muito de escrever, e obteve bons resultados com os procedimentos em casa com seu filho. Assim, parece que até mesmo adultos podem ser mediados em seu processo de aprendizagem, possibilidade que tem sido bastante explorada por Feuerstein e seus colaboradores (Beyer, 1996), em outros países, por meio de programas especiais para adolescentes e adultos com grande defasagem de aprendizagem.

Esse tipo pesquisa, caracterizada como um experimento formativo, em que é feita uma proposta, uma intervenção e é avaliado o seu efeito, diferencia-se de um estudo experimental tradicional, por utilizar o modelo de avaliação assistida, em que os sujeitos que participam do estudo são avaliados durante o processo de aprendizagem (e não apenas ao final), e são feitas interferências pelos pesquisadores, a exemplo do que fazia Vygotski em seus estudos, por acreditar na importância da intervenção de um indivíduo no desenvolvimento de outro (Oliveira, 1993). Assim, o pesquisador não se presta a ser apenas um observador passivo do sujeito, nem este fica tão-somente submetido aos procedimentos da pesquisa, sem poder expressar suas dúvidas e sugestões para melhorar o processo. No primeiro estudo esse papel ativo era desempenhado pelos alunos e no segundo, pelos pais.

Comparando os resultados das duas pesquisas, talvez se possa concluir que o trabalho de intervenção realizado na escola, tal como o fez Topping, parece ter alcançado melhores resultados não só porque um maior número de alunos melhorou o seu desempenho, como também foi possível ter a colaboração de maior quantidade de pais mediante o chamamento para participar da própria escola.

Além desses aspectos quantitativos, deve-se ressaltar também o aspecto motivacional relacionado ao envolvimento de pais na vida escolar do aluno, anteriormente estudado por Grolnick e Slowiaczek (1994). Esses autores concluíram, entre outras coisas, que, se filhos podem ser influenciados pelo comportamento dos pais no que se refere à importância que dão à escola, filhos que tiram boas notas podem levar mães a serem mais envolvidas com a escola. Assim, se no segundo estudo o desprazer dos pais em relação às tarefas de escrita parece ter influenciado seus filhos a não gostar de escrever (sem esquecer de

que a escola também pode ser responsável por isso), no primeiro estudo, o grande interesse despertado nos alunos pela atividade de ler para seus pais textos escolhidos por eles pode ter influenciado os pais a melhor participarem desse processo; tal fato ficou registrado nas respostas dos pais ao questionário que lhes foi solicitado que respondessem. Como foram poucos os contatos pessoais dos pesquisadores com os pais em reuniões convocadas pela escola, a que nem todos compareciam, o maior envolvimento desses pais no estudo talvez seja explicado mais pela influência e motivação dos próprios filhos do que pela ação dos pesquisadores.

Um outro dado que merece ser destacado aqui se refere à participação do pai. No início da pesquisa, quando os estudantes universitários foram convidados a participar do segundo estudo, apenas dois pais se apresentaram, sendo um do Curso de Letras e outro do Curso de História. Embora se tenha insistido para que os esposos das alunas também participassem, isso não aconteceu como se esperava. Contudo, os dois pais citados tiveram um envolvimento muito grande, não faltando aos encontros e dando boas contribuições durante as discussões. Cada um mediou as aprendizagens de um casal de filhos, com idades entre oito e dez anos, e tanto a menina como o menino produziram textos cada vez de melhor qualidade, no decorrer do estudo. Isso vem confirmar a necessidade de que a escola busque mais a colaboração do pai e não apenas a da mãe, como comumente vem ocorrendo. Isso já fora recomendado por Topping (1990), ao propor os seus procedimentos de leitura e escrita conjunta, visando facilitar a colaboração família-escola. Em um estudo brasileiro (Freitas, Maimoni, Siqueira, 1994), foi verificado que o horário de trabalho do pai mostrou ter relação com o seu envolvimento na vida escolar do filho, ou seja, quanto mais tempo o pai tem disponível, maior é o seu envolvimento. Os pais do segundo estudo trabalhavam e estudavam, mas encontraram tempo para as atividades de leitura e escrita com os filhos, talvez porque os procedimentos não exigiam muito gasto de seu pouco tempo livre. Quanto às mães, ou porque tinham afazeres domésticos, além do estudo e trabalho, ou por razões ligadas à autoridade sobre o filho ou às suas poucas condições de textualidade, nem sempre conseguiam cumprir as tarefas propostas.

Cabe à escola, munida de informações como essas, proporcionar maior número de oportunidades para a participação dos pais, pois o tempo de uma pesquisa é muito curto, servindo apenas para indicar caminhos. Se com apenas poucas semanas foi possível obter resultados positivos para os pais e para os alunos, um tempo maior de exposição a procedimentos como esses, ou outros que a escola possa criar, talvez amenize as dificuldades de aprendizagem mais frequentes nos meios escolares, que são referentes à leitura e à escrita.

A urgência de se associar a leitura à construção de sentido é ponto básico das diversas pesquisas que realmente objetivam trabalhar o letramento como forma global de aprendizado. A mudança de atitude do professor, tanto na identificação do processo como no desenvolvimento de uma leitura de construção de sentido, somada ao engajamento da família nesse processo, é, a nosso ver, o ponto de partida para um trabalho eficiente e realmente significativo.

Ora, sabe-se que a leitura implica, ao mesmo tempo, a competência formal e política e que, nesse quadro, também a escrita

representa a realização da autonomia do sujeito que encontra na leitura não apenas a maneira erudita de ver ou de realizar o armazenamento passivo das informações, mas também a demonstração concreta de que é possível saber pensar para compreender e para melhor intervir como cidadão. E para que a leitura se frutifique na devida competência e na devida cidadania, precisa da escrita, da redação própria, da formulação pessoal, na produção de um outro texto: o texto do próprio leitor, pois, em certo sentido, como diz Austin, "dizer é fazer".

É urgente superar a passividade que domina a sala de aula e buscar na leitura (e conseqüentemente na escrita) o seu impacto histórico, fazendo o aluno compreender o contexto sociohistórico em que está inserido, para que, ao fazer parte da construção da leitura, faça parte da construção da sua própria identidade social. Só assim ele poderá apresentar-se com competência própria, realizando-se como sujeito ativo, crítico e participativo. E nesse enfoque a família não poderá jamais estar alijada desse processo, como elemento que é de transmissão cultural.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BETTELHEIM, B.; ZELAN, K. *Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BEYER, H. O. *Fazer psicopedagógico: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Piaget e Vygotsky*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996.
- BORTONE, M. E.; MAIMONI, E. H.; PAIVA, T. O. O procedimento de leitura conjunta pais-filhos, como auxiliar ao trabalho docente. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CENTRO-OESTE, 3., 2000. *Anais...* [S.l.], 2000. p. 133.
- BORTONE, M. E.; RIBEIRO, Ormezinda M. Letramento e leiturização. In: SEMINÁRIOS DA UNIVERSIDADE DE UBERABA, 9. e 10. *Anais...* Uberaba: Editora Universidade de Uberaba, 2001. p. 65-67.
- BRADLEY, R. H.; CALDWELL, B. M.; ROCK, S. L. Home environment and school performance: a ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. *Child Development*, 59, p. 852-867, 1991.
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia. *Entrada na escola, saída da escrita*. 1991. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

COOK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. In: _____. *A construção social da alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 27-57.

FREITAS, G. B.; MAIMONI, E. H.; SIQUEIRA, M. M. M. *Escala reduzida de envolvimento de pais na vida escolar do aluno (EEPVA)*. Comunicações Científicas. Ribeirão Preto, SP, 1994. Trabalho apresentado na XXIV Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de Psicologia.

GROLNICK, W. S.; SLOWIACZECK, M. L. Parent's involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, p. 237-252, 1994.

KLEIN, P. More intelligent and sensitive child (MISC): a new look at an old question. *International Journal of Cognitive Education and Mediated Learning*, v. 2, n. 2, p. 105-115, 1992.

LINHARES, M. B. M. Avaliação assistida: fundamentos, definição, características e implicações para a avaliação psicológica. *Teoria e Pesquisa*, v. 11, n. 1, p. 23-31, 1995.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1993.

RIBEIRO, O. M. O papel da gramática na escola ou por que nossos alunos não sabem português. *Revista Athos & Ethos*, v. 2, p. 255-324, 2002.

SANTOS, A. A. dos; JOLY, M. R. C. Azevedo. Lendo histórias em família: influência sobre o vocabulário infantil e desempenho em leitura e escrita. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 1, n. 1, p. 39-44, 1996.

TOPPING, K. Lectura conjunta: una poderosa técnica al servicio de los padres. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n. 3-4, p. 143-151, 1989.

TOPPING, K.; WHITELEY, M. Participant evaluation of parent-tutored and peer tutored projects in Reading. *Educational Research*, v. 32, n. 1, p. 14-32, 1990.

_____. *Paired reading, spelling and writing: the handbook for parent and peer tutoring in literacy*. Londres: Cassell, 1994.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZILBERMAN, Regina. Literatura Infantil: livro, leitura, leitor. In: _____. *A produção cultural para a criança*. 4. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

Eulália H. Maimoni, doutora em Psicologia da Educação pela Universidade de São Paulo (US), é professora do mestrado em Educação da Universidade de Uberaba (Uniube).

Ormezinda Maria Ribeiro, mestre em Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e doutoranda em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp/Araraquara), é professora do Instituto de Formação de Educadores da Universidade de Uberaba (Uniube) e coordenadora da pós-graduação em Linguística dessa Universidade.
ormezinda.ribeiro@uniube.br

Recebido em 25 de novembro de 2005.
Aprovado em 10 de outubro de 2006.

Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense

Salomão Mufarrej Hage

Resumo

Analisa a realidade das escolas multisseriadas localizadas na Amazônia paraense, inserindo as particularidades dessas escolas nos desafios mais abrangentes que enfrentam os movimentos sociais populares do campo para afirmar o direito à educação e à vida com dignidade das populações. Socializa os resultados de uma pesquisa que envolveu estudo bibliográfico e documental e entrevistas com estudantes, professores, gestores, pais e lideranças comunitárias, com o objetivo de motivar uma discussão conseqüente com o poder público e a sociedade civil que resulte num compromisso efetivo, por parte desses órgãos e instituições, de incluir em sua agenda política o enfrentamento do abandono e da precarização que caracteriza o processo de escolarização no ensino fundamental ofertado nas escolas multisseriadas.

Palavras-chave: educação do campo; movimentos sociais; escolas multisseriadas; políticas educacionais.

Abstract

Social movements in the countryside and the right to education: regulating the debate on multi-grade schools in the Pará Amazon

This article analyzes the reality of multi-grade schools in the Pará Amazon. It inserts the particularities of these schools within the broader challenges that popular social movements in the countryside face in asserting the right to education and a dignified life for rural people. It shares the results of a research project that employed secondary sources and documents, as well as interviews with students, teachers, administrators, parents and community leaders. The objective is to motivate an important discussion with the State and the civil society, which results in an effective commitment on the part of these organizations and institutions to include in their political agenda an offensive against the abandonment and precarious conditions that characterize the educational process at the elementary level in multi-grade schools.

Keywords: countryside education; social movements; multi-grade schools; educational policies.

Introduzindo a problemática e apresentando os horizontes da investigação

Os movimentos sociais populares do campo, nas últimas décadas, têm participado ativamente das disputas que envolvem a conquista da terra, o fortalecimento da agricultura familiar e a garantia do direito à vida com dignidade, constituindo-se sujeitos coletivos de direito, entre os quais se encontra o direito à educação.

Nessa caminhada de mobilização e protagonismo, a articulação nacional Por uma Educação do Campo tem assumido um papel destacado para que não sejam reeditadas as tradicionais políticas de manutenção precária das escolas rurais de cunho assistencialista, compensatório e passivo, que reforçam o atraso e o abandono secular da educação dos povos que vivem da agricultura, do extrativismo e do trabalho do campo (II CNEC, 2004, p. 3).

Essa articulação, considerada atualmente uma das expressões de mobilização por uma educação do campo no Brasil, reúne órgãos do poder público, ONGs e movimentos sociais do campo, entre os quais se destacam o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Universidade de Brasília (UnB), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), o Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural (Nead), o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e a Coordenação Geral de Educação do Campo, do Ministério da Educação.

A primeira e a segunda Conferência Nacional de Educação do Campo, ocorridas respectivamente em 1998 e 2004, em Luziânia, Goiás, se constituíram marcos históricos dessa articulação nacional nesse processo de afirmar o direito das populações do campo à educação, ao reivindicar que a educação do campo seja assumida como política pública de maneira mais explícita; que os órgãos públicos

responsáveis pela educação em nosso País se façam mais presentes, reconhecendo a dívida social, cultural e educativa que têm para com os diversos sujeitos que vivem no campo e na floresta; e que seja reconhecida a especificidade desses povos e de suas formas de viver e de ser, de formar-se, socializar-se, aprender, de produzir e relacionar-se com o conhecimento, com as ciências e as tecnologias, com os valores e com a cultura. (II CNEC, 2004, p. 4).

Uma conquista recente desse processo de mobilização no âmbito das políticas públicas educacionais – envolvendo a participação dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, da SEF/MEC, do Consed, da Undime, de universidades e instituições de pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e de ONGs – foi a aprovação das "Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo", que se constituem um conjunto de princípios e procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às políticas curriculares nacionais vigentes, intencionando legitimar a identidade própria dessas escolas, que deve ser definida ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos povos do campo, em sua memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais, contemplando o campo em sua diversidade social, cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia (Resolução 1/2002 do CNE/CEB).

Outro indicativo desse processo organizativo em curso tem sido a pressão sobre as várias instâncias governamentais para que renovem os processos de gestão da educação, ação que tem resultado num esforço de determinadas Secretarias de Educação para se tornarem mais sensíveis à inclusão da educação do campo em sua agenda política, criando espaços e situações em que as especificidades do campo sejam reconhecidas e valorizadas. Nessa perspectiva, o próprio MEC tem respondido a essa mobilização, com a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), onde se insere a Coordenação Geral da Educação do Campo, que assumiu como meta pôr em prática uma política de educação que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento, em todas as regiões do País, como forma de ampliar a oferta de educação de jovens e

adultos e da educação básica nas escolas do campo (Secad, 2005).

Nos documentos que expressam as intencionalidades oficiais com relação à definição e implementação de políticas educacionais, têm-se reconhecida a reivindicação dos movimentos sociais de conceber e valorizar o campo em sua diversidade, "que engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caçaras, dos ribeirinhos e dos extrativistas como espaço de inclusão social, a partir de uma nova visão de desenvolvimento" (Secad, 2005).

Não obstante a identificação dos indicadores de vitalidade desencadeados através dos processos de mobilização sinalizados, a situação de penúria vivenciada pelos sujeitos que estudam nas escolas existentes no meio rural nos remete a focalizar e compreender com mais radicalidade as contradições que se materializam entre os discursos inovadores e entusiastas e a realidade existencial que revela situações de abandono e descompromisso para com a qualidade da educação que é ofertada aos sujeitos do campo em nosso país e na Amazônia.

O descaso com que tem sido tratada a base do processo de escolarização das populações do campo por entidades governamentais e não-governamentais e pelos movimentos sociais do campo se constitui um exemplo significativo das contradições entre discurso e prática referidos anteriormente. A pesquisa que referencia a realização deste artigo revelou que, para além dos indicadores de vitalidade mencionados, os sujeitos do campo ainda são obrigados a se submeterem a um processo de escolarização nas séries iniciais do ensino fundamental que se consubstancia como uma precarização do modelo seriado urbano de ensino, materializado na experiência das escolas multisseriadas, que, em grande medida, se constituem a única alternativa para que esses sujeitos tenham acesso à escolarização nas comunidades em que vivem.

As implicações dessa realidade podem ser identificadas nos altos índices de analfabetismo e exclusão escolar no campo, na existência de prédios escolares depauperados, na definição de currículos deslocados da realidade, na presença de muitos docentes sem a qualificação necessária e na ausência de um financiamento apropriado que oportunize o estudo com

dignidade aos sujeitos do campo, situações essas que, em geral, são muito pouco investigadas (e sobretudo ocultadas) em face do descumprimento da legislação atual, que já aponta marcos operacionais da qualidade que deveriam ser alcançados na educação básica nas escolas do campo.

Reconhecendo essa situação estapafúrdia, este artigo foi elaborado com a perspectiva de pautar a discussão sobre a problemática que envolve as escolas multisseriadas nesse contexto mais amplo, de mobilização pela garantia do direito à educação que se efetiva a partir da articulação nacional Por uma Educação do Campo. Ele busca, como intencionalidade, motivar uma discussão conseqüente com os órgãos do poder público, com as organizações não-governamentais e, em especial, com os movimentos sociais do campo, que resulte num compromisso mais efetivo, por parte desses órgãos, instituições e entidades, de incluir em sua agenda política o desafio de enfrentar o abandono e a precarização que caracterizam o processo de escolarização dos sujeitos do campo nas séries iniciais do ensino fundamental, ofertado, predominantemente pelo poder público, nas escolas multisseriadas.

Para dar consistência à discussão, estamos disponibilizando os resultados de uma pesquisa desenvolvida no biênio 2002-2004, que obteve financiamento do CNPq mediante a chamada de fomento à pesquisa Programa Norte de Pesquisa e Pós-Graduação (PNOPG) (01/2001). A pesquisa envolveu investigação bibliográfica, documental e de campo na construção de um Banco de Dados que explicita com detalhamento e sistematicidade a realidade dramática que enfrentam educadores e educandos no cotidiano das atividades educativas vivenciadas nas escolas multisseriadas, situação em que se encontram reunidos estudantes de várias séries na mesma sala de aula, com apenas uma professora.

No artigo que ora apresentamos, socializamos os aspectos mais significativos do banco de dados mencionado, que, em sua íntegra, disponibiliza estatísticas levantadas junto aos órgãos oficiais (MEC, Inep, Saeb e Seduc/PA) relativas às escolas multisseriadas em cada um dos municípios do Estado do Pará, tomando como referência o ano de 2002, e apresenta informações que revelam particularidades do processo de ensino-aprendizagem realizado

nessas escolas, identificadas durante a realização de uma pesquisa qualitativa que envolveu estudantes, professores, pais, mães, membros das comunidades locais e gestores das secretarias municipais de educação envolvidos com as escolas multisseriadas de seis municípios do Estado do Pará (Breves, Santarém, Cametá, Moju, Marabá e Barcarena), selecionados por pertencerem às diferentes Mesorregiões do Estado e possuírem o maior número de escolas multisseriadas em sua rede de ensino.

Retratos da realidade das escolas multisseriadas na Amazônia paraense

A realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas existentes no campo denuncia grandes desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os marcos operacionais anunciados nas legislações educacionais que definem os parâmetros de qualidade do ensino público conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo.

Dados oficiais do Inep relativos ao Censo Escolar de 2002 mostram que, no meio rural brasileiro:

- a) 28% dos jovens acima de 15 anos ainda são analfabetos;
- b) 3,4 anos é a média de anos de estudo nessa mesma faixa etária;
- c) a distorção idade-série atinge 65% dos estudantes matriculados; e
- d) somente 25% das crianças de 4 a 6 anos são atendidas.

Apesar de concentrar mais da metade das escolas brasileiras, 97 mil das 169 mil existentes, a metade das escolas do campo ainda é de uma sala e 64% são multisseriadas. Em relação aos professores, boa parte dos que ensinam no campo tem formação inadequada, e apenas 9% completaram o ensino superior.

No caso da Amazônia, *locus* ampliado da pesquisa realizada, a situação no campo é preocupante, pois 29,9% da população adulta são analfabetas; 3,3 anos é a média de anos de escolarização dessa população; e 71,7% das escolas que oferecem o ensino fundamental nas séries iniciais são exclusivamente multisseriadas, atendendo 46,6% dos

estudantes em condições precárias e com pouco aproveitamento na aprendizagem.

No Pará, Estado que constitui o locus específico onde o estudo se desenvolveu, os dados apresentados no relatório de pesquisa ao CNPq revelaram um quadro alarmante em que as escolas multisseriadas constituem a modalidade predominante de oferta do primeiro segmento do ensino fundamental no campo, atendendo 97,45% da matrícula nessa etapa escolar. Nessas escolas, a taxa de distorção idade-série é de 81,2%, chegando a 90,51% das crianças matriculadas na 4ª série, e a taxa de reprovação equivale a 25,64%, atingindo um índice de 36,27% na 1ª série (Geperuaz, 2004).

Dados do Censo Escolar de 2003 indicam o Estado do Pará com o segundo maior número de escolas multisseriadas do País, 8.675 escolas, perdendo somente para a Bahia, que tem 14.705 escolas; o mesmo se repete em relação às turmas multisseriadas, que totalizam 11.231 turmas e perde para a Bahia, que tem 21.451 (Inep, 2003). Ante essa realidade, a única política pública direcionada às escolas multisseriadas é o "Projeto Escola Ativa", que atende um percentual de 9,4% das escolas multisseriadas do Pará.

Para além dos indicadores quantitativos apresentados, a precarização das escolas multisseriadas se faz notar por um conjunto de particularidades que comprometem o processo de ensino-aprendizagem, as quais foram identificadas durante a realização da pesquisa e serão explicitadas a seguir, com a utilização de depoimentos dos próprios sujeitos do campo envolvidos com essa realidade.

1. Visão dos sujeitos do campo sobre a existência da escola multisseriada

Atentar para a visão dos sujeitos do campo sobre as escolas multisseriadas é importante, para que possamos conhecer suas expectativas e interesses com relação à escola que lhes tem sido oferecida e incorporar os aspectos significativos dessa representação nas políticas educacionais a serem direcionadas ao meio rural.

A pesquisa identificou aspectos positivos e negativos, no depoimento dos sujeitos entrevistados, com relação a essa questão:

- A escola multisseriada é boa por uma parte e por outra não. É boa porque pelo menos as crianças estão aprendendo. Todo dia a minha filha pode ir para a escola. Mas, eu acho que essa escola está precisando de ajuda, precisando de apoio. O fato negativo que eu vejo é que não há cada um na sua série. Cada um na sua sala seria melhor. Eles estudam todos juntos, eu acho que isso não é certo, mas a precisão está obrigando. (Mãe e participante da comunidade R. F. N.)
- Deveria ter uma escola onde tivesse séries separadas e uma professora para cada série. Não é muito boa uma escola assim, com várias séries juntas, porque o aluno tem muita precisão de aprender e desse jeito é difícil. (Mãe O. F. A.)

Entre os aspectos positivos, identificamos que as escolas multisseriadas oportunizam o acesso à escolarização na própria comunidade, evitando que os estudantes, em sua maioria crianças e adolescentes, enfrentem dificuldades de deslocamento envolvendo longas distâncias, tranquilizando os pais nesse aspecto. A escola multisseriada também oportuniza o apoio mútuo e a aprendizagem compartilhada, a partir da convivência mais próxima estabelecida entre estudantes de várias séries e idades na mesma sala de aula, o que em determinados aspectos é considerado salutar. Para além das questões mencionadas, a existência da escola no próprio lugar em que os sujeitos vivem (no campo) tem sido reivindicada pelos movimentos sociais do campo, com a convicção de que o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (Caldart, 2000).

Por outro lado, há posicionamentos que expressam insatisfação com relação à existência das escolas multisseriadas, considerando-as um "problema", por causar prejuízos ao processo de aprendizagem. Em muitos casos, os sujeitos se referem a essas escolas como "um mal necessário" e estabelecem muitas comparações entre elas e as turmas seriadas, ao abordarem o ensino-aprendizagem que ofertam, manifestando a expectativa de que as escolas multisseriadas se transformem

em seriadas, como alternativa para que o sucesso na aprendizagem se efetive.

2. Condições existenciais das escolas multisseriadas

Os sujeitos entrevistados entendem ser as condições existenciais das escolas um dos fatores cruciais que compromete a positividade do processo ensino-aprendizagem no meio rural e, em especial, nas escolas multisseriadas, que têm sido marcadas pelo abandono e precarização, conforme podemos identificar nos seguintes depoimentos:

- A situação é muito séria. O lugar é muito pequeno, não é apropriado, ele é da comunidade. Se chover, molha. É arriscado para a própria criança pegar uma doença, porque ela vem direto para o chão e aqui passa bicho, rato, lagarto e cachorro. (Prof. J. M.)
- Nós trabalhamos com até 3 ou 4 crianças numa carteira. Isso complica o nosso trabalho, porque a gente está explicando para um, o outro já está "professora, meu colega está sacudindo a cadeira e não deixa eu copiar direito". Como é que vamos resolver isso, três crianças sentadas numa carteira? A questão da lousa melhorou, porque a gente conseguiu outras. Mas, antigamente era só uma lousa para três, quatro séries, a gente dividia um pedacinho para cada uma. (Prof^a K. A. D.)
- Eu venho de casco para a escola e às vezes eu tenho que vir contra a maré e fico muito cansada. Às vezes tem muita maresia e, quando chove muito, eu não venho para a escola. (Aluna R. C. S., 13 anos, 4^a série)
- No momento não tem merenda. Quando tem, a diferença é muito grande na sala de aula e não falta nenhum aluno. No interior, o dia-a-dia é muito trabalhoso, há criança que sai de sua casa e não toma nem café e vem pensando chegar na escola e merendar um pouquinho. (Prof^a K. A. D.)

Os depoimentos revelam que a precariedade da estrutura física das escolas, as dificuldades dos professores e estudantes

em relação ao transporte e às longas distâncias percorridas e a oferta irregular da merenda são alguns dos fatores que provocam a infreqüência e a evasão e prejudicam a obtenção de bons resultados no processo ensino-aprendizagem, sendo, portanto, fatores que contribuem para o fracasso escolar que se evidencia nas escolas do campo e particularmente na multissérie.

De fato, estudar nessas condições desfavoráveis não estimula os professores e os estudantes a permanecer na escola ou sentir orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida que tem sido ofertada no meio rural e incentivando as populações do campo a buscar alternativas de estudar na cidade como solução dos problemas enfrentados.

Buscando enfrentar essa dificuldade, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo indica o cumprimento da atual LDB, que determina a diferenciação do custo-aluno com vista ao financiamento das escolas do campo considerando o atendimento das exigências de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios e condições de deslocamento dos alunos e professores apenas quando o atendimento escolar não puder ser assegurado diretamente nas comunidades rurais (Resolução 1/2002 do CNE/CEB, art. 15, II).

3. Trabalho docente e acompanhamento das Secretarias de Educação às escolas multisseriadas

O desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem nas escolas multisseriadas tem sido muito influenciado pelas particularidades que caracterizam o trabalho docente e o acompanhamento das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação às escolas do campo, conforme indicaram os sujeitos entrevistados durante a pesquisa:

- Na escola multisseriada, normalmente é um professor só e ele tem que ser servente, fazer e servir a merenda, ser tudo. Além da dificuldade de atuar em várias séries ao mesmo tempo, existe a dificuldade extraclasse que é de: cuidar da escola, de tudo. Essa é a grande dificuldade que o professor

enfrenta, porque ele não fica só cuidando do plano de aula. Ele pensa no todo da escola. Ele tem que resolver todos os problemas pendentes da classe na secretaria de educação. Eu acho que tudo isso prejudica o ensino. (Prof. R. V. A.)

- As dificuldades que envolvem os professores das escolas multisseriadas são muitas porque o quadro maior é de contratados e isso é muito influenciado por questões políticas. A cada ano troca, aqueles que estão lecionando saem, muda o quadro de professores e há uma ruptura no processo. (Técnica da Semed J. C. M.)
- A presença da Secretaria em nossa comunidade é ausente, pois durante eu morar nesse local, há mais de 30 anos eu desconheço a presença da Secretaria de Educação em nossa comunidade. (Mãe e integrante da comunidade A. M. N. S.)
- A Secretaria fornece o barco, óleo, alimentação e o motorista, mas ainda assim tenho grande dificuldade para fazer o assessoramento pedagógico por causa da distância. A escola mais próxima fica a oito horas de barco da cidade, temos que sair às 5h da manhã e passamos 3, 4 ou 5 dias para lá e nem conseguimos visitar todas as escolas. (Técnica da Semed I. C. S.)
- É um pouco difícil a relação com a Secretaria de Educação porque eles têm algumas restrições. Professor do interior fala com a Secretaria só tal dia, e isso fica meio difícil, para a gente ir daqui e chegar lá, porque perdemos aula. Nos sentimos em 2º plano na hora de ser atendido; primeiro as escolas seriadas da cidade, depois as escolas do interior. Eu acho que a escola da cidade é a vitrine para a sociedade. A sociedade organizada está lá, então, eles procuram colocar o que há de melhor na vitrine, e depois vem o interior, pois aqui não tem ninguém vendo e não vai interessar politicamente para eles. (Prof. R. V.)

Identificamos por meio dos depoimentos explicitados que as condições adversas presentes no cotidiano das escolas

multisseriadas impõem aos professores uma sobrecarga de trabalho, forçando-os a assumir um conjunto de outras funções para além da docência na escola. Entre as funções diagnosticadas na investigação encontram-se as de faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, agente de saúde, parteiro, etc. Nessas escolas, o trabalho docente tem pouca autonomia em face das questões políticas que envolvem o poder local e interferem na dinâmica das secretarias de educação, submetendo os professores a uma grande rotatividade (mudança constante de escola) em função de sua instabilidade no emprego.

Além dessas particularidades, os professores, pais e integrantes das comunidades envolvidos com as escolas multisseriadas se ressentem do apoio que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação deveriam dispensar às escolas do campo e afirmam ser estas discriminadas em relação às escolas da cidade, que têm prioridade em relação ao acompanhamento pedagógico e formação dos docentes. No entendimento desses sujeitos, essa situação advém do descaso dessas instâncias governamentais para com as escolas multisseriadas. Por parte do pessoal que atua nas secretarias de educação, as justificativas em relação à falta de acompanhamento pedagógico advém da falta de estrutura e pessoal suficiente.

Essas situações, em seu conjunto, têm motivado as entidades representativas do movimento social do campo a reivindicar a valorização e formação específica de educadoras e educadores por meio de uma política pública permanente que priorize a formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente; a formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político-pedagógico da Educação do Campo; incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores e educadoras que trabalham nas escolas do campo; garantia do piso salarial profissional nacional e de plano de carreira; formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da Educação do Campo... tendo a clareza da necessidade de regulamentar o regime de colaboração e cooperação entre as três esferas do Poder Público quanto à sua responsabilidade na implementação das políticas de Educação (II CNEC, 2004, p. 6).

4. Planejamento do currículo e organização do trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas

No entendimento dos sujeitos do campo, o sucesso na aprendizagem dos estudantes nas escolas multisseriadas em muito se relaciona com a adequação do planejamento curricular e a organização do trabalho pedagógico, conforme indicam os depoimentos seguintes:

- O planejamento não está dando para fazer escrito no papel, porque é multisseriado e eu teria que realizar um para cada série, e isso leva muito tempo, e eu não estou tendo esse tempo. Então a gente trabalha baseado no livro didático. (Prof. D. C.)
- Faço o planejamento por série. Eu pego o livro didático e tem muita coisa nele que é baseado mais para os alunos da cidade. A gente muda muita coisa. (Profª E. S.)
- Eu trabalho só num período, de 7 às 11h, com seis séries. Eu organizo o trabalho na sala de aula assim: todo dia, eu levo os cadernos dos menores (jardim II e III) para casa. Lá eu passo as atividades para eles. Chegando aqui, eu dou o caderno para eles e depois vou passar as atividades para a 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série. Quando uma está terminando, eu mando aguardar um pouquinho, enquanto atendo a outra que já acabou. Eu procuro ao máximo me esforçar para cumprir as atividades, usando os três quadros, apesar de ser difícil cumprir os conteúdos, devido serem muitas séries. Eu sinto dificuldade para pôr em prática o planejamento. São seis turmas, o tempo que estou explicando para uma, as outras crianças já estão dizendo: "professora, já acabou minha atividade; a senhora ainda não vem explicar para mim?" A gente tem que ter aquele fôlego, para reparar todas as turmas. (Profª K. A. D.)
- Uma das maiores dificuldades do multisseriado é a leitura. Existem crianças na 2ª, 3ª e até 4ª série que não sabem ler. Isso dificulta muito o trabalho, porque elas estão numa série,

mas não acompanham aquele nível.
(Profa. C. M. S.)

- A gente prefere reprovar porque vemos a necessidade do aluno obter a aprendizagem. A Secretaria cobra da gente passar o aluno, mas não podemos aprovar se não há aprendizagem. Isso acontece mais na 1ª e 2ª séries. (Prof. J. M.)
- Já reprovei muitas vezes, faz tempo, eu estudava junto com a 3ª e 4ª série e ficava ruim, a professora passava mais trabalhos para eles. Ela dava uma coisa para a gente e ficávamos esperando ela passar para os outros. Já desisti de estudar por causa do trabalho com meu pai, ele trabalha no mato e na serraria. (Aluno A. J. F.)
- A evasão e a repetência existem mais por causa das faltas. Tem o período de plantar na roça em que eles passam uma semana para plantar e faltam na escola. Também, tem muitos pais que não tem um lugar fixo, passam um mês aqui e vão para outro lugar trabalhar, vão e voltam, causando a repetência e a evasão. (Prof. A. L.)

Os depoimentos revelam que os professores enfrentam dificuldades em realizar o planejamento nas escolas multisseriadas, porque trabalham com muitas séries ao mesmo tempo, envolvendo estudantes de diversas faixas etárias, interesses e níveis de aprendizagem. A alternativa mais utilizada para solucionar o problema e viabilizar o planejamento numa situação dessa natureza tem sido seguir as indicações do livro didático, sem, contudo, atentar com clareza para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses materiais didáticos impõem a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região.

Identificamos ainda as angústias sentidas pelos professores ao organizar o trabalho pedagógico justamente porque assumem a visão da multissérie enquanto "junção de várias séries ao mesmo tempo e num mesmo espaço", passando a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciados quantas forem as séries presentes em sua turma. Como resultado, os professores se sentem ansiosos ao pretender

realizar o trabalho da melhor forma possível e, ao mesmo tempo, perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar, numa situação em que atua em várias séries concomitantemente. Eles também se sentem pressionados pelo fato de as secretarias de educação definirem encaminhamentos padronizados de horário do funcionamento das turmas, de planejamento e listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar sua experiência docente acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico adotando medidas diferenciadas em face das especificidades das turmas.

No entanto, o acúmulo de funções e tarefas que assumem nas escolas multisseriadas dificulta aos professores realizar o atendimento adequado aos estudantes que não dominam a leitura e a escrita, implicando a elevação das taxas de reprovação e defasagem idade-série nas turmas. Por outro lado, essa situação se torna problemática, porque os professores são pressionados pelas secretarias de educação a aprovar o maior número de estudantes possível no final do ano letivo, como forma de relativizar os índices elevados de fracasso escolar.

Além de todos esses fatores, muitos estudantes ainda são obrigados a se ausentar ou abandonar a escola para realizar atividades produtivas ou acompanhar os pais em atividades de trabalho itinerantes, de pouca rentabilidade, prejudiciais à saúde e sem condições de segurança, em face das precárias condições de vida que enfrentam os sujeitos no campo, corroborando para dificultar ainda mais a organização do trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas.

Apontando indicadores para referenciar políticas e práticas educacionais emancipatórias para o campo na Amazônia e no País.

Após a identificação das principais mazelas referentes à ação educativa que se desenvolve nas escolas multisseriadas, discutiremos indicadores que possam referenciar práticas e políticas educacionais emancipatórias para o campo na Amazônia e no País, apresentando um conjunto de reflexões que estimulem o debate sobre a realidade das escolas multisseriadas e seus desafios para garantir às populações do campo o direito à educação de qualidade na primeira etapa do ensino fundamental.

- 1) As escolas multisseriadas devem sair do anonimato e ser incluídas na agenda das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, do Ministério da Educação, das universidades e centros de pesquisa e dos movimentos sociais do campo. Elas não podem continuar sendo tratadas como se não existissem, excluídas até das estatísticas do censo escolar oficial. Não há justificativa para tamanha desconsideração do poder público e da sociedade civil para com os graves problemas de infra-estrutura e de condições de trabalho e aprendizagem que enfrentam os professores e estudantes das escolas multisseriadas, que, em geral, se encontram abandonadas às situações contingentes próprias das comunidades em que se localizam; afinal, delas depende atualmente a iniciação escolar da maioria das crianças, adolescentes e jovens do campo.
- 2) O enfrentamento dos graves problemas que envolvem as escolas multisseriadas, para ser efetivo, deve considerar os desafios mais abrangentes que envolvem a realidade socioeconômica-política-ambiental-cultural e educacional do campo na sociedade brasileira contemporânea. Entre esses desafios, destacamos, por um lado, a degradação das condições de vida dos homens e das mulheres que vivem no campo, que resulta numa expansão acelerada da migração campo-cidade, e, por outro, o fortalecimento de uma concepção urbanocêntrica de mundo que dissemina um entendimento generalizado de que o espaço urbano é superior ao campo, de que a vida na cidade oferece o acesso a todos os bens e serviços públicos, de que a cidade é o lugar do desenvolvimento, da tecnologia e do futuro, enquanto o campo é entendido como o lugar do atraso, da ignorância, da pobreza e da falta de condições mínimas de sobrevivência.
- 3) As escolas multisseriadas têm constituído sua identidade referenciada na "precarização do modelo urbano seriado de ensino", e, para que elas ofereçam um processo educativo de qualidade, faz-se necessária a transgressão desse padrão de organização do ensino, que tem se constituído um empecilho em face da rigidez com que trata o tempo escolar, impondo a fragmentação em séries anuais e submetendo os estudantes a um processo contínuo de provas e testes como requisito para que sejam aprovados e possam progredir no interior do sistema educacional. Ao mesmo tempo, o modelo seriado se pauta por uma lógica "transmissiva", que organiza todos os tempos e espaços dos professores e dos alunos em torno dos "conteúdos" a serem transmitidos e aprendidos, transformando os conteúdos no eixo vertebrador da organização dos graus, séries, disciplinas, grades, avaliações, recuperações, aprovações ou reprovações (SEF/MEC, 1994). Miguel Arroyo (1999), analisando essa problemática, afirma que os índices alarmantes de fracasso escolar em muito se devem à escola seriada "peneiradora", seletiva e excludente, que é a própria negação da escola como direito de todos, universal.
- 4) As escolas multisseriadas têm assumido um currículo deslocado da cultura das populações do campo, situação que precisa ser superada caso se pretenda enfrentar o fracasso escolar e afirmar as identidades culturais das populações do campo. Reconhecemos que ainda predominam em nossos sistemas de ensino compreensões universalizantes de currículo, orientadas por perspectivas homogeneizadoras que sobrevalorizam concepções mercadológicas e urbanocêntricas de vida e desenvolvimento e desvalorizam as identidades culturais das populações que são do campo e nele vivem, interferindo em sua auto-estima. Não obstante, o enfrentamento dessa situação desastrosa no contexto da educação do campo pode ser alcançado através da construção coletiva de um currículo que valorize as diferentes experiências, saberes, valores e especificidades culturais das populações do campo da Amazônia. Sinalizamos, assim, a importância da

concretização de um processo de educação dialógica que inter-relacione sujeitos, saberes e intencionalidades, superando a predominância de uma educação bancária de forte tradição disciplinar, pois entendemos que os saberes da experiência cotidiana no diálogo com os conhecimentos selecionados pela escola propiciam o avanço na construção e apropriação do conhecimento por parte dos educandos e dos educadores.

- 5) As escolas multisseriadas oportunizam às populações do campo o acesso à escolarização no lugar em que vivem, em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo e para a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem a dinâmica educativa efetivada nessas escolas, detalhadas anteriormente. Essa é uma questão importante a ser considerada, pois entre as reivindicações dos movimentos sociais populares do campo encontra-se a afirmação do direito inalienável que todos os sujeitos têm de serem educados no próprio lugar em que vivem e convivem com seu grupo social, o qual constitui pré-requisito fundamental para o fortalecimento dos laços de pertencimentos dos sujeitos e para a afirmação das identidades culturais das populações do campo. A escola localizada no próprio espaço em que vivem e convivem os sujeitos do campo pode constituir-se num centro de desenvolvimento cultural da comunidade, envolvendo a todos, sem exceção – crianças, adolescentes, jovens e adultos, estudantes, pais, lideranças e membros da comunidade –, nos processos de apropriação do conhecimento e de mobilização e participação coletiva na construção de uma sociedade inclusiva, democrática e plural.
- 6) As escolas multisseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade, ao reunir grupos com diferenças de série, de

sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc. Essa heterogeneidade inerente ao processo educativo da multissérie, articulada a particularidades identitárias relacionadas a fatores geográficos, ambientais, produtivos, culturais, etc., são elementos imprescindíveis na composição das políticas e práticas educativas a serem elaboradas para a Região Norte e para o País. Essa prerrogativa referencia nossa intencionalidade de pensar a educação do lugar dos sujeitos do campo, o que significa que, se temos por pretensão elaborar políticas e práticas educativas incluídas para as escolas do campo, é fundamental reconhecer e legitimar as diferenças existentes entre os sujeitos, entre os ecossistemas e entre os processos culturais, produtivos e ambientais cultivados pelos seres humanos nos diversos espaços sociais em que se inserem. Não obstante, não podemos desconsiderar a visão dos sujeitos envolvidos com a multissérie, que consideram toda essa heterogeneidade mencionada como um fator que dificulta o trabalho pedagógico, fundamentalmente porque se tem generalizado na sociedade que as "classes homogêneas" são o parâmetro de melhor aproveitamento escolar e, conseqüentemente, de educação de qualidade. Contudo, os fundamentos teóricos que orientaram a realização da pesquisa apontaram justamente o contrário, indicando ser a heterogeneidade um elemento potencializador da aprendizagem e que poderia ser mais bem aproveitado na experiência educativa que se efetiva na multissérie, carecendo, no entanto, de muitos estudos e investigações sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre o planejamento e a construção do currículo e de metodologias adequadas às peculiaridades de vida e de trabalho das populações do campo, o que de forma nenhuma significa a perpetuação da experiência precarizada de educação que se efetiva nas escolas multisseriadas tal qual identificamos nesse estudo.

Referências bibliográficas

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, 2).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Elementos para um plano nacional de educação do campo: por uma política de educação do campo*. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/secad/>. Acesso em: 20 dez. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Escola plural: proposta político-pedagógica*. Brasília: SEF, 1994.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes. 2000.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CEB. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002.

GEPERUAZ. *Dados referentes à realidade das escolas multisseriadas no Estado do Pará*. Disponível: <http://www.ufpa.br/ce/geperuaz/>. Acessado em: 23 set. 2004.

_____. *Relatório conclusivo da pesquisa "Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica"*, apresentado ao CNPq. Belém-PA, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2002*. Brasília: Inep, 2002.

_____. *Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2003*. Brasília: Inep, 2002.

II CNEC. *Por uma Política Pública de Educação do Campo*. Texto Base da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Luziânia, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira et al. (Coord.). *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. 2004.

Salomão Antônio Mufarrej Hage, doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), é professor adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará (UFPA).

salomao@uol.com.br

Recebido em 2 de maio de 2006.

Aprovado em 11 de setembro de 2006.

Cooperativismo: alternativa viável para a gestão escolar? Um estudo de caso

Gerrá Leite Correia de Araújo
Candido Alberto Gomes

Resumo

Analisa a Cooperativa de Ensino da Cidade de Goiás e o Colégio Alternativo, na cidade de Goiás, fundados em virtude da insatisfação de um grupo de pais de camadas sociais médias tanto com a escola pública quanto com a particular. O estudo de caso coletou dados por meio de observação, análise documental, entrevistas e grupos focais. Os resultados apresentam um estabelecimento em que todos os atores participam da gestão. Do ponto de vista pedagógico, alcança eficazmente a apropriação de conteúdos pelos seus alunos para concursos públicos e o acesso à educação superior, conforme as aspirações dos pais. As despesas revelam que a remuneração docente é a mais alta da comunidade, porém a contribuição financeira das famílias é menor que a mensalidade da escola privada.

Palavras-chave: ensino médio; ensino fundamental; custos educacionais; gestão participativa; cooperativismo educacional.

Abstract

Co-operativism: a feasible alternative for school management?

This research project focuses on an educational co-operative and its junior and senior high school in the city of Goiás, Brazil. It was founded as a result of parents' low level of satisfaction concerning both public and private schools. The case study analysed data from observation, documentary analysis, interviews and focus groups. The results reveal that all school actors participate in its management. From the educational perspective, the school effectively teaches the contents required by college entrance exams and other kinds of selection, according to the parents' aspirations. The teachers' salaries reach the highest level in the community, however, the families' financial contribution is lower than the private school's tuition and fees.

Keywords: secondary education; primary education; educational cost; participative management; educational cooperativism.

Introdução

Nas últimas décadas o Brasil tem assistido à busca de alternativas para a gestão escolar, valorizando a organização e a participação da comunidade escolar. Movendo-se entre os pólos das escolas públicas e particulares em sentido estrito, existem alternativas intermediárias que merecem ser estudadas; uma delas é o cooperativismo escolar, que obedece a orientações filosóficas originadas no século 19. O presente trabalho focalizou uma das diversas experiências existentes no Brasil, um estabelecimento mantido por cooperativa, que oferece as últimas séries do ensino fundamental e o ensino médio. Quais as características da experiência, sobretudo no que se refere aos processos de gestão e às perspectivas dos envolvidos nessa experiência? Como se aplicam a filosofia, a doutrina e os princípios cooperativistas? Como são os processos da gestão? Como se apresentam as suas estruturas de financiamento e custos, quando comparadas com outros estabelecimentos?

Existe espaço entre os pólos?

A história recente da educação brasileira envolve, em grande parte, a ascensão da escola pública como dever constitucional a ser prestado diretamente pelo Estado. O programa do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, lançou as bases da mudança da paisagem educacional brasileira, que aflora em debates técnicos e, sobretudo, ideológicos, mais ou menos calorosos, até os dias de hoje, entre escola pública e escola particular (Romanelli, 1978). Um dos resultados foi a extensão crescente das redes públicas por todo o País, predominando em toda a educação básica, com exceção apenas da educação superior. Nos tempos mais recentes desta trajetória, particularmente a partir dos anos 80, manifestou-se com maior clareza no nosso continente a crise do Estado e o rompimento de estruturas administrativas sobre as quais foi construída a modernidade dos nossos países (Kliksberg, 2003, 2004; Xavier, Amaral Sobrinho, Marra, 1994; Colozzi, 2002). Além dos modelos participativos da gestão democrática nas escolas públicas, se estabeleceram três setores: o primeiro composto pelo poder público ou governo; o segundo formado

pelo mercado; e o terceiro constituído de fundações, organizações não-governamentais e movimentos grupais, que geralmente refletem a mobilização da sociedade civil, ocorrida precisamente a partir dos anos 80, isto é, da “década (pelo menos economicamente) perdida”. Em outras palavras, o espaço entre os pólos público e particular se preencheu com maior número de alternativas, tendendo a formar uma espécie de gradiente, não isento de contradições internas.

Na verdade, o espaço intermediário deste gradiente não estava vazio. São muitas as semelhanças entre o terceiro setor e o cooperativismo na busca de soluções econômicas e sociais para os problemas que atingem as classes e grupos menos favorecidos. O cooperativismo possui precedentes nos “socialistas utópicos”, tendo começado em 1844, quando foi fundada a Sociedade dos Equitáveis Pioneiros de Rochdale, na Inglaterra. Era uma cooperativa de consumo para melhorar as condições de vida dos trabalhadores da Revolução Industrial e, assim, emancipar o proletariado (Carneiro, 1981). O movimento passou da distribuição e consumo para os sistemas de produção, crédito, educação, serviços e outros setores. Seus princípios básicos se tornaram a adesão livre e aberta; o controle democrático pelos membros; a participação destes membros no capital da cooperativa; a autonomia e independência; o provimento de educação, treinamento e informação aos seus membros, gestores e empregados; a cooperação entre as cooperativas e o trabalho pelo desenvolvimento sustentável das suas comunidades (International Co-operative Alliance, 2006; cf. também Carneiro, 1981; Pinho, 1982). Desde as origens o movimento previa a constituição de um fundo para a educação dos cooperados e do público em geral, o que permite verificar que a educação estava inserida no seu cerne. Anos mais tarde surgiram as cooperativas intelectuais e recreativas, as escolares, as educacionais de pais e de alunos, as de trabalho cultural, as de profissionais da educação (Organização das Cooperativas Brasileiras, 2000) e o ensino do cooperativismo em vários níveis.

No Brasil o cooperativismo surgiu no início da República, com a constituição das primeiras cooperativas, no setor de consumo, ao final do século 19. Em 1902 ele chegou ao campo, por meio do padre jesuíta

suíço Theodoro Amstadt, que organizou uma caixa de crédito rural (Pinho, 1982).

Por sua vez, o cooperativismo educacional teve raízes na primeira metade do século 20 na Europa, Estados Unidos, Brasil e outros países, que criaram cooperativas intelectuais e recreativas (Frola, 1937) e escolares (Luz Filho, 1960). O cooperativismo educacional tem como objetivos oferecer uma educação de qualidade, diminuir os seus custos, utilizar a gestão cooperativista e atuar de forma coletiva por meio da participação da comunidade escolar, com base na democracia e equidade.

Segundo Luz Filho (1960), a primeira cooperativa escolar fundada no Brasil data de 1933, na cidade de Cruzeiro, Estado de São Paulo, com berço e modelo franceses. Em 1958 o ramo já possuía 883 cooperativas escolares. Por meio do autoplanejamento, da auto-organização e da autogestão dos educandos se produzia, comercializava, poupava e comprava o que fosse necessário para os alunos e a escola, segundo um processo coletivo, educativo e prático, formando os cooperados para a vida prática, como planejadores, organizadores, gestores, produtores, poupadores, fiscais, etc.

O Estado, ao contrário, deve prosseguir com o seu papel constitucional. Segundo Pasquini (1992), as cooperativas não podem ser vistas apenas como forma de baratear os custos educacionais, isto é, como meras mantenedoras de escolas, mas como uma alternativa pedagógica para alunos, educadores e pais insatisfeitos com limitações de escolas existentes. A diminuição dos custos com o ensino virá como consequência do processo cooperativista aplicado ao setor.

A sua gestão é essencialmente democrática, graças à participação dos seus cooperados, com igualdade de direito a voz e voto, onde a decisão da maioria é de responsabilidade. A participação dos seus membros é simultaneamente um direito e um dever, privilegiando a participação daqueles que trabalham nessas organizações. No caso do Brasil, a filosofia, doutrina e princípios do cooperativismo estão consubstanciados na Lei nº 5.764, de 16 de dezembro de 1971 (Brasil, 2006).

Entretanto, deve-se estar alerta a distorções destes ideais e princípios históricos, entre as quais citam-se as cooperativas organizadas com a intenção de simular uma situação pseudolegal, para

extrair vantagens econômicas. Elas são formadas por pessoas que convencem os trabalhadores a se associarem a uma cooperativa de trabalho ou serviço, colocando condições, dados e situações irreais, além de ocultar as verdadeiras intenções dessas pessoas. Entre outras características, este tipo de cooperativa possui “donos” e se organiza com o interesse de usar os serviços dos cooperados e, ao mesmo tempo, fraudar e sonegar as obrigações legais em geral, particularmente trabalhistas e previdenciárias. Os “donos” tendem a se perpetuar na direção da cooperativa, para que possam manipular e controlar a sua gestão, elevando, assim, os seus interesses em detrimento daqueles dos cooperados (Camacho, 1997).

Mais ainda, o cooperativismo apresenta as suas contradições históricas. Respeitadas outras posições, ele poderia ser interpretado como uma alternativa pragmática, proposta no bojo do capitalismo, sem negá-lo nos fundamentos, porque é inevitável articular-se com o mercado. Propõe-se modificar as relações sociais e as relações com o capital, porém não se pode ignorar a competição no seu entorno, a obtenção de excedentes, etc., assim apresentando possibilidades e limites para a mudança (cf. Ribeiro, 2004). Estas contradições também se verificam em escolas cooperativas focalizadas pela literatura. Duas delas, por exemplo, nasceram basicamente da crise da escola pública, do avanço da organização da sociedade civil e da busca de menores custos pelas camadas médias urbanas. Numa foram detectadas as tensões entre os pioneiros idealistas e os demais cooperados, cujos objetivos eram mais “práticos”, observando-se o choque entre valores cooperativos e competitivos (Gabbi, 2001). Em outra se evidenciou o campo contraditório entre o seu projeto pedagógico e educacional e o seu projeto político-econômico. Apesar desse terreno ambíguo, nela se encontraram espaços que traziam esperança de aprimoramento de conteúdos de formação humana (Mota, 2003).

Objetivos e metodologia

Ao se propor realizar um estudo de caso, esta pesquisa adota uma posição que há algum tempo seria considerada heterodoxa, especialmente em face da generalização dos dados. Como é amplamente

reconhecido, cabe renunciar à representatividade clássica e optar pela “generalização naturalística”, isto é, em função do conhecimento experiencial do sujeito leitor, este indagará o que pode (ou não) aplicar deste caso na sua situação (Lüdke, André, 1986). Nesse sentido, a pesquisa supera a chamada ilusão indutiva, segundo a qual investigadores crêem que o seu trabalho consiste em demonstrar a generalidade de uma afirmação e se esgotam na vã e incessante procura da universalidade nos casos concretos. Na verdade, quando o verdadeiro trabalho científico constitui um sistema de interpretação pertinente para o real estudado (Lerbet, 2001).

A presente pesquisa se propôs identificar as características e analisar a experiência da Cooperativa de Ensino da Cidade de Goiás Ltda. (Coopecigo), da tipologia educacional “pais de alunos”, mantenedora do Colégio Alternativo. Em coerência com a metodologia do estudo de caso, foi adotada a “amostragem intencional”, como um caso extremo (Quinn, 2000), rico de informações, por ser considerada bem-sucedida, inclusive pelo seu longo tempo de funcionamento, de 15 anos, e pela manifesta disposição de oferecer os dados necessários, inclusive da área financeira, estes últimos essenciais para os propósitos. O trabalho visou verificar o conhecimento e a aplicação da filosofia, doutrina e princípios cooperativistas e as perspectivas dos atores envolvidos. Além disso, buscou analisar a estrutura das despesas e a despesa média por aluno/ano. A coleta de dados em campo levou 20 dias úteis integrais, no período de março a abril de 2004, convivendo com os integrantes da Cooperativa e do Colégio. A análise documental focalizou a legislação e normas pertinentes, os estatutos, regimentos, regulamentos, livros de atas das diversas assembleias e conselhos, projeto político-pedagógico do Colégio, planos de curso, manuais dos estudantes e professores e outros. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, com roteiros diferenciados, além de grupos focais.¹ Os participantes foram escolhidos mediante sorteio, com uso de reposições, alcançando 60% do Conselho Administrativo, 65% do Conselho Comunitário, 25% dos professores, o diretor do Colégio, o coordenador pedagógico e o coordenador de turno, totalizando 26 participantes. Os grupos focais foram

levados a efeito com alunos de uma turma do ensino fundamental e outra do ensino médio, ambas sorteadas. Vários alunos foram também entrevistados individualmente. Igualmente, foi realizado um grupo focal com cooperados. Ao todo houve 28 participantes.

A cooperativa e o colégio

A Coopecigo foi fundada em 1989, como cooperativa de pais de alunos, conjuntamente com o referido Colégio. Possuía 350 cooperados; Estatuto Social de acordo com a Lei anteriormente citada; Conselho Administrativo composto por dez cooperados, assim distribuídos: diretor presidente, diretor vice-presidente, diretor secretário, diretor financeiro, diretor de operações e cinco conselheiros, que se reuniam uma vez por ano em assembleia geral ordinária e, sempre que necessário, em assembleia geral extraordinária.

Tanto a entidade mantenedora quanto a mantida surgiram como alternativa às elevadas mensalidades escolares cobradas pelas escolas particulares e à deficiente qualidade da escola pública, segundo as expressões consensuais dos entrevistados. Ainda segundo estes, a Cooperativa e o Colégio reduziram os custos, na medida em que diminuíram a burocracia e se valeram da autonomia e da descentralização financeira. As decisões eram tomadas pelos cooperados em assembleias, por maioria, deixando de lado os processos decisórios verticais, atados à palavra final do proprietário, no caso de estabelecimento particular, ou do diretor e da Secretaria de Educação, com suas intrincadas legislação e normas, no caso da escola pública, mais uma vez de acordo com as percepções convergentes dos entrevistados. A descentralização financeira ocorria e ocorre através do rateio das despesas com os seus cooperados, sem que nessas despesas estivesse incluído qualquer lucro. Neste sentido, o caráter não-lucrativo tem o sentido da expressão constitucional (art. 213, I), observando-se a existência de excedentes financeiros, aplicados no próprio Colégio.

À época da coleta de dados, o Colégio Alternativo atendia a 130 alunos, a quem oferecia as quatro últimas séries do ensino fundamental e o ensino médio. O quadro pedagógico era formado por 18 professores e um bibliotecário, além do diretor e dois

¹ As entrevistas de grupos focais, como são conhecidas e aplicadas também no Brasil, têm tipicamente seis características: 1) pessoas, 2) reunidas numa série de grupos, 3) possuem determinadas características e 4) provêem dados 5) de natureza qualitativa 6) numa discussão focalizada (Krueger, 1998).

coordenadores, todos contratados como empregados celetistas, isto é, não eram cooperados. O quadro de auxiliares era composto de tesoureiro, secretário, porteiro, dois vigias e dois auxiliares de limpeza, também empregados celetistas. O projeto político-pedagógico, com tendências sociointeracionistas (construtivistas), incluía a filosofia, doutrina e princípios cooperativistas. Havia um conselho comunitário, composto de um pai, um aluno e dois professores representando cada turma, que se reunia na última quinta-feira de cada mês, nos termos regimentais.

O prédio, cedido pela Universidade Federal de Goiás, era composto por sete salas de aula, uma sala para professores, uma sala para coordenação, biblioteca, laboratório de ciências, áreas coberta e descoberta, campo de futebol e duas quadras alugadas.

A organização e o funcionamento

A Cooperativa e o Colégio, planejados de modo integrado, segundo se constatou, obedeciam a todas as exigências da legislação e normas pertinentes. As decisões tomadas pelos cooperados nas assembleias e nos Conselhos Administrativo e Comunitário eram implantadas pela direção do Colégio. O Estatuto, regimentos e projetos foram elaborados de modo compartilhado.

Os conhecimentos sobre a filosofia, a doutrina e os princípios cooperativistas apareciam em todo o Estatuto da Cooperativa, não sendo, porém, devidamente explicitados no Regimento, nos planos de curso e no Regulamento do Conselho Comunitário do Colégio. No entanto, por meio das entrevistas com os participantes sobre os princípios cooperativistas mais importantes, verificou-se que eles eram percebidos como a democracia, a participação, a partilha, a interação, a atividade comunitária, a gestão democrática, a união em torno de um objetivo comum e a colaboração e a construção coletivas. Na visão dos alunos, estes princípios eram a união, a ajuda mútua, a participação, a luta por um bem comum e a colaboração. Já os pais integrantes do Conselho Comunitário deram ênfase aos princípios da cooperação, integração, participação e união. Assim,

apesar de os diretores terem conhecimentos mais pormenorizados, os diversos atores convergiam nos princípios, sugerindo o conhecimento e a possível internalização da filosofia cooperativista. Ainda assim, notou-se nos sujeitos pesquisados a necessidade de conhecimentos mais profundos sobre o cooperativismo, o que dificultava a sua aplicação em favor da gestão e da educação, constituindo obstáculo à participação de todos na comunidade escolar.

As assembleias e reuniões tratavam de assuntos mais ligados à gestão geral da Cooperativa e do Colégio, como contratação de funcionários, do diretor do Colégio, aprovação da contratação de professores, salários, compra de materiais e equipamentos, despesas de manutenção e conservação e também de ações pedagógicas a serem efetuadas, como passeios, rádio interna, festas e jogos. As reuniões do Conselho Comunitário do Colégio analisavam e discutiam as decisões das assembleias e reuniões da Cooperativa, juntamente com os demais problemas pedagógicos. Os assuntos mais frequentemente tratados eram o rendimento de turmas e alunos, problemas de indisciplina, conteúdos a serem trabalhados, interdisciplinaridade, plantão pedagógico, preparação dos alunos para o ingresso em cursos superiores, festas, jogos, visitas a outras cooperativas educacionais, necessidade de montar laboratório e oferecer cursos de informática, construção e aprimoramento do projeto pedagógico e maior rigidez na disciplina dos alunos, como as regras de não fumar, namorar ou trazer amigos para o interior do Colégio.

Por sua vez, os alunos enfatizaram que as decisões eram tomadas *por meio da colocação dos problemas, do que é preciso fazer ou resolver, discussões sobre os mesmos, onde se tem a participação dos alunos, coordenadores, diretora e pais*. Num grupo focal uma aluna da sétima série assim se expressou:

- No nosso Colégio quem toma as decisões são os pais, os professores e os alunos. Todos os meses temos um conselho comunitário que reúne representantes dos pais, dos professores e dos alunos para discutirmos como vai a educação no Colégio. (Aluna da 7ª série)

Também os professores enfatizaram o caráter participativo das decisões, como um docente que declarou:

- O diferencial desta escola em relação às outras está no poder de decisão. Tudo aqui é discutido, pesado e analisado para chegarmos a uma decisão melhor para todos. Aí está a diferença da administração da escola particular, onde tudo é decidido pelos donos e, na escola pública, o diretor é quem manda. (Membro do corpo docente)
- Aqui os alunos estudam todos os conteúdos, completos, aqui os alunos estudam de verdade. É uma escola responsável, onde eu tenho confiança pela rigidez na disciplina e atenção com os alunos. (Cooperado, pai de aluno)
- Eu percebo a direção, coordenadores e professores sempre buscando novidades e melhorias, sempre interessados em ensinar mais e mais para os alunos, o que não ocorre na escola pública. (Cooperado, pai de aluno)

Por sua vez, em grupo focal de cooperados, uma manifestação típica foi que *nas assembleias e reuniões pode-se falar à vontade, discutir os assuntos do Colégio. Somos livres para perguntar, ter acesso aos documentos, caso precise, aqui tudo é aberto a todos.*

Desse modo, os documentos e as entrevistas com diferentes grupos convergiram para um ponto: que a gestão estava baseada na participação democrática da comunidade escolar, independentemente do seu capital social, de acordo com os princípios cooperativistas.

Nas entrevistas com os cooperados foi transmitida a idéia de que o Colégio não era algo dos outros, mas dos cooperados. Não se verificaram comportamentos de clientes cobrando direitos em relação aos serviços prestados, mas de pessoas que tomavam os problemas como coletivos, requerendo a sua participação. As declarações revelaram significativa coerência em torno de diversas características positivas do Colégio, como o incentivo à leitura; o desenvolvimento de competências, a exemplo da responsabilidade; o fato de ser conceituado como um dos bons colégios da cidade (o que foi corroborado por depoimentos de diversas pessoas da comunidade); o quadro de professores qualificados; o rigor na disciplina; o ensino participativo, mas exigente; os altos índices de classificação no ingresso na educação superior e em concursos públicos e o bom relacionamento social.

Afirmações feitas em grupos focais de cooperados representam bem duas aspirações dos pais: de um lado, a preocupação com a apropriação dos conteúdos programáticos e, de outro, a ordem na escola. Apesar do projeto político-pedagógico, constatou-se, na prática, uma escola disciplinadora e transmissora de informações, estas ligadas à preparação para concursos e processos seletivos de acesso à educação superior, preferentemente pública:

Percebe-se a valorização do caráter propedêutico do ensino e da apropriação de conteúdos como fatores de êxito na vida social. Portanto, se a formação dos educandos é importante, a informação, ou seja, o domínio daqueles conteúdos de maior relevância deixa os cooperados satisfeitos. Quanto à disciplina, observou-se que as normas eram consistentemente aplicadas, o que se verificava, inclusive, pela não existência de pichação e depredação das dependências internas e externas, pela conservação dos banheiros e pelo cuidado com os equipamentos, inclusive da rádio interna, cuja programação era feita pelos alunos.

O colégio visto pela direção

A diretora do Colégio e a coordenadora pedagógica foram escolhidas pelo Conselho Administrativo da Cooperativa. Por sua vez, a coordenadora de turno foi selecionada pela diretora do Colégio. As escolhas dos profissionais eram efetuadas coletivamente pela Cooperativa ou pelo Colégio, ou ambos, com ratificação coletiva.

Sobre a gestão do Colégio, as entrevistadas fizeram declarações que enfatizaram o seu caráter participativo, como no exemplo abaixo:

- As tomadas de decisões, os problemas do Colégio e demais coisas em relação ao administrativo e ao pedagógico são resolvidas coletivamente pelo Conselho Administrativo da Cooperação ou pelo Conselho Comunitário do Colégio. São sempre decisões que envolvem a todos, a menos que seja um problema corriqueiro, que é da minha competência resolver. O Conselho Administrativo e

o Conselho Comunitário são suportes para a direção e eu cumpro o que a maioria decide. (Membro do grupo diretivo)

A análise documental e a observação evidenciaram também que as decisões eram tomadas coletivamente em reuniões e assembléias, após questionamentos, discussões e análise de problemas. Em relação ao que precisava melhorar no Colégio quanto à gestão e ao ensino-aprendizagem, as entrevistadas foram unânimes em citar a necessidade de uma sede própria e de um laboratório de informática e, ainda, de maior participação dos pais em todas as reuniões da Cooperativa e do Colégio.

Do ponto de vista da direção, o estabelecimento diferia dos públicos e particulares:

- A gestão da Cooperativa e do Colégio planeja e faz acontecer, isso influi diretamente no ensino-aprendizagem (...). Justamente nas tomadas de decisões é que o Colégio é diferente dos outros. As decisões aqui são coletivas (...). Decidimos coletivamente em função do que é melhor para a maioria. (Membro do grupo diretivo)

No que tange ao processo de ensino-aprendizagem, verificaram-se divergências entre, de um lado, o que constava do projeto político-pedagógico e as declarações em entrevistas do grupo diretivo e, de outro lado, a prática observada nas salas de aula e as entrevistas de outros atores. A abordagem sociointeracionista, segundo expressões do projeto, preconiza uma prática educativa para formar o educando enquanto pessoa humana dotada de autonomia intelectual e capacidade crítica para lidar com a realidade social, de criatividade, de capacidades múltiplas de inteligências e inspiração nos valores universais do cooperativismo e da solidariedade humana. Todavia, estas posições divergiam dos planos de curso, que, embora baseados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tinham objetivos explícitos de apropriação, acumulação e utilização do conhecimento na vida futura. Tanto as observações das atividades letivas quanto os depoimentos dos atores indicaram que, ao contrário do proclamado no projeto, as expectativas e a

realidade de sala de aula estavam voltadas não para construir o conhecimento, mas para apropriar-se dos conteúdos. O projeto político-pedagógico dificilmente poderia realizar-se na prática, pois não atendia às aspirações dos pais, que valorizavam a acumulação daqueles conteúdos, de modo que os alunos pudessem obter o êxito em concursos e processos seletivos.

O colégio visto pelos professores

Os professores destacaram que a gestão envolvia a presença de todos os segmentos do Colégio e que as decisões eram tomadas democraticamente pela maioria e acatadas por todos, a exemplo da declaração abaixo:

- Quanto à administração, ela não é imposta e, sim, discutida e definida entre todos. [...] Usamos muito da ajuda mútua entre os professores, pois todos têm o mesmo objetivo... (Membro do corpo docente)

A principal diferença apontada pelo corpo docente em face de outros estabelecimentos era a autonomia, aliada ao poder de decisão, onde “*tudo é discutido, pesado e analisado...*”. Em relação à educação e ao ensino-aprendizagem, percebeu-se entre os professores satisfação quanto ao atendimento das suas solicitações e à disponibilidade de material didático, bem como a valorização da sua formação inicial e continuada. Com efeito, esta última ocorria por meio de seminários, palestras e cursos de curta duração realizados nas dependências da própria unidade educacional. Também se verificou reiteradamente, nas salas dos professores e da coordenação, a troca de idéias, com o planejamento conjunto de conteúdos a serem trabalhados de modo interdisciplinar.

Deve ser reiterado que os professores e outros funcionários não eram cooperados (o que evitaria os encargos trabalhistas), mas empregados da Cooperativa. Seus salários eram mais altos que os das escolas particular e públicas da comunidade. Afirmava-se que, não havendo lucro ou publicidade para atrair alunos, os recursos eram suficientes para melhor remuneração do magistério.

O colégio visto pelos alunos

As declarações dos alunos valorizaram a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e o rigor da avaliação. Tais exigências, porém, davam lugar a percepções variadas, como a de uma aluna da sétima série, que concordava com a qualidade do Colégio, mas considerava as tarefas excessivas:

- Eu e meus pais achamos que este Colégio é o melhor. O que eu não gosto muito daqui é porque passam muitas tarefas para casa. [...]. Outra coisa que eu não gosto é porque nossos pais e professores querem que a gente aprenda muito sobre tudo e estejamos sempre lendo um livro. (Aluno do ensino fundamental).

Os discentes externaram o consenso de que se tratava de um estabelecimento exigente, atencioso e cuidadoso com os alunos, a começar pelos cooperados, seus pais, apesar de às vezes se perceberem falhas no campo motivacional. A disciplina não raro era criticada (“a direção vigia a gente como crianças, todo mundo aqui manda na gente, pega no pé e qualquer coisa ligam para os nossos pais”), mas também era valorizada, considerando-se o Colégio como “o mais disciplinado da cidade”. A participação discente, por meio das reuniões do Conselho de Classe e do Conselho Comunitário, foi outro aspecto considerado favorável e diferenciador de outras escolas, com impacto sobre o interesse nos trabalhos, que muitas vezes eram organizados em conjunto. Alguns entrevistados salientaram que em outros colégios nunca haviam participado de reuniões, nem tomado decisões coletivamente. Conforme um aluno, “aquí não tem uma só pessoa que resolve tudo”. E uma representante de turma, sentindo-se protagonista do processo, disse: “eu reúno os elogios, as reclamações, os pedidos e levo para o Conselho”.

Os professores eram considerados assíduos e capacitados, o que muitas vezes não ocorreria na rede pública, segundo alguns entrevistados. No entanto, refletindo as contradições já mencionadas entre o projeto político-pedagógico, os planos de curso e as práticas de sala de aula, os alunos destacaram a qualidade do ensino, mas esta foi definida como a apropriação e o acúmulo de conhecimento sistematizado.

Por sua vez, esta qualidade, repetindo as aspirações dos pais, foi vista como a chave para o sucesso na vida futura, marcada por concursos, processos seletivos de ingresso na educação superior e transferência para outras unidades educacionais, na capital do Estado.

As despesas educacionais do colégio

As questões dos custos e da não-lucratividade são tratadas desde o surgimento do cooperativismo e constituem parte integrante da sua filosofia, doutrina e princípios. Um estabelecimento educacional que não visa ao lucro deve ter custos mais baixos para as famílias dos alunos, um dos objetivos dos cooperados, que, no caso pesquisado, eram profissionais liberais, fazendeiros e funcionários públicos, entre outros, e que buscavam diferenças de qualidade e de custos em relação às redes escolares do município.

Os pesquisados concordaram, em suas declarações, quanto à estimativa da composição dos cooperados e dos alunos com relação ao nível socioeconômico. Segundo eles, não havia cooperados e alunos de níveis “alto” e “baixo”. Cerca de 30% eram de nível “médio alto”; 50%, de nível “médio médio” e 20%, de nível “médio baixo”. Portanto, a seleção social eliminava da Cooperativa e do Colégio as camadas populares, que não podiam pagar as despesas, mesmo mais baixas que as de uma escola particular usual. Situação semelhante tinham outras escolas cooperativas focalizadas pela literatura (Gabbi, 2001; Mota, 2003). Desse modo, a escola não precisava fazer face a obstáculos mais significativos quanto ao capital cultural e à integração à cultura escolar, o que não ocorre na rede pública. Também havia relativa homogeneidade de aspirações socioeducacionais elevadas, que se expressavam repetidamente e influíam no processo de ensino-aprendizagem, considerando a escolarização um canal de mobilidade social ascendente.

De que maneira este grupo, que passou por certo filtro social, conseguia reduzir os custos educacionais? Como os cooperados têm como objetivo o suprimento da necessidade de bens ou serviços, a educação tende a se fazer por custos mais

baixos. A legislação isenta as cooperativas de certos impostos, abrangendo os resultados dos atos cooperativos, ou seja, os atos ocorridos entre a cooperativa e os seus cooperados. Dependendo do tipo de cooperativa, podem deixar de ser pagos os impostos de Renda, sobre serviços, sobre a circulação de mercadorias e serviços de transporte e comunicação e outros. Havendo caráter não-lucrativo, no sentido antes indicado, e isenções fiscais, era feito o rateio das despesas entre os cooperados. Estas eram controladas pelo Conselho Administrativo da Cooperativa, que tomava providências relativamente simples de economia, como, por exemplo, a circulação dos livros adquiridos entre os alunos

sob a forma de rodízio. Os estabelecimentos particulares, como foi declarado por cooperados, geralmente “têm menos foco nos pais e buscam atender, antes de tudo, professores, livreiros e editores” (Cooperados em grupo focal).

Não havendo condições de calcular os custos, foram obtidos os dados das planilhas do Colégio, que compreendem as suas despesas, do ponto de vista contábil (Tabela 1). Os dados, tais quais constam dos documentos fornecidos, incluem muitos números redondos, sugerindo que são estimativas ou um orçamento preliminar. Cabe esclarecer que se consideraram os salários brutos mensais e anuais, incluindo todos os encargos trabalhistas correspondentes e eventuais

Tabela 1 – Colégio Alternativo Distribuição das despesas por categoria – 2003

Em R\$ (valores nominais)

Especificação	Valores mensais	Valores anuais
Despesas com pessoal:		
Diretor	1.172,00	15.626,66
Coordenador pedagógico	696,00	9.280,00
Coordenador de turno	300,00	4.000,00
Tesoureiro	813,00	10.840,00
Secretário	510,00	6.800,00
Professores (18)	8.910,00	118.800,00
Porteiro	350,00	4.666,66
Vigias (2)	620,00	8.266,66
Auxiliares de limpeza (2)	480,00	6.400,00
Serviços de terceiros	300,00	4.000,00
TOTAL PARCIAL	14.151,00	188.679,98
Material de consumo:		
Material didático	500,00	6.000,00
Material de enfermaria	50,00	600,00
Material esportivo	100,00	1.200,00
Material de limpeza	100,00	1.200,00
Material de uso geral	400,00	4.800,00
Outros	450,00	5.400,00
TOTAL PARCIAL	1.600,00	19.200,00
Outras despesas:		
Água, energia e telefone	500,00	6.000,00
Contribuição sindical	150,00	1.800,00
Encargos e taxas	550,00	6.600,00
Manutenção	125,00	1.500,00
TOTAL PARCIAL	1.325,00	15.900,00
TOTAL GERAL	17.076,00	223.779,98

Fonte: Planilhas do Colégio Alternativo.

gratificações. Isso, aliás, caracteriza a verdadeira cooperativa, em vez de entidades artificiais que obrigam os trabalhadores a ser “cooperados” e a fazer descontos da sua remuneração para fugir às obrigações trabalhistas e previdenciárias. Foram também incluídos os honorários da diretoria da Cooperativa, pagos sob a forma de pró-labore, por se tratar de sociedade cooperativista, de acordo com a citada Lei nº 5.764, de 16 de dezembro de 1971 (Brasil, 2006). Sendo estes os únicos dados disponíveis, deve-se considerá-los como uma aproximação razoável da realidade.

A Tabela 1 deixa claro que a maior parte das despesas se refere ao corpo docente. Com efeito, o mínimo salário por hora-aula de uma cooperativa educacional é estabelecido pela Organização das Cooperativas Brasileiras e, no exercício de 2003, foi de R\$ 8,00. Na Cooperativa em foco, o valor da hora-aula era de R\$ 8,70 e o salário médio mensal bruto por professor, de R\$ 495 por uma média de dez horas-aula semanais. Este vinha a ser o maior valor pago na cidade, uma vez que a rede estadual remunerava a hora-aula por R\$ 4,00 e o outro estabelecimento particular (que só oferecia o ensino fundamental), por R\$ 7,00. Neste último a média salarial era maior, isto é, de R\$ 600,00 para 20 horas semanais.

O Colégio Alternativo tinha em média 19 alunos por turma e oito alunos por professor. Estas médias foram consideradas pelos entrevistados como positivas para o sucesso do ensino-aprendizagem, permitindo que os professores dispensassem mais tempo para cada aluno (o que foi corroborado pelas observações). Deve-se consignar que, para a literatura internacional, é controvertida a associação entre o número de alunos por turma e o rendimento escolar,

em geral apontando-se desvantagens para turmas muito grandes e muito pequenas (Gomes, 2005). Segundo cálculos com dados originais do Censo Escolar de 2003 (Inep/MEC), na rede estadual de Goiás a média de alunos por turma era de 59,5 e, na rede particular, era de 38,4. Já as médias de alunos por função docente eram, de 21,6 e 13,6 nas redes pública e privada, respectivamente. O Colégio enfocado pela presente pesquisa se situava muito abaixo dessas médias, porém, na percepção dos informantes, não indicava capacidade ociosa, pois a sua função era atender satisfatoriamente aos filhos dos cooperados. De qualquer forma, deve-se reconhecer que um número maior de alunos permitiria um rateio das despesas a menor para os cooperados. Permitiria também arrecadar mais recursos para investimento, de modo a resolver a questão de o estabelecimento funcionar em prédio cedido.

Quanto ao material de consumo e às outras despesas, eram muito menores que as do pessoal, com destaque para material didático, encargos e taxas e água, energia elétrica e telefone. A Tabela 2 indica que a despesa com o pessoal docente correspondia a quase a metade e com o pessoal não-docente a quase um terço do total. O pessoal era responsável, ao todo, por 84,32% das despesas estimadas. Numa pesquisa sobre o ensino médio público, os salários totais variaram de 85,11% a 90,21% do custo/aluno (Brasil, 2002). Note-se, porém, que despesas não são custos e que, mesmo em se tratando destes últimos, há diversas metodologias de apuração, sem unanimidade de resultados.

Dividindo-se a despesa total estimada pela matrícula, chega-se à despesa por aluno/mês de R\$ 131,35. Levando em

Tabela 2 – Colégio Alternativo Distribuição das despesas anuais por categoria em valores absolutos e percentuais– 2003

Categorias	Valores em R\$ (nominais)	%
Pessoal docente	118.800,00	53,10
Pessoal não docente	69.879,98	31,22
Material de consumo	19.200,00	8,58
Outras despesas	15.900,00	7,10
TOTAL	223.779,98	100,00

Fonte: Planilhas do Colégio Alternativo.

consideração as estimativas anuais das planilhas, que parecem mais aproximadas da realidade, o valor seria de R\$ 1.721,38 por aluno/ano. Como, porém, considerar o valor da cessão do prédio? Conforme avaliação obtida na comunidade, o aluguel suposto a ser pago, a preço de mercado, por uma edificação semelhante à cedida seria de R\$ 800,00 mensais. Acrescentando-se este montante, a despesa média aluno/ano passaria a ser de R\$ 1.795,23, sem incluir o valor dos móveis e equipamentos.

A título de comparação simplesmente ilustrativa, convém citar que o custo/aluno no ensino médio público, apurado por pesquisa de campo realizada em 2001 (Brasil, 2002), segundo outra metodologia, variou de R\$ 301,44 a R\$ 592,86 (ou, respectivamente, a R\$ 375,02 e R\$ 737,58 a preços de 2003, com a correção pelo IPCA-IBGE). Os custos muito mais baixos que as despesas do Colégio Alternativo parecem se dever em grande parte às vantagens da economia de escala. A menor matrícula dos estabelecimentos incluídos naquele relatório foi de 1.604 alunos. A média de alunos por turma foi de 37 a 48, enquanto a média de alunos por professor ficou entre 24 e 36. Por outro lado, a média de funcionários não-docentes por aluno teve a variação de 59 a 115, ao passo que no Colégio Alternativo esta proporção era de 10. Além disso, o custo salarial médio docente por hora, na citada pesquisa sobre o ensino médio, situava-se entre R\$ 2,95 e R\$ 8,13 (R\$ 3,67 e R\$ 10,11, respectivamente, segundo a correção para 2003 pelo IPCA-IBGE).

Como o Colégio Alternativo, numa cidade de porte médio, pagava R\$ 8,70 por hora-aula, os seus professores eram relativamente muito bem remunerados, apesar da pequena matrícula e das reduzidas médias de alunos por professor e por funcionário. Apesar de todas as diferenças, é provável que a gestão da Cooperativa, o seu caráter não lucrativo e as isenções fiscais (que, entretanto, não cobriam os encargos trabalhistas) contribuíssem para que, apesar da despesa média elevada, os professores alcançassem tal nível salarial, sendo correspondentemente exigidos no seu trabalho pelas direções do Colégio e da Cooperativa.

Outra questão se refere aos preços pagos no mercado local pelos pais e a despesa média aluno/mês do Colégio Alternativo. Esta despesa já foi estimada em R\$ 131,35.

Acrescentando-se o aluguel suposto, chega-se a R\$ 137,51. À época da coleta de dados, foi informado que os pais pagavam dez parcelas mensais de R\$ 175,00 tanto para o ensino fundamental quanto para o médio. Multiplicando-se pela matrícula, teríamos R\$ 227.500,00, o que superaria a despesa total de 2003 em 1,66%. Pela legislação, as despesas são rateadas entre os cooperados.

O único estabelecimento particular da cidade, de natureza confessional, cobrava a mensalidade de R\$ 195,00 pelas quatro últimas séries do ensino fundamental. Se fosse oferecido o ensino médio, tal mensalidade seria maior. Embora não tivessem sido apurados os números exatos, as médias de alunos por turma e alunos por professor eram bem mais altas. Apenas a título ilustrativo, a mensalidade do Colégio Alternativo era 10,26% mais baixa que a daquele estabelecimento, e a despesa média estimada por aluno/mês do primeiro (R\$ 137,51) ficava 29,48% abaixo da mensalidade do segundo.

Conclusões

A Cooperativa, pelas evidências, organiza-se em bases participativas, objetivando não só suprir seus cooperados de bens e serviços educacionais, como também realizar determinados programas educativos e sociais. Sua organização e funcionamento, apesar de indicações de que a participação nas reuniões deveria ser maior, eram coerentes com os princípios cooperativistas. Havia, porém, indícios de que os cooperados tinham certas restrições em relação a efetuar maiores investimentos, como, por exemplo, a construção de nova sede e a constituição do laboratório de informática.

Quanto à estimativa da despesa média aluno/ano, é aparentemente muito mais elevada que o custo dos estabelecimentos públicos pesquisados em 2001 (Brasil, 2002), por ser um estabelecimento relativamente pequeno, que não se valia de modo amplo das vantagens da economia de escala. Entretanto, os cooperados pagavam menos do que se tivessem os filhos numa unidade escolar privada *stricto sensu*. As turmas eram menores e os professores não só percebiam o maior salário por hora-aula do município como só em dois casos eram menos remunerados que

os seus colegas das escolas públicas investigadas em todo o País (Brasil, 2002).

Os processos de participação eram ativos para os diferentes atores integrantes da comunidade escolar. A reputação do Colégio na comunidade era elevada, tanto pelo aproveitamento dos alunos e a sua aprovação em processos seletivos em geral como pelo rigor da disciplina. Os cooperados se revelavam satisfeitos porque o objetivo de preparar os alunos para a vida, tal como a concebiam, era atingido, apesar da proclamação de um ideário pedagógico diferente. A prática pedagógica acabava sendo modelada pelas expectativas dos cooperados, tornando as teorias esposadas apenas valores proclamados. Sendo à época o único estabelecimento particular a oferecer o ensino médio na cidade, o fato de não escolher a escola pública levaria parte significativa do seu alunado a estudar em Goiânia. Esta mudança significaria elevar as despesas indiretas com a educação, com aluguel de habitação, transporte, alimentação e outras. Portanto, pelas indicações verificadas, os objetivos eram alcançados.

A Cooperativa e o Colégio podem ser vistos como meios de maximizar a relação custos-benefícios em favor de um projeto de ascensão social de grupos pertencentes às camadas médias da população. Os cooperados conseguiam pagar menos por uma educação por eles acompanhada e, de certo modo, dirigida e supervisionada. Esta educação tinha como alvos a conservação ou a elevação do *status* das famílias na geração seguinte por meio do acesso a cargos públicos por concurso e por meio da continuidade dos estudos em nível superior. Neste sentido, a disciplina era uma das suas tônicas. As contradições entre ideário pedagógico escrito e a sua prática, entre os princípios do cooperativismo e a ampla participação dos cooperados, entre a oferta de educação a custos mais baixos e a protelação de investimentos importantes se apresentam de modo semelhante às ambigüidades de outras escolas cooperativas e do próprio cooperativismo.

Entre as questões que se pode propor à reflexão está a de que a escola pública, apesar da determinação constitucional da gestão democrática, na percepção de entrevistados, parecia centrada no diretor e na Secretaria de Educação.

Estes, de modo geral, consideraram que a participação na Cooperativa e no Colégio era muito maior que nos setores público e particular e que os professores podiam ser cuidadosamente monitorados. Se os mesmos recursos financeiros fossem entregues à escola pública, seriam obtidos idênticos resultados? Certamente não. Mesmo que a gestão fosse revolucionada, as barreiras burocráticas vencidas e o porte da escola pública alterado, seria ingênuo supor que o modelo pudesse ser tão ampliado. Como se frisou, o Colégio em tela não conta com as camadas populares e os problemas de capital cultural e adequação da escola, de maneira inclusiva, a um alunado heterogêneo. A Cooperativa é um projeto de camadas sociais médias, ao passo que a escola pública deve ser universal e lidar com diversidades muito mais amplas, inclusive de aspirações educacionais e ocupacionais. De qualquer forma, pode ser registrado um paradoxo: a Cooperativa e o Colégio foram criados como alternativa às escolas públicas e particulares. No Colégio a gestão era mais democrática e o protagonismo de pais e alunos, maior que na escola pública, que, constitucional e legalmente, deveria ser gerida assim.

Entretanto, o fato de o projeto ser de camadas médias e apresentar nível relativamente elevado de participação (pelo menos mais alto que na escola pública) não deve conduzir a subestimar as comunidades de baixa renda. A literatura apresenta evidências de projetos sociais bem-sucedidos, inclusive ao criar raízes e continuidade, em grande parte porque são participativos. O capital social das populações pobres com frequência é rico e pode contribuir para este sucesso, ainda que se reconheçam os riscos de cooptação destas populações, como o clientelismo. As organizações empresariais – e não só os projetos sociais – também se tornam mais abertas e participativas, com o compartilhamento do poder organizacional (Kliksberg, 2003). Será então o cooperativismo, nascido no século 19, apesar de todas as suas contradições (ou exatamente por elas, caso se considere que a história brota das contradições), um caminho significativo e promissor para o século 21?

Referências bibliográficas

- BRASIL. Lei nº 5.764, de 16 de dezembro de 1971. *Define a Política Nacional de Cooperativismo, institui o regime jurídico das sociedades cooperativas e dá outras providências*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5764.htm>. Acesso em: 2 out. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *O custo-aluno no ensino médio*. Brasília: MEC/Semtec, [2002].
- CAMACHO, Carlos Galeão. *Uma cooperativa de trabalho*. Brasília: GH Comunicação Gráfica, 1997.
- CARNEIRO, Palmyos Paixão. *Cooperativismo: o princípio cooperativo é a força existencial-social do trabalho*. Belo Horizonte: Fundec, 1981.
- COLOZZI, Ivo. *Le nuove politiche sociale*. Roma: Carocci, 2002.
- FROLA, Francisco. *A cooperação livre*. Rio de Janeiro: Athena, 1937.
- GABBI, Elisabete Vincensi. *A cooperativa educacional e seus dilemas: trajetória institucional e histórica da Escola Cooperativa de Piracicaba (1993-2000)*. Campinas, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- GOMES, Candido Alberto. *A educação em novas perspectivas sociológicas*. 4. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2005.
- INTERNATIONAL CO-OPERATIVE ALLIANCE. *Statement of the Co-operative identity*. Disponível em: <<http://www.coop.org/coop/principles.htm>>. Acesso em: 2 out. 2006.
- KLIKSBERG, Bernardo. *Por uma economia com face mais humana*. Brasília: Unesco, 2003.
- KLIKSBERG, Bernardo. *Más ética, más desarrollo*. 3. ed. Buenos Aires: Tema, 2004.
- KRUEGER, Richard A. *Focus groups: a practical guide for applied research*. 2. ed. Thousand Oaks, Califórnia: Sage, 1998.
- LERBET, Jacques. É possível para além da oposição entre causalidade e sentido? HADJI, Charles; BAILLÉ, Jacques (Org.). *Investigação e educação: para uma “nova aliança”*. Porto: Porto Ed., 2001. p. 197-216.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- LUZ FILHO, Fábio. *Cooperativas escolares*. 5. ed. Brasília: IBGE, 1960.
- MOTA, Ivany Maria de Assis. *Gestão educacional: arquitetura das relações humanas e exercício de poder na escola cooperativa*. Campinas, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- NASCIMENTO, Fernando Rios do. *Cooperativa educacional: alguns aspectos*. Salvador: OCEB, [19—?].
- ORGANIZAÇÃO DAS COOPERATIVAS BRASILEIRAS. *Anuário do cooperativismo brasileiro*. Brasília: OCB, 2000.

PASQUINI, Antônio Carlos da Silva. Unidade e disciplina nas cooperativas de ensino. In: SEMINÁRIO SOBRE COOPERATIVISMO DE ENSINO, 1992, Brasília. *Diretrizes para o desenvolvimento e a capacitação de cooperativas de ensino*. Brasília: Banco do Brasil, 1992. p. 18-34.

PATTON, Michael Quinn. *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, Califórnia: Sage, 2000.

PINHO, Diva Benevides. *O pensamento cooperativo e o cooperativismo brasileiro*: manual de cooperativismo. São Paulo: CNPq, 1982. v. 1.

RIBEIRO, Marlene. Organizações cooperativas de agricultores e educação escolar: desafios a uma formação cooperativa. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 167-194, jan./jun. 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil: 1930/1973*. Petrópolis: Vozes, 1978.

XAVIER, Antônio Carlos da R.; AMARAL SOBRINHO, José; MARRA, Fátima (Org.). *Gestão escolar: desafios e tendências*. Brasília: Ipea, 1994.

Gerrá Leite Correia de Araújo, mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), é professor e ex-gestor escolar da rede pública do Distrito Federal.

Candido Alberto Gomes é professor titular fundador da Universidade Católica de Brasília (UCB).
cgomes@pos.ucb.br

Recebido em 5 de maio de 2006.

Aprovado em 6 de outubro de 2006.

A metáfora *guerra* na comunicação das idéias de HIV/Aids em livros didáticos

Marta Bellini
Priscila Carozza Frasson

Resumo

Apresenta o exame das figuras de retórica, destacando as metáforas presentes em nove livros didáticos e numa apostila de ciências de ensino médio. A seleção dos livros e do tema – HIV/Aids – foi feita a partir de uma entrevista com roteiro com trinta alunos do ensino médio de uma escola pública de Bandeirantes, Paraná. Esses alunos indicaram o tema HIV/Aids como um dos assuntos que queriam conhecer mais. Para a análise das figuras de retórica dos textos didáticos, a pesquisa fundamentou-se nos estudos de Lakoff e Johnson (2002), Breton (2003) e Reboul (2004). Entre as figuras examinadas destacou-se a metáfora *guerra* como condutora do modelo conceitual sobre o HIV/Aids. Esta metáfora, segundo as autoras, é imprópria para uma educação preventiva, pois subjuga os leitores/alunos e professores ao medo e à coerção.

Palavras-chave: figuras de retórica; metáforas; HIV/Aids; livros didáticos.

Abstract

The war metaphor in the transmission of HIV/Aids ideas in textbooks

The work presents an analysis of rhetorical figures of speech, with special reference to metaphor, in nine textbooks and a science handout for secondary schools. Choice of books and the HIV/Aids theme were made from a structured interview with thirty secondary school students of a government school in Bandeirantes, State of Paraná, Brazil. Students chose the HIV/Aids theme as a subject matter, which they desired to know more about. Studies by Lakoff and Johnson (2002), Breton (2003) and Reboul (2004) underpinned the analysis of figures of speech in school textbooks. The war metaphor representing the conceptual model on HIV/Aids has been conspicuous among the figures of speech analyzed. From the point of view of the authors of the current research, the above metaphor is inadequate for preventive education since it subjects readers/students and teachers to fear and coercion.

Keywords: figures of speech; metaphors; HIV/Aids; textbooks.

Introdução

O objetivo deste artigo é mostrar que as idéias de HIV/Aids, nos livros didáticos, se constituem argumentos fundamentados na metáfora guerra e que esta noção não é interessante para estruturar a conduta e a ação de jovens estudantes diante da epidemia. Apesar de a metáfora guerra ser um conceito presente no cotidiano de nossa cultura (sempre falamos em debate, defender nossa idéia, ataque-defesa, batalha verbal), a idéia guerra para apresentar nos livros didáticos o modo de infecção por HIV/Aids gera uma estratégia de comunicação limitada, pois, nestes livros, trata-se de uma luta em que o vírus quase sempre é o vencedor.

De acordo com Ayres (2002, p.15-16), as estratégias de educação que optam pelo terror não são eficazes à prevenção da Aids. Para ele, “A primeira lição aprendida, logo nos primeiros anos da epidemia, é que o caminho do terror, do susto, de que quanto mais assustadora a propaganda melhor seu efeito preventivo, é extremamente limitado”. Longe de conseguir adesão para a prevenção e/ou tratamento, essa forma de educação afastou os jovens, pois “ajudou a gerar e aumentar a discriminação e o preconceito”, “desmobilizando os jovens ao associar a infecção do HIV ao sofrimento”. “Repita-se aqui Betinho”, diz Ayres. “É a possibilidade da vida que nos leva a interagir, construir, planejar, não a certeza da morte.”

Como os livros didáticos destinam-se à educação científica dos jovens, poderíamos esperar que, pelo menos, no plano da reconstrução conceitual em sala de aula, estes livros estabelecessem o ensino das noções básicas sobre o funcionamento do HIV/Aids segundo os conhecimentos/modelos científicos dos últimos anos, pois estes modelos são elaborados segundo a metáfora interação. No entanto, os livros didáticos por nós examinados, ao apresentar o vírus HIV e os aspectos da síndrome Aids, optam pelas dimensões bélicas para estruturar o modelo e o funcionamento do HIV/Aids, deixando de lado a idéia de interação dos textos científicos.

A metáfora guerra na situação de ensino: considerações teóricas

As figuras de retórica ou de linguagem, como chamam os gramáticos, são recursos

de estilo ou um meio retórico funcional para “expressar-se de um modo marcante, com encanto e emoção” (Reboul, 2004, p. 113). Quando recorremos às essas figuras impomos “sentidos” à fala ou escrita, ou seja, impomos nossas idéias, concepções de vida e de mundo àquele que nos lê ou nos ouve. Entre as figuras de retórica, a metáfora apresenta um papel fundamental.

“A essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra” (Lakoff, Johnson, 2002, p. 48-49). Na vida cotidiana as metáforas não são meras palavras ou questões da linguagem. As metáforas são, também, partes dos processos de pensamento. Metáfora significa conceito metafórico.

Os conceitos que governam nosso pensamento não são meras questões do intelecto. Eles governam também a nossa atividade cotidiana até nos detalhes mais triviais. Eles estruturam o que percebemos, a maneira como nos comportamos e o modo como nos relacionamos com outras pessoas. Tal sistema conceitual desempenha, portanto, um papel central de nossa realidade cotidiana. [...] Mas nosso sistema conceitual não é algo do qual normalmente temos consciência. Na maioria dos pequenos atos da nossa vida cotidiana, pensamos e agimos automaticamente, seguindo certas linhas de conduta, que não se deixam aprender facilmente. Um dos meios de descobri-las é considerar a linguagem. Já que a comunicação é baseada no mesmo sistema conceitual que usamos para pensar e agir, a linguagem é uma fonte de evidência importante de como é esse sistema (Lakoff, Johnson, 2002, p. 45-46).

Lakoff e Johnson (2002) classificam as metáforas em estruturais, quando um conceito é estruturado metaforicamente em termos do outro (“debater é combater”), orientacionais (“estou me sentindo para cima hoje”, ou “estou *down*”, “ele caiu doente”) e ontológicas (metáforas de entidade e de substância, como “A inflação está nos colocando em um beco sem saída”, “Há tanto ódio nesse mundo”, “aquela foi uma boa pegada”, “ele explodiu”). As metáforas nos permitem atribuir sentido às nossas experiências; desse modo, falamos “amor é loucura”, “amor é guerra”, “amor é uma viagem”, “tempo é dinheiro”, “estou para cima”, “debater é guerrear”, “administrar

o tempo” e “pegar uma idéia”, para estabelecer nossas ações cotidianas e para expressar o que estamos pensando.

Um dos conceitos metafóricos presentes no dia-a-dia de nossa vida é o conceito *discussão*, e, pela metáfora, *discussão é guerra*. Esta metáfora é presente em nosso cotidiano com uma variedade de expressões, dizem Lakoff e Johnson (2002). Em uma discussão falamos em “ganhar ou perder terreno”, “ele atacou todos os pontos fracos de minha argumentação”, “suas críticas foram direto ao alvo”, “destruí sua argumentação”, “ele derrubou os argumentos”. Não é possível, para os autores,

[...] imaginar uma cultura em que as discussões não sejam vistas em termos de guerra, em que não haja ganhadores nem perdedores [...]. Imagine uma cultura em que uma discussão seja vista como uma dança, em que os participantes sejam vistos como dançarinos e em que o objetivo seja realizar uma dança de um modo equilibrado e esteticamente agradável. Nessa cultura, as pessoas perceberiam as discussões de outra maneira, experienciaríamos discussões diferentemente. Mas nós, provavelmente, não consideraríamos essa atividade uma discussão: as pessoas estariam fazendo algo diferente (Lakoff, Johnson, 2002, p. 47).

Em suma, para Lakoff e Johnson (2002), as discussões normalmente seguem padrões; a linguagem traduz conceitos e o modo como estruturamos os aspectos do mundo em que vivemos.

Os conceitos são estruturados pelas metáforas e também por outras figuras de retórica (ou linguagem) que dão suporte às metáforas. Lakoff e Johnson (2002, p. 92-93), nesse sentido, descrevem a função referencial da metonímia. Demonstram que esta figura está presente quando atribuímos qualidades humanas a entidades não humanas, como “A inflação roubou minhas economias”, “Ele está na dança” (na profissão dança). Está presente, ainda, quando descrevemos a parte pelo todo, como “O automóvel está entupindo nossas estradas” (o conjunto de automóveis). Mas, dizem os autores, “metonímia não é meramente referencial”, pois ela tem “pelo menos em parte o mesmo uso que a metáfora”, como quando falamos “O *Times* ainda não chegou para a coletiva”. Nesse caso, o *Times*

não substitui o repórter somente, mas enfatiza a instituição.

Outro estudo da metáfora e de outras figuras de retórica é o de Olivier Reboul (2004). Este autor apresenta-nos um interessante estudo de argumentação e nos conduz a uma compreensão bem rigorosa das figuras que compõem o sistema retórico. Destacamos de Reboul (2004), para efeito de nosso artigo, a sinédoque e a hipérbole, que são figuras correntes nos livros didáticos que analisamos. A sinédoque cumpre uma função de proposição universal; designa uma coisa por meio da outra que tem com ela uma relação de necessidade, como a parte pelo todo, a matéria pelo objeto, como o exemplo “cem cabeças por cem pessoas”, sinédoque da parte, ou “cem mortais”, sinédoque da espécie (Reboul, 2004, p. 121). A hipérbole é a figura que denota exagero, amplifica ou condensa um argumento (Reboul, 2004, p. 120).

Como destacamos as figuras de retórica nos livros didáticos, para avaliá-los, recorremos ao estudo de Paula Contenças (1999) que trata das funções da metáfora no processo de elaboração de modelos conceituais científicos. Contenças (1999) examinou, nas produções escritas na área de genética de 1953 a 1966, suas construções metafóricas. A autora distinguiu em seu estudo dois tipos de metáforas: as substantivas ou constitutivas e as exegéticas ou pedagógicas. As primeiras aparecem na ciência; são utilizadas pelos cientistas para expressar suas teses teóricas. Estas expressões metafóricas permitem aos cientistas “realizar a tarefa de acomodação da linguagem à estrutura causal do mundo” (Contenças, 1999, p. 73). As segundas desempenham um papel importante na comunicação e explicação das teorias e estão presentes nos livros didáticos (Contenças, 1999, p. 72).

Os conceitos metafóricos nas produções escritas na área da genética são as que conhecemos até hoje: “dupla hélice”, “cadeias polinucleotídicas”, “mapa genético”, molécula “esqueleto” de açúcar, RNA “mensageiro”, “código”, “cópia” como traslado de caracteres “escritos”, “informação” genética, genes estruturais, genes transcritos, letras do código genético, mecanismo de leitura dos genes, dicionário de código de palavras (genéticas). Todas são expressões metafóricas que constituíram as teorias e os modelos conceituais da área. Essas metáforas proporcionaram uma estrutura

coerente na comunicação, conceitualização e categorização da genética.

A transposição dessas expressões ou conceitos metafóricos para o livro didático significa que as metáforas serão, novamente, acomodadas a um novo universo – o do ensino. As teorias científicas passam, então, por uma reconstrução de sentido; ou seja, um novo discurso é produzido, agora pelo autor do livro didático, o novo criador de metáforas. Desse modo, para Contenças (1999), se nas ciências as metáforas permitem a elaboração das teorias articulando-se a lógica da descoberta com a lógica da justificação/comunicação, nos livros didáticos, devido à exigência da aprendizagem dos alunos, os autores lançam mão das metáforas constitutivas ou das exegéticas (pedagógicas). Nesta tarefa os livros didáticos recriam seu próprio discurso e, se o tema for complexo, estes se afastam dos conceitos metafóricos originais como estratégia pedagógica para conseguir a adesão dos alunos aos temas apresentados.

Por que HIV/Aids em livros didáticos?

Nos livros didáticos, como vimos com Contenças (1999), as expressões metafóricas são mudadas para adequar o modelo elaborado pelos cientistas ao modelo pedagógico e dele obter adesão dos alunos e do professor na situação de ensino. O tema HIV/Aids nos livros didáticos foi por nós escolhido para o exame das figuras de retórica após uma sondagem com 30 alunos do ensino médio entre 15 a 19 anos de idade, na cidade de Bandeirantes, Paraná, em 2005. O objetivo era conhecer, entre os temas de seus livros didáticos de ciências e de biologia, os que mais geravam dúvidas e/ou curiosidade entre os alunos de ensino médio. De acordo com as respostas obtidas com a aplicação de um questionário com seis perguntas, os 30 alunos apontaram a sexualidade/corpo humano como temas que queriam conhecer melhor, e, entre estes, 20 apontaram a Aids como tema que gostariam de compreender mais.

Optamos, então, por analisar o que os livros didáticos diziam sobre HIV/Aids, primeiro porque estes livros são os utilizados pelos 30 alunos e, em segundo lugar, porque o tema ganhou, hoje, uma importância vital em termos

de educação, adesão e vulnerabilidade. Ou como disse Sanches (1999), a “Síndrome de Imunodeficiência Adquirida (Aids) é um problema de Saúde Pública que alcançou proporções pandêmicas” e está intimamente ligada à vida sexual de todos nós. Sabemos que a sexualidade é central na nossa vida, e também reconhecemos que, por isso mesmo, é particularmente difícil conseguir adesão para a prevenção da síndrome. Deste modo, quando se fala em HIV/Aids fala-se em enfrentar várias situações cotidianas: entre os profissionais da saúde, cientistas, educadores e todas as comunidades que se preocupam em trabalhar com a adesão e vulnerabilidade diante da Aids, uma vez que o número de pessoas infectadas pelo vírus da imunodeficiência humana (HIV), seu modo de transmissão e seu impacto na sociedade levou a Aids a tomar uma grande dimensão social (Sanches, 1999).

Historicamente, a Aids se constituiu como “doença” estigmatizante de homens homossexuais. A partir de 1986, a proporção de homens homo e bissexuais decresceu de 71,3% para 24,6% em 1998 (Sanches, 1999). Hoje sabemos que, no Brasil, ocorreu o que se chama de feminização da Aids; a síndrome cresceu entre mulheres e, também, entre os jovens. Ocorreu expressiva elevação de casos de mulheres infectadas: em 1985 tínhamos 24 homens para uma mulher infectada e em 1999 tivemos dois homens para uma mulher, segundo o Boletim Epidemiológico de Aids de junho de 2004.

A Aids não ocorre mais somente no eixo Rio-São Paulo; aumentou em todos os centros urbanos, inclusive nos centros bem menores e em locais rurais em extratos mais pobres (Sanches, 1999). Segundo Sanches (1999), os dados da Coordenação de DST/Aids-MS até novembro de 1998 indicavam “mais de 95% dos casos com idade superior a 12 anos”; “aproximadamente 70% estavam na faixa etária entre 20 e 39 anos”. Indicavam que 77,3% são homens e 22,7%, mulheres; “a idade entre homens é de 30-34 anos e entre mulheres de 25-29 anos, sugerindo que as mulheres se infectam em idades mais jovens”. Em pessoas maiores que 12 anos, a transmissão de HIV ocorreu pela relação sexual em 54,3% dos casos (Sanches, 1999).

Como enfatiza Sanches (1999), a prevenção é, ainda, a melhor opção para o controle da epidemia da Aids, e é essencial o entendimento de como a doença é percebida em um contexto cultural para que se possa definir e desenvolver estratégias preventivas. Para nós, em termos educacionais, os livros didáticos podem contribuir para a compreensão da epidemia, todavia, pelo que analisamos, é necessário mudar o contexto de comunicação destes livros. Estes livros, nove ao todo e uma apostila do Curso Positivo, são materiais didáticos usados nas escolas da rede pública e da rede privada da cidade de Bandeirantes, PR, portanto, são aprovados e indicados pelo Ministério da Educação. Estabelecemos como categoria *livro mais usado na escola* sua disponibilidade nas bibliotecas das escolas, na biblioteca pública municipal, para a consulta e estudo dos professores e alunos, e livros indicados pelos professores, provenientes de suas coleções particulares.

No caso dos livros didáticos utilizados no ensino dos jovens nas escolas de Bandeirantes, embora não sejam livros para educação preventiva, o tema HIV/Aids exige um especial tipo de comunicação, que, para nós, são: a) uma aproximação aos conceitos mais recentes da teoria sobre a interação HIV/Aids elaborada pelos cientistas; b) uma apresentação dos modos de prevenção em uma linguagem que não utilize expressões metafóricas da guerra, porque elas podem provocar a fuga dos leitores e porque estão distantes dos argumentos dos cientistas, como veremos mais adiante neste artigo.

Procedimentos metodológicos: o que dizem os livros sobre HIV/Aids?

Os livros analisados sob o enfoque das expressões metafóricas e outras figuras de retórica foram:

Livro 1: *Biologia Essencial*. Sonia Lopes. São Paulo: Saraiva, 2003.

Livro 2: *Biologia*. José Arnaldo Favaretto e Clarinda Mercadante. São Paulo: Moderna, 2003. Volume único.

Livro 3: *Biologia*. José Luiz Soares. São Paulo: Scipione, 1999. Volume único.

Livro 4: *Biologia*. Albino Fonseca. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1999.

Livro 5: *Biologia*. Wilson Roberto Paulino. São Paulo: Ática, 2003.

Livro 6: *Biologia – De olho no mundo do trabalho*. Sídio Machado. São Paulo: Scipione, 2003.

Livro 7: *Fundamentos da Biologia Moderna*. José Mariano Amabis e Gilberto Rodrigues Martho. São Paulo: Moderna, 1998.

Livro 8: *Biologia integrada*. Luiz Eduardo Cheida. São Paulo: FTD, 2003.

Livro 9: *Biologia*. Sérgio Linhares e Fernando Gewandszajder. São Paulo: Ática, 1993.

Livro 10: Apostila Positivo. *Desafios do Conhecimento 1*. Curitiba: Posigraf, 2004.

No livro 1, *Biologia Essencial* de Sônia Lopes, a Aids é caracterizada como doença e não como síndrome (síndrome, um conjunto de sintomas). Os vírus são “*encapsulados ou envelopados*” e “*parasitas intracelulares obrigatórios*”. A autora descreve os vírus qualificando-os como “envelopes” (metáfora) e “parasitas” (metonímia, espécie pela qualidade), “extremamente simples” (hipérboles). Estes seres extremamente simples *injetam* seu material genético na célula hospedeira (metáfora), o RNA do vírus *comanda* a síntese protéica na célula hospedeira e o DNA é *transcrito* em várias moléculas de RNA. A autora não apresenta uma imagem do vírus HIV, mas somente do bacteriófago. Em suma, para a autora, os vírus são *seres extremamente simples* que *atacam* a célula hospedeira, *injetam* seu material genético e *comandam* a síntese de seu RNA por meio do DNA da célula hospedeira. A metáfora guerra estrutura o modelo de funcionamento do HIV.

No livro 2, *Biologia* de José Arnaldo Favaretto e Clarinda Mercadante, os vírus são definidos como os únicos seres vivos que não apresentam organização celular e têm apenas RNA e DNA. Estes são descritos como parasitas intracelulares obrigatórios (metonímia, espécie pela qualidade). Também são chamados de parasitas (metáfora) em “estado temporário de aparente inatividade no interior da célula hospedeira

como o herpes” (metáfora). Apresentam o HIV, como o vírus que *invade* os linfócitos humanos e, por meio de seu RNA, pela ação da enzima transcriptase reversa, assume o *comando* de sua reprodução. Os autores estabelecem para a ação do HIV no corpo humano a mesma metáfora guerra do livro 1.

No livro 3, *Biologia*, de José Luiz Soares, o vírus HIV é definido como *agente infectante* de células vivas. Os vírus apresentam *estrutura simplíssima* (hipérbole). Suas dimensões variam entre 17 nm (nm é a milionésima parte de um milímetro) e 300 nm (uma molécula de hemoglobina mede 6,4 nm de diâmetro). Define a membrana externa dos vírus como *cápsula* protéica e o RNA como o *miolo* de ácido nucléico (metonímia), que pode ser de DNA (vírus do herpes, adenovírus, bacteriófago) ou de RNA (vírus da gripe, poliomielite, Aids e mosaico do tabaco). Os vírus “[...] atacam as células *injetando-lhes* o seu ácido nucléico” (metáfora guerra).

No livro 4, *Biologia*, de Albino Fonseca, temos as mesmas definições de vírus dos livros 1, 2 e 3. O autor trata a Aids como uma síndrome, mas a define como *mal* recente entre nós. Descreve os linfócitos T4 e como estes *atacam* os “micróbios invasores”, enquanto que os linfócitos B passam a produzir substâncias denominadas anticorpos. O autor descreve como o vírus HIV *ataca* preferencialmente os linfócitos T4, *inserindo* seu código genético composto de RNA. Após o ataque, o HIV *implanta* seu código genético no interior dos linfócitos T4, se duplica *à custa* deles e, finalmente, *os destrói*, ameaçando, então, o sistema imunológico. As expressões *ataca*, *implanta*, *destrói* são expressões metafóricas da guerra. Quanto à prevenção da Aids, o autor utiliza-se de hipóboles como *é importantíssimo medidas de prevenção da contaminação pelo HIV*. Ou diz: *Com certeza não transmitem o vírus da Aids o ar, as banheiras e privadas, a água das piscinas, os abraços, os beijos sociais na face, na testa e doações de sangue com instrumentos descartáveis*. Descreve, assim, uma concepção de prevenção ambígua.

No livro 5, *Biologia*, de Wilson Roberto Paulino, o HIV é descrito como aquele vírus que *invade e destrói* os linfócitos T, glóbulos brancos do sangue, essenciais para o funcionamento dos linfócitos B, produtores de anticorpos, e para a atividade fagocitária de outros glóbulos brancos. Para o autor, a Aids torna-se mais evidente em

um corpo humano quando surge o sarcoma de Kaposi, que é um tumor canceroso, o que, sabemos, não é correto. No texto do livro, a metáfora guerra é, assim, também presente: “O HIV *invade e destrói* os linfócitos T”; “Assim, a *destruição* dos linfócitos T provoca a [...]”; “Nesta situação, o organismo fica exposto ao desenvolvimento de inúmeras doenças consideradas ‘oportunistas’”. O autor recorre à hipóbole para designar o tamanho dos vírus: “Os vírus são extremamente pequenos”. As metonímias são: “Os vírus são conhecidos como parasitas intracelulares obrigatórios” (figura de espécie pela qualidade); “[...] há a representação dos bacteriófagos ou fagos, parasitas de certas bactérias” (figura o ser pela espécie); “Os vírus são parasitas de microrganismos [...]” (figura o ser pela espécie). Quanto à prevenção, indica o uso do preservativo e a esterilização de materiais cirúrgicos e odontológicos.

O livro 6, *Biologia – de olho no mundo do trabalho*, de Sídio Machado, descreve o HIV/Aids como vírus com RNA, que, pela ação da enzima transcriptase reversa, sintetiza DNA. Indica os dois tipos de vírus da Aids, o HIV-1 e o HIV-2. Ambos *destroem* o linfócito T auxiliar, a principal célula do sistema imunológico humano. O HIV liga-se ao receptor CD4 na superfície do linfócito T auxiliar e libera o nucleocapsídeo para o interior da célula, e o nucleocapsídeo se desfaz, liberando as duas fitas de RNA e as enzimas do HIV. Descreve a evolução da Aids e as doenças provocadas por microrganismos oportunistas: pneumonias, candidíase oral, toxoplasmose, herpes e tuberculose, além dos tumores malignos. Machado também utiliza a metáfora estrutural guerra: “[...] que era capaz de infectar bactérias e, por isso, ficou conhecido como vírus bacteriófago, que significa ‘*vírus comedor de bactérias*’”; “Os vírus são *entidades infecciosas* que não possuem [...]”; “O DNA do vírus assume o *comando* do citoplasma da bactéria”; “Na última fase, a enzima endolisina produzida pelo vírus provoca a *destruição ou lise* da bactéria”. “Transcorridos 30 minutos, há liberação de 100 novos vírus que irão parasitar outras bactérias”; “o HIV-1 e o HIV-2, e ambos destroem o linfócito T auxiliar”; “A enzima integrase insere o DNA viral”; “[...] pode ficar dormente (lisogenia) ou pode fazer o ciclo lítico, reproduzir-se rapidamente e destruir o linfócito T auxiliar”; “Transcorridos 30

minutos, há liberação de 100 novos vírus que irão parasitar outras bactérias”; “O DNA do vírus incorpora-se ao DNA bacteriano e permanece dormente sob a forma de provírus”.

O livro 7, *Fundamentos da Biologia Moderna*, de Amabis e Martho, expõe o HIV/Aids como retrovírus que se reproduzem na célula. O livro descreve a ação da transcriptase reversa; a mensagem genética do RNA viral é transcrita para uma molécula de DNA. O HIV *ataca* os linfócitos T, causando a síndrome da imunodeficiência adquirida. Para os autores, a Aids é uma *doença letal*, ainda sem cura, que se disseminou rapidamente pelo mundo a partir de 1981. Dizem os autores: “Um único vírus, ao invadir uma célula, pode assumir o *comando* das atividades celulares”; “Como [os vírus] não possuem a *maquinaria necessária* para realizar nenhum desses processos, desenvolveram, [...] mecanismos para subverter o funcionamento da célula hospedeira e se reproduzir à custa do metabolismo celular”; “[...] eles inibem o funcionamento do material genético da célula infectada e passam a comandar a síntese de proteínas”; “A transcriptase penetra no núcleo da célula infectada e incorpora-se a um de seus cromossomos”; “O HIV ataca os linfócitos T”. Utilizam a hipérbole para designar a velocidade da interação dos vírus com as células: “No entanto, sua *capacidade reprodutiva é assombrosa* [...]”; “[...] capaz de produzir, em poucas horas, milhões de novos indivíduos”. Predomina no texto a metáfora guerra.

No livro 8, *Biologia Integrada*, de Luiz Eduardo Cheida, a Aids é apresentada em sua composição, estrutura, funções e reprodução. O autor faz a descrição da forma de transmissão, causas e sintomas da Aids. Para o autor, o vírus pode ficar no fluido vaginal e no sêmen quando é transmitido pela relação sexual. O vírus HIV pode ser transmitido diretamente para o sangue de uma pessoa sadia por transfusões ou por agulhas e seringas compartilhadas. O HIV *ataca* as células de defesa do corpo e deixa a pessoa vulnerável a qualquer doença. O autor utiliza a metáfora guerra: “o vírus [...] adere a uma célula, *parasita-a* e se reproduz”; “Na maturação, os capsídeos formados acoplam-se às novas moléculas de DNA, produzindo novos vírus. Ocorre, posteriormente, a liberação dos vírus da célula infectada”; “[...] todos

os lugares onde possam parasitar quaisquer células e causar doenças virais ou viroses”; “[...] não surjam doenças que se aproveitem do corpo já debilitado”. A hipérbole assegura a noção de estrutura simples para o vírus: “[...] sua estrutura é a mais simples que se conhece”.

O livro 9, *Biologia – Programa Completo*, de Sérgio Linhares e Fernando Gewandzajder, destaca os dois tipos de HIV: o HIV-1 e o HIV-2. De acordo com os autores, os dois tipos de vírus *atacam* as células T4. Por isso, os doentes de Aids apresentam uma grande vulnerabilidade a infecções por germes chamados oportunistas, que não causam problemas a pessoas com saúde normal. A metáfora guerra conduz os argumentos utilizados pelos autores: “É causada por um vírus que *ataca* o linfócito T4”; “O sarcoma de Kaposi, que *ataca* os tecidos dos vasos sanguíneos [...]”; “Finalmente, por atacar também células do sistema nervoso, ele pode causar distúrbios neurológicos – inclusive demência”; “Após penetrar na célula, o RNA do vírus”; “podendo *atacar e destruir* outras células”; “[...] a partir de outro vírus que parasita os macacos verdes”; “O principal modo de transmissão se dá pelo ato sexual. O vírus pode penetrar através de lesões, cai na circulação e ataca os linfócitos do sangue”; “[...] a mulher contaminada pode passar o vírus para o bebê”; “Suspeita-se que o contágio possa se dar também através da amamentação”.

No livro 10, a *Apostila Positivo – Desafios do Conhecimento 1*, da Editora Posigraf/AS, há a descrição do vírus HIV; apresenta as formas de contágio, sintomas, complicações, tratamento e profilaxia. A Aids é tratada como *doença que destrói* parte do sistema imunológico do corpo. Quando o vírus HIV é transmitido, ataca principalmente as células chamadas linfócitos T e os macrófagos. As metáforas mais utilizadas são as estruturais; indicando idéia de guerra: “*Atacam* todos os seres vivos, especificamente, plantas ou animais e [...]”; “Quando estão fora das células atacadas e, portanto, não estão se reproduzindo, não manifestam nenhuma atividade vital”; “Esta *doença destrói* parte do sistema”; “[...] suas *vítimas se tornam incapazes* de se defenderem (sic) de outros agentes etiológicos oportunistas, como certos tipos de [...]”; “[...] o *portador do HIV é um transmissor* que deve ser orientado para precaver-se e não contaminar ninguém”; “Quando o vírus HIV é transmitido, ataca principalmente”; “[...]”

e ao se produzirem anticorpos para dar-lhe *combate*, ficam sem ação diante das transformações que o vírus sofre [...]”; “[...] ao amadurecimento do HIV, fase final do ciclo”.

Os dez textos analisados tratam o HIV como estrutura “extremamente” simples; vírus são seres de RNA que são capazes de, por sua evolução, transformar RNA em DNA e realizar sua reprodução. Desse modo, estes seres tão “simples” vencem a guerra contra as células nas quais se hospedam. O esquema conceitual dos 10 livros – há livros com mais informações, outros menos – é o mesmo em termos das expressões que levam à metáfora guerra. Este esquema traduz-se em: “seres simples ou extremamente simples (hipérbole) atacam uma célula (a hospedeira), lançam (ou implantam ou inserem) seu material genético nesta célula e reproduzem”. O vírus aparece descrito como onipotente. Se ele (o vírus) pode tudo – o vírus vence a guerra contra o organismo –, se ele sempre vence, ou fugimos desta lição, para que ela não nos atormente, ou deixamos a sexualidade de lado. Sabemos que não é correta esta afirmação, pelo menos para os cientistas. Na seção seguinte vamos indicar, então, como os cientistas comunicam-nos as descobertas sobre o HIV/Aids.

O que dizem os textos científicos: a metáfora interação

Se não é a metáfora guerra a forma de comunicar a idéia de HIV/Aids nos livros didáticos, qual seria um outro tipo de comunicação do tema? Como dissemos, a idéia de combate entre o organismo humano e um ser “muito simples” traduz-se em um jogo de guerra em que, segundo os livros didáticos, vence o vírus. Para investigar um outro modo de expressão metafórica do tema HIV/Aids, oito textos científicos, descritos nesta seção, acerca da estrutura e funcionamento do HIV, foram examinados. Afinal, destes textos são estruturados outros que servem à finalidade de divulgação científica. Vamos descrever como o tema HIV/Aids é neles tratado e estabelecer qual metáfora estrutura a noção de HIV/Aids.

Em Bicudo (2005) o HIV é descrito como um vírus complexo tanto do ponto de vista bioquímico como evolutivo.

Evolutivamente, o HIV é capaz de interagir com células do sistema imunológico por meio de estratégias de replicação bastante elaboradas. As estratégias de replicação e evolução do HIV são tão organizadas que os cientistas já conhecem, atualmente, nove subtipos de vírus HIV, identificados como A, B, C, E, F, G, H, J e K – todos são produtos de variações genéticas. São vírus parecidos que se diferenciam pela seqüência maior ou menor de genes (Bicudo, 2005).

Não se trata, portanto, de um vírus extremamente simples. Delicato (2005) indica a complexidade da membrana do HIV, em termos de estrutura e funcionamento bioquímico, quando mostra que ele apresenta duas membranas: a externa e a interna membrana. A primeira membrana é lipoprotéica, formada por 72 complexos de glicoproteína ligada aos lipídeos do chamado envelope. Cada complexo apresenta uma glicoproteína, a gp120, e uma proteína transmembranar, a gp141, que mudam sua estrutura de acordo com o ambiente. Internamente à membrana do HIV há um envoltório de proteína denominada p17, que delimita o espaço da cápsula protéica formada pelo antígeno denominado p24. No interior dessa cápsula há outro complexo proteína-ácido, formado por duas moléculas de RNA associadas à nucleoproteína denominada p7 e à enzima transcriptase reversa. A partícula viral tem enzimas que processam a replicação do HIV: são a transcriptase reversa, a integrase p12 e a protease p11 (Delicato, 2005).

De acordo com Roitt, Brostoff e Male (2003), o HIV *interage* com as células T ou linfócitos T auxiliares (Helper), células que têm a função de controlar a resposta do organismo às infecções. As células T apresentam em sua superfície uma molécula, a CD4 ou receptor CD4, uma glicoproteína monomérica de 58 kDa (quilodáltons), e o HIV *interage* exatamente com este receptor CD4, tirando das células T sua capacidade de controlar a entrada e reprodução do HIV.

O mecanismo pelo qual o HIV atinge e destrói os linfócitos ainda não está claramente compreendido. Há vários modelos para explicitar este mecanismo. O modelo mais aceito é o da ligação intracelular entre o receptor CD4 da célula T e a proteína gp120 do HIV (Roitt, Brostoff; Male, 2003). Este modelo é o que apresenta o HIV-1 realizando o processo de adsorção e fusão de sua estrutura com a membrana citoplasmática

do linfócito. Esta fusão é, na verdade, a interação das proteínas do envelope viral gp120 (glicoproteína) com os receptores da superfície da célula CD4 (receptor), CCR5 ou CXCR4 (co-receptores) dos linfócitos T Helper e das células da linhagem dos macrófagos (Delicato, 2005). A fusão entre HIV e o linfócito provoca a transformação na forma e função das células T. Há, então, mudança nos receptores das membranas do linfócito, ocorrendo, então, a chamada infecção por HIV (Janeway et al., 2002).

Quanto à replicação HIV, este apresenta um genoma com nove genes com longas seqüências terminais repetitivas (LTRs), que se integram ao DNA do linfócito (Janeway et al., 2002). Todavia, a interação entre o RNA do vírus e o DNA do linfócito não é tão fácil de ser realizada. Os linfócitos criam mecanismos para evitar a exportação de transcritos de mRNA processados em seu núcleo. Isso pode ser um problema para o HIV, pois ele depende da exportação de espécies de mRNA não processados para traduzir todas as proteínas virais.

De acordo com Delicato (2005) os estudos sobre o HIV indicam que a replicação viral é dinâmica, e os linfócitos e os vírus interagem em um processo de auto-regulação. Por um lado, os linfócitos reagem ao HIV; por outro, o próprio genoma do HIV “erra” em sua replicação. Ocorre uma pressão seletiva sobre o HIV por mutações pré-existentes exercida por certas drogas ou pelo próprio sistema imunológico que produz anticorpos neutralizantes ou células T citotóxicas.

A capacidade de infecção de um organismo pelo HIV depende dos fatores de risco biológicos e comportamentais; biológicos são aqueles que dizem respeito à concentração do HIV no fluido biológico, integridade e vulnerabilidade da mucosa (anal, oral e vaginal), duração da exposição e amostra viral não transmitida. A transmissão do vírus HIV pode ocorrer pelo ato sexual, sangue e vertical, ou seja, de mãe para filho, por meio de uma infecção durante a gestação, perinatal, pós-natal ou durante o aleitamento. O HIV tem acesso ao organismo pelas mucosas que são ricas em células de Langerhans (células que capturam antígenos e partículas virais). Após 18 horas de infecção, os vírus se encontram em células dendríticas e células T da mucosa genital e, em poucos dias, detecta-se vírus em linfócitos e

monócitos próximos ao local da infecção e, em seguida, nos tecidos linfóides regionais (Delicato, 2005).

Janeway, Travers, Walport e Shlomchik (2002) descrevem que, a partir do momento em que há redução no número de células T CD4 no organismo pela entrada do HIV, pode-se falar em três mecanismos: no primeiro, há a morte direta das células infectadas pelo vírus; no segundo, aumenta a suscetibilidade do organismo; no terceiro, a morte das células T CD4. Quando o número de células T CD4 fica abaixo de um nível crítico, o corpo humano perde a imunidade celular e surgem os sintomas como a febre, sudorese noturna, diarreia e perda de peso. Em seguida, surgem as infecções por uma variedade de agentes oportunistas. Em geral, a resistência do organismo sucumbe à *candida oral* ou *candida albicans* e ao *mycobacterium tuberculosis*. Neste estágio, a contagem de células T CD4 encontra-se normalmente abaixo de 200/µl. Mais tarde, os pacientes podem ter o *Herpes zoster*, os linfomas e sarcoma de Kaposi ou outras doenças.

Os anticorpos contra o HIV aparecem, no sangue de indivíduos infectados, de 3 a 12 semanas. Este período é denominado de “anela imunológica”; é o período compreendido entre o momento da infecção e o aparecimento de anticorpos anti-HIV em concentração suficiente para permitir a sua detecção pelas técnicas laboratoriais correntes (*Manual de condutas*, 2000). Os testes utilizados com maior frequência para a detecção de anticorpos anti-HIV são os ensaios imunoenzimáticos (*ELISA = Enzyme-Linked Immunosorbent Assay*), por sua facilidade de automação e custo relativamente baixo. Há, segundo o Ministério da Saúde (*Manual de condutas*, 2000), outras técnicas que detectam diretamente o vírus ou suas partículas e são utilizadas em situações específicas.

Com relação ao tratamento da Aids, desde 1987, usa-se a zidovudina (AZT); é como análogo ao nucleosídeo inibidor da transcriptase reversa, a enzima utilizada pelo HIV. O período ideal para o início da terapia ainda é controverso, mas, geralmente, ocorre quando há uma contagem repetida de células CD4 em torno de 200-400 células/µL-1 e em todos os pacientes sintomáticos (Roitt, Brostoff, Male, 2003). Segundo Janeway, Travers, Walport e Shlomchik (2002), já nas duas primeiras semanas após

o início do tratamento há queda na produção do vírus. Após esse período, a taxa de declínio do vírus é mais lenta.

Atualmente, uma nova classe de medicamentos está sendo utilizada em pessoas com HIV. Souza (2006), no texto “Fuzeon, o primeiro medicamento de uma nova classe anti-HIV denominada inibidores de fusão”, descreve como o *fuzeon* pode inibir o processo de interação da proteína gp 20 do HIV com o receptor CD4 e com os co-receptores CXCR4 ou CCR5 do linfócito.

Para Janeway, Travers, Walport e Shlomchik (2002), o desenvolvimento de vacinas para a prevenção da infecção pelo HIV é um objetivo das pesquisas atuais. Mas este empreendimento encontra obstáculos pela própria natureza da infecção por HIV, pois ele replica e se recombina rapidamente. Outro problema é a capacidade de o HIV persistir em forma latente no organismo. Mas, além disso, há os aspectos éticos: é difícil ou quase impossível conduzir um teste de vacinas sem expor aos riscos do HIV a população vacinada.

Capria (2003) e Lanzarini (2005) questionam a precisão dos “testes da Aids” (Elisa e Western Blot). Dizem que, em pesquisas controladas, há uma percentagem muito elevada de reações cruzadas falso-positivas devido a diferentes fatores do HIV, pois podemos ter pessoas que foram expostas anteriormente à tuberculose, à *clamídia* sp, à pneumonia, malária e outras 50 doenças que podem dar um resultado “soropositivo”. Capria (2003) também afirma que a situação da África é diferente das demais regiões do globo terrestre, sobretudo dos Estados Unidos e da Europa. Para Capria (2003), antes de 1980 o HIV não era incluído como vírus da Aids na África. Somente após 1985 todas as moléstias como febre, diarreia, tosse persistente e perda de peso foram caracterizadas como Aids, distorcendo as estatísticas mundiais de casos de Aids.

Como vemos, a explicação científica do HIV e de aspectos da infecção da Aids não são fáceis de serem apreendidos pela complexidade terminológica, porém os textos que apresentamos nos dão pistas de que a metáfora utilizada pelos cientistas é a da interação. O HIV interage bioquimicamente com os linfócitos e estes, por sua vez (já que não são objetos-recipientes de vírus, como dizem os livros didáticos), reagem ao HIV. A idéia, então, de seres simples que

causam uma doença mortal é substituída por interação bioquímica entre um vírus complexo e células, os linfócitos, que são provocadas para reagir.

Conclusão

Ayres (2002), referindo-se aos modelos educacionais, diz que o Brasil demorou a buscar modelos emancipatórios de educação como o de Paulo Freire. No geral, os modelos de educação preventiva são, diz Ayres (2002, p. 17), “bastante limitados e limitantes”. “São modelos, diz Ayres citando Paiva, orientados por uma idéia de comunicação unidirecional, dogmática e autoritária; modelos baseados na idéia de aprendizado como simples aquisição de informação; modelos centrados na modelagem do outro à própria imagem como objetivo da educação preventiva.”

Os exemplos de comunicação dos livros didáticos aqui apontados podem ser entendidos como formas de pensar e de falar um tema – o HIV/Aids – de modo limitante à compreensão científica do que são o vírus e a síndrome até o momento. Apesar do esforço dos autores em tratar do tema Aids em uma linguagem palatável aos estudantes de ensino médio, esta retórica – a da guerra – impõe uma via de mão única à compreensão do HIV.

Para os autores dos livros didáticos, o HIV, este “ser extremamente simples”, ataca, comanda, prolifera e mata. Para os cientistas a interação entre o RNA do vírus e o DNA do linfócito não ocorre de modo tão brando assim. Os linfócitos criam mecanismos para evitar que o RNA do HIV processe sua replicação (ver Janeway; Travers; Walport; Shlomchik, 2002). A idéia de que esse “ser extremamente simples” traduz-se em uma “doença mortal” (hipérbole, figura do exagero que cria uma antítese) é o raciocínio base dos textos. Não é fácil partilhar desse argumento (seres simples e mortais que entram em guerra com os homens). Então, como fica a adesão aos argumentos ditos científicos dos livros didáticos?

Como estamos falando/argumentando com um auditório de adolescentes, pois os livros didáticos são para alunos de ensino médio, é importante destacar a eficácia da metáfora guerra; esta metáfora pode não resultar em negociação de

sentido com os jovens. Para nós, a metáfora guerra utilizada nos livros didáticos analisados não permite abertura para a circulação de informações científicas sobre uma epidemia que, cada vez mais, alcança jovens, mulheres, crianças e homens. Como a Aids quase sempre é vinculada aos aspectos mais conservadores da educação, a metáfora guerra não estaria colaborando para afastar os jovens do universo conceitual e afetivo dos alunos? Se esta idéia ficar distante destes universos, o espaço para a negociação de significados também ficará restrito. Nessa

situação de distanciamento, no máximo os alunos aprendem uma fórmula que não tem qualquer significado em suas vidas: vírus simples que provocam uma doença mortal. O discurso sobre HIV/Aids veiculado, nas escolas, pelos livros didáticos de modo reducionista e não explícito não garante uma adesão racional e, de fato, preventiva entre os jovens. Ou, como diz Ayres (2002), “quem pensa a prevenção pensa a subjetividade, a significação, a interação, a dinamicidade”. Para isso, temos que caminhar para além da guerra entre os vírus e os humanos.

Referências bibliográficas

AYRES, José Ricardo Carvalho Mesquita. Práticas educativas e prevenção de HIV/Aids: lições aprendidas e desafios atuais. *Revista Interface*, v. 6, n. 11, p. 11-24, 2002.

BRETON, P. *A argumentação na comunicação*. 2. ed. Bauru: Edusc, 2003.

BICUDO, Francisco. Os truques do HIV. *Boletim Agência Fapesp on line*, 16/3/2006. Disponível em: http://www.agencia.fapesp.br/boletim_dentro.php?data%5Bid_materia_boletim%5D=5216. Acesso em: 16 março 2006.

CAPRIA, M. M. *Scienza e Democrazia*. 1. ed. Liguori Editore, 2003.

CONTENÇAS, P. *A eficácia da metáfora na produção da ciência*. O caso da Genética. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

DELICATO, L. S. *O papel dos co-receptores CCR5 e CXCR4 na infecção pelo vírus HIV*. Monografia – Fundação Faculdades Luiz Meneghel, Bandeirantes, Paraná, 2005.

FERNANDES, João Cláudio. Práticas educativas para a prevenção da HIV/Aids: aspectos conceituais. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 171-180, abr./jun. 1994.

GIACOMOZZI, Andréia Isabel; CAMARGO, Brígido Vizeu. Eu confio no meu marido: estudo de representação social de mulheres com parceiro fixo sobre prevenção da Aids. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 31-44, jan./jun. 2004.

JANEWAY, C. A. et al. *Imunobiologia*. O sistema imune na saúde e na doença. 5. ed. São Paulo: Artmed, 2002.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas de vida cotidiana*. Campinas: Mercado das Letras/EDUC, 2002.

LANZARINI, J. HIV não existe. É possível? Muitos acreditam que sim. *Revista Viração e Projeto Agente Jovem*, Porto Alegre, 2005.

MANUAL DE CONDUTAS. *Controle de infecções e a prática odontológica em tempos de Aids*. Brasília, Ministério da Saúde, 2000.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Disponível em: <http://dtr2004.saude.gov.br/dab/saudebucal/publicacoes/manual_odonto1.pdf>. Acesso em: 30 novembro 2005.

PAIVA, Vera. Sem mágicas soluções: a prevenção do HIV e da AIDS como um processo de Emancipação Psicossocial. *Divulgação em Saúde para Debate*, Rio de Janeiro, n. 27, p. 58-69, ago. 2003.

POLLACK, Michael. *Os homossexuais e a Aids*. Sociologia de uma epidemia. São Paulo: Estação Liberdade, 1990.

REBOUL, Olivier. *Slogan*. São Paulo: Cultrix, 1975.

_____. *Introdução à Retórica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2004.

ROITT; BROSTOFF; MALE. *Imunologia*. 6. ed. São Paulo: Manole, 2003.

SANCHES, Kátia Regina de Barros. *A Aids e as mulheres jovens: uma questão de vulnerabilidade*. Tese (Doutorado) – Fundação Osvaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública, 1999. 143 p.

SOUZA, Marcos Vinícius Nora. Fuzeon, o primeiro medicamento anti-HIV denominada inibidores de fusão. *Revista Brasileira de Farmácia*, v. 86, n. 3, 2005.

Marta Bellini, professora doutora do Departamento de Fundamentos da Educação e Mestrado em Educação para a Ciência e Ensino de Matemática da Universidade Estadual de Maringá (UEM).
martabellini@uol.com.br

Priscila Carozza Frasson, professora mestre do Departamento de Saúde e Educação da Fundação Faculdades Luiz Meneguel, Bandeirantes, Paraná.

Recebido em 19 de junho de 2006.
Aprovado em 6 de outubro de 2006.

Construção e reconstrução multicultural de identidades docentes: pensando na formação continuada de coordenadores pedagógicos*

Ana Canen
Angela Rocha dos Santos

Resumo

Trata de uma pesquisa-ação que envolveu a formação continuada de coordenadores pedagógicos do Estado do Rio de Janeiro em 2005, desenvolvida pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Focaliza, a partir de uma perspectiva multicultural, as formas pelas quais a construção e reconstrução identitária dos sujeitos envolvidos na referida ação foi buscada na proposta e nos materiais elaborados. Apresenta as construções discursivas sobre temas didático-pedagógico-curriculares, trabalhados na perspectiva multicultural, no âmbito dos módulos produzidos para o curso, visando contribuir para reflexões sobre possíveis traduções do multiculturalismo para propostas didáticas e curriculares concretas em ações de formação inicial e continuada de docentes.

Palavras-chave: formação continuada; identidade docente; multiculturalismo; pesquisa-ação.

Abstract

Multicultural construction and reconstruction of teachers' identity: thinking on a continuing education of pedagogical coordinators

The present article is an action research that involved continuing education of pedagogical coordinators of the state of Rio de Janeiro, developed by the Federal University of Rio de Janeiro and the Rio de Janeiro Secretariat of Education. It focuses the ways by which construction and reconstruction of pedagogical coordinators' permeated the discourses within the referred program and its related materials, based on a multicultural perspective. It presents the discursive constructions on curricular, pedagogical and didactic themes of the program within the modules produced for the course, aiming at contributing for reflections about possible translations of multiculturalism in concrete didactic and curricular proposals within both initial and continuing teacher education.

Keywords: continuing education; teacher identities; multiculturalism action research.

* Uma versão preliminar deste artigo foi apresentada no XIII Endipe, maio de 2006, realizado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, PE.

Introdução

Pensar em sinergias entre instituições de formação de professores e a escola constitui-se um dos meios mais promissores para promover o fortalecimento da educação básica e, conseqüentemente, contribuir para a solução dos grandes problemas sociais existentes no nosso país. Particularmente, esse efeito transformador pode se concretizar e se multiplicar por intermédio de ações desenvolvidas mediante parcerias de universidades públicas com secretarias de Estado de educação para a formação continuada de professores e gestores da rede. Em um contexto de discursos políticos que urge a universidade a desenvolver projetos extensionistas de impacto, ações na formação de professores podem redundar na melhoria do ensino, bem como na reflexão sobre formas de promoção do sucesso escolar e sobre meios de minimizar a exclusão e a marginalização que atingem camadas sociais e econômicas desfavorecidas de nossa população. Assim, tais ações revestem-se de papel político e social estratégico.

Em uma perspectiva multicultural pós-colonial (Assis, Canen, 2004; Hall, 2003) valorizadora da diversidade cultural e voltada aos processos discursivos de formação das identidades plurais docentes e discentes no contexto educacional, argumentamos, no presente artigo, que tais espaços de parceria no contexto da formação continuada podem, em uma dimensão adicional à perspectiva extensionista, representar um campo fértil de pesquisa, nos moldes da pesquisa-ação (André, 1995; Barbier, 2002).

De fato, conforme Barbier (2002), a metodologia da pesquisa-ação obriga o pesquisador a agir e, assim, a perceber-se como implicado pela estrutura social na qual está inserido, como, também, a compreender as implicações dos outros sujeitos por meio de seu olhar e de sua ação singular no mundo. A partir de Carr e Kemmis, Barbier (2002) aponta que a pesquisa-ação permite aos docentes participarem diretamente da produção do conhecimento sobre as questões e os problemas que lhes concernem, sendo que tal metodologia atende a cinco exigências:

a) rejeita noções positivistas de racionalidade, objetividade e verdade;

- b) emprega categorias interpretativas dos docentes e demais participantes do processo educativo;
- c) promove o questionamento crítico sobre idéias e interpretações, buscando seus vieses ideológicos;
- d) empenha-se em verificar o que bloqueia a mudança racional e propõe interpretações teóricas que ajudem a superar tais bloqueios;
- e) funda-se na premissa de que se trata de um conhecimento prático, uma “ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento” (Barbier, 2002, p. 59).

Assim, o objeto da pesquisa é “a elaboração da dialética da ação, num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social”.

A partir de tais reflexões, a ação em foco constituiu-se uma pesquisa-ação cuja pertinência e justificativa deu-se em uma dupla perspectiva: de um lado, permitiu que docentes da Universidade pudessem articular a perspectiva multicultural à prática da elaboração do material didático e à reflexão crítica sobre ele, relacionando teoria e prática e produzindo conhecimento na dialética entre ambas, na formação continuada de coordenadores pedagógicos; por outro lado, a pesquisa-ação foi o motor que engendrou a construção discursiva do material mencionado (como será visto a seguir), isto porque essa construção visava tornar os próprios coordenadores pedagógicos pesquisadores em ação, isto é, atores sociais que não fossem limitados a meros receptores de informações, mas que, ao contrário, as problematizassem, dialogando com o material e interagindo por meio do relato de suas próprias ações e práticas.

Dessa forma, como comentado anteriormente, a pesquisa-ação representou o caminho trilhado na realização da formação continuada em foco, refletindo-se nos discursos contidos nos módulos produzidos. Tal perspectiva possibilitou reflexões sobre a tradução do multiculturalismo para o currículo em ação e para práticas didáticas e pedagógico-curriculares na escola, questionando seus sentidos, pensando em suas traduções no contexto concreto das escolas do sistema público de ensino, bem como articulando as reflexões teóricas

multiculturais com a análise de seus limites, possibilidades e tensões no espaço de ensino público. Nessa perspectiva, ações de formação continuada são vistas como espaços de construção e reconstrução identitária dos atores envolvidos, tanto os da escola como os da universidade e da secretaria de educação, na parceria em questão.

O argumento que desenvolvemos é o de que o multiculturalismo, no âmbito de ações de formação continuada, pode abarcar não apenas formas de trabalhar a diversidade cultural e perspectivas anti-racistas e antidiscriminatórias nos conteúdos ministrados, como também pode impregnar discursos sobre temas mais convencionais da didática e do campo curricular. Na perspectiva da pesquisa-ação desenvolvida, isso significou irmos além das teorizações que normalmente dominam as discussões multiculturais, contribuindo para a construção e reconstrução das identidades envolvidas, no âmbito da formação continuada de docentes e gestores.

É nessa perspectiva que se colocou o presente estudo, que, como discutimos anteriormente, trata de uma pesquisa-ação que envolveu a formação continuada de coordenadores pedagógicos do Estado do Rio de Janeiro. Essa ação, denominada de Formação Continuada de Coordenadores Pedagógicos, foi coordenada pelas autoras do presente artigo, em 2005, no âmbito do Programa Sucesso Escolar, desenvolvido mediante parceria da Universidade Federal do Rio de Janeiro com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEE-RJ). Nos limites do artigo, não serão analisados os discursos orais em sala ou as atividades desenvolvidas pelos cursistas, mas tão-somente as construções discursivas sobre temas didático-pedagógico-curriculares trabalhados na perspectiva multicultural abraçada, nos módulos produzidos para o curso. Estruturamos o artigo de forma que, primeiramente, discutamos concepções alargadas do multiculturalismo, para, em seguida, nos debruçarmos sobre os discursos didático-pedagógico-curriculares construídos na pesquisa-ação, de modo a contribuir para reflexões sobre possíveis traduções do multiculturalismo para propostas didáticas e curriculares concretas, no âmbito de ações de formação inicial e continuada de docentes.

Multiculturalismo, identidades e propostas didático-curriculares: articulações na formação continuada de professores e gestores educacionais

Refletir sobre a formação de professores e gestores escolares em meio a um mundo globalizado, tecnologicado, mas ao mesmo tempo plural, constituído na diversidade de raças, etnias, gêneros, opções sexuais, religiões, linguagens e outros marcadores identitários, é o grande desafio da educação nesse novo milênio.

Como vertente dos estudos culturais, o multiculturalismo, no campo da educação, apropria-se da centralidade da cultura e da desconstrução dos discursos educacionais de modo a produzir, de forma pró-ativa, respostas concretas à diversidade cultural. Assim, o multiculturalismo, segundo Kincheloe e Steinberg (1997), pode ser definido como um conjunto de respostas à diversidade cultural. Tais respostas visam ao trabalho com as identidades dos sujeitos – sejam docentes, discentes ou outras –, percebidas como necessariamente plurais, formadas de marcadores como raça, etnia, gênero, classe social, religião, opção sexual e outros. É importante notar que as identidades, no multiculturalismo, são sempre percebidas como provisórias, em processo de construção e reconstrução constantes. Nesses processos, a educação multicultural ocupa papel central, fomentando a apreciação da diversidade e o desafio a preconceitos. Além dos autores citados anteriormente, outros, como Gomes e Silva (2002) e Candau et al. (1995), por exemplo, têm discutido conceitos e experiências de valorização da diversidade cultural no cotidiano educacional.

Em outras palavras, além das análises discursivas e dos descentramentos defendidos pelos estudos culturais, o multiculturalismo possui, em seu horizonte, a premissa básica de que outros discursos alternativos devem ser construídos, voltados à valorização da diversidade cultural e ao desafio a preconceitos. E é justamente sobre esses discursos alternativos, sobre essas possibilidades de respostas ativas à pluralidade cultural, que se voltam suas atenções.

Mas que tipos de respostas seriam estas? Como ir além das identidades

individuais e incorporar a identidade da escola como componente no pensamento multicultural? Como traduzir as tensões entre identidades individuais, identidades coletivas e a identidade da escola? Como compreender a escola como organização multicultural (Canen, Canen, 2005), marcada por relações internas plurais e, ao mesmo tempo, inserida no bojo de projetos de educação, no caso, de caráter estadual? Essas questões são centrais ao se pensar em ações de formação continuada de professores e gestores educacionais, no âmbito de parcerias de universidades públicas com Secretarias de Estado de Educação.

Nesse sentido, argumentamos que uma visão alargada do multiculturalismo implica que a relevância multicultural de tais ações se dá em uma tripla perspectiva. A primeira delas é a de que essas representam espaços possíveis de discussão de temas educacionais à luz do olhar multicultural. Isso significa articular tais temas à pluralidade cultural, a perspectivas de valorização do diverso e de questionamento das construções das diferenças e dos preconceitos. Buscam-se, assim, formas pelas quais tais questões podem ser trabalhadas no currículo, nas práticas pedagógico-avaliativas e nas metodologias didáticas. Nesse nível de discussão, pensar sobre os diferentes sentidos do multiculturalismo e suas implicações em conteúdos e atividades desenvolvidas na escola é relevante, isso porque docentes e formadores de docentes devem refletir em que medida se deseja permanecer no nível do multiculturalismo liberal, folclórico, de valorização da diversidade cultural em termos de ritos, costumes, festas e outros marcadores das identidades, ou se deseja ir além e trabalhar com a origem histórica e com as manifestações de preconceitos e desigualdades, em perspectivas mais críticas e pós-coloniais do multiculturalismo, de modo a desafiá-los (Assis, Canen, 2004; Canen, Oliveira, 2002; Hall, 2003).

A segunda vertente é a de que o olhar multicultural sobre a formação continuada, fruto de parceria de universidade e governo, trabalha possíveis tensões entre projetos políticos que propõem diretrizes curriculares e avaliativas centrais e a diversidade cultural das escolas, identidades institucionais por excelência. Isso significa perceber que as próprias escolas podem ser consideradas organizações multiculturais (Canen, Canen,

2005), formadas na confluência de identidades individuais plurais e na construção de identidades institucionais singulares. Nesse sentido, trata-se de pensar em formas pelas quais a articulação entre a diversidade cultural de identidades individuais, coletivas e institucionais pode ser buscada, sem que se caia em um relativismo total em termos de formação continuada e, ao mesmo tempo, sem que se busquem formulações centralizadoras que abafem a pluralidade dessas identidades.

A terceira perspectiva é a de se levar em conta a pluralidade dos sujeitos envolvidos na formação continuada propriamente dita, com suas singularidades e suas especificidades. Assim, busca-se romper com paradigmas de formação continuada que homogeneizam suas identidades, reduzindo-as à passividade, à condição de objetos das ações em vez de ativos sujeitos que delas participam e que atuam como peças centrais em processos de construção e reconstrução de identidades docentes, discentes e institucionais.

Essa tripla perspectiva amplia o olhar multicultural sobre a construção e reconstrução das identidades docentes, discentes e de gestores envolvidos na formação continuada, bem como sobre a construção e reconstrução da identidade da escola como organização multicultural inserida em sistemas públicos de ensino. Tal olhar traz novo fôlego às discussões sobre didática, práticas pedagógicas e outros temas centrais à formação inicial e continuada de professores e gestores educacionais. Discutiremos as formas pelas quais tal perspectiva multicultural impregnou nossa ação de formação continuada de coordenadores pedagógicos, conforme explicitada acima, focalizando, nos limites do presente artigo, as opções de tradução do multiculturalismo na construção dos discursos contidos nos módulos produzidos para o referido curso.

Traduzindo o multiculturalismo nos discursos didáticos e curriculares: articulações na formação continuada de coordenadores pedagógicos

Como trabalhar a tripla perspectiva do multiculturalismo, nos módulos sobre

temas didático-curriculares e pedagógicos selecionados para a formação continuada de coordenadores pedagógicos? Conforme sugerimos nas seções anteriores, uma primeira e mais conhecida faceta do multiculturalismo é o trabalho para a valorização da diversidade cultural, para o desafio a preconceitos e, na perspectiva pós-colonial, para a superação de binarismos e congelamentos identitários (Assis, Canen, 2004; Canen, Oliveira, 2002; Hall, 2003). Parte-se da idéia de que tal perspectiva promove a construção e reconstrução das identidades docentes e discentes em uma perspectiva desafiadora de pretensas idéias de universalismo e de homogeneização curricular. Nesse sentido, a pesquisa-ação buscou interferir multiculturalmente, nessa primeira abordagem, na construção discursiva dos temas propostos para a formação continuada em questão, de modo a desafiar discursos congeladores de identidades e superar noções meramente técnicas de currículo, avaliação e projeto político-pedagógico – temas centrais, entre outros, trabalhados no referido curso.

Alguns exemplos ilustram a forma pela qual essa perspectiva foi construída em nossos discursos:

Conforme discutimos no módulo 8, a perspectiva multicultural preocupa-se em indagar em que medida os currículos estão trabalhando a favor da valorização da pluralidade cultural e desafio a preconceitos, em suas formulações. O currículo, segundo esta visão, deveria trabalhar em prol da formação das identidades abertas à pluralidade cultural, desafiadoras de preconceitos, em uma perspectiva de educação para a cidadania, para a paz, para a ética nas relações interpessoais, para a crítica às desigualdades sociais e culturais. Neste tópico, buscaremos identificar, em cada área do conhecimento, elementos que se configurem como desdobramentos da perspectiva anteriormente mencionada, no que diz respeito ao desenvolvimento curricular [...]. Você pôde verificar intenções multiculturais e interdisciplinares no documento [de Reorientação Curricular] (Lavinias Pereira, 2005, p.18 e 24).

Excluir significa afastar, abandonar, despojar, discriminar, negar direitos, silenciar vozes, condenar ao insucesso alguns

indivíduos apenas por serem diferentes daquilo que prejudicamos ser o “ideal”, o “correto”, o “perfeito”, o “adequado”, o “normal”. [...] As noções de “normalidade” e de “diferença” são o resultado de relações sociais e de produções discursivas. Elas configuram-se como criações que envolvem relações de poder que buscam classificar, assegurar e marcar posições de sujeito na sociedade, dividindo o mundo entre “nós” e “eles”, entre o “normal” e o “anormal” [...] (Xavier, 2005, p. 18).

Em uma segunda perspectiva, as tensões entre universalismo e particularismo, entre a existência de critérios ditos “universais”, mas que eram por nós encarados como historicamente construídos, e aqueles locais, focalizados, ressignificados pelos grupos, foram evidenciadas nos materiais. Por exemplo, ao falarmos sobre avaliação da aprendizagem, em uma perspectiva histórica, algumas sentenças demonstram a preocupação multicultural em termos do trabalho com as tensões entre a valorização da diversidade cultural dos sujeitos e a necessidade de trabalho com critérios que, ainda que construídos, possam balizar o julgamento de valor implícito em qualquer processo de avaliação (Canen, 2004; Canen, Oliveira, 2000). Também, em uma perspectiva multicultural, desconfiamos de discursos preconceituosos contra determinados tipos de avaliação, defendendo uma articulação entre as diversas modalidades, a favor do sucesso escolar, da valorização da diversidade cultural e da inclusão. Essas idéias aparecem, por exemplo, nos extratos abaixo:

[...] o conceito de avaliação não pode ser pensado de forma separada de uma visão de educação. No caso de uma perspectiva que valoriza a diversidade cultural dos alunos e das instituições de ensino, torna-se urgente um repensar sobre critérios de avaliação, sobre a necessidade de construir políticas e práticas que levem em conta essa diversidade e que estejam comprometidas com o sucesso, e não com o fracasso escolar (Canen, 2005, p. 18).

[...] Existem preconceitos contra ambos os tipos de avaliação – somativa e diagnóstica – por parte de muitos educadores. No caso da avaliação somativa, muitos a acusam de classificatória e excludente, já que estaria fornecendo um “juízo final” a respeito de

alunos, atribuindo-lhes o estigma de “incompetentes”. No que diz respeito à avaliação diagnóstica ou formativa, muitos temem que leve a uma pouca clareza sobre a qualidade da aprendizagem, pois não forneceria um “conceito”, “nota” ou uma apreciação final. Defendemos que ambos os tipos de avaliação são relevantes. Na medida em que a avaliação somativa é feita no contexto de um processo de avaliação contínua, diagnóstica, formativa, que levou em conta momentos e instrumentos plurais de avaliação, ela pode fornecer um grau, conceito, nota ou qualquer outro símbolo, com fundamentação no processo realizado no decorrer do período, diferentemente de uma avaliação somativa que se limite a apenas um instrumento único (Canen, 2005, p. 18-19).

Nessa perspectiva, o trabalho também voltava-se para as tensões entre projetos mais amplos, de caráter nacional e estadual, defendidos no âmbito das políticas públicas em que as escolas estaduais estão imersas e sua ressignificação, no contexto da pluralidade das identidades escolares e de seus atores. Conforme argumentado, tratava-se, nesta abordagem multicultural, de buscar o trabalho com as tensões propriamente ditas, encaradas como possibilidades concretas de se trabalhar o multiculturalismo sem recair em perspectivas centralizadoras, pretensamente universais. Por outro lado, não desejávamos resvalar para uma visão relativista multicultural por nós rejeitada. Algumas ilustrações são fornecidas a seguir, da forma como tais tensões formaram parte da construção discursiva multicultural que buscamos nos temas didáticos, curriculares e pedagógicos com que trabalhamos:

A partir de nossa perspectiva multicultural de compreensão do projeto político-pedagógico, não estamos privilegiando nem uma visão centralizadora, homogeneizadora do processo, nem estamos advogando um relativismo total, defendido por alguns multiculturalistas (que seriam a favor da construção de projetos político-pedagógicos totalmente plurais, sem qualquer esforço de diálogo com um projeto político mais amplo, de caráter nacional, estadual, municipal ou local). Ao contrário, a visão do projeto como uma construção a ser trabalhada nas tensões entre essas esferas pressupõe um diálogo constante

entre a pluralidade e as políticas educacionais públicas, fertilizando-se e alterando-se mutuamente, da mesma forma que falamos sobre propostas curriculares e avaliativas, em módulos anteriores (Souza, Bezerra, 2005, p. 17).

Em uma terceira perspectiva, conforme salientado anteriormente, pensar multiculturalmente sobre a formação continuada também significava levar em conta as identidades plurais dos atores envolvidos (no caso, os coordenadores pedagógicos), em termos de seus marcadores identitários singulares de raça, etnia, cultura, visões de mundo e outros. Isso significava, também, visualizar a identidade dos coordenadores pedagógicos como mediadores da construção e reconstrução identitária de docentes, discentes e da própria identidade escolar em que atuam. Tal visão implicava construções discursivas que mobilizassem essas identidades no sentido de trabalhar com a construção e reconstrução identitária de docentes, discentes e da própria instituição escolar.

Para tal, além das tensões multiculturais que impregnavam os conteúdos e temas trabalhados nos módulos, tratava-se de proceder a discursos que interpelassem os coordenadores pedagógicos, que os tratassem não como objeto da formação continuada, mas como sujeitos ativos, participantes, parceiros dessa formação, que constroem e reconstróem suas identidades no processo.

Tais discursos, também, deveriam trazer em seu bojo a mobilização para a ação e não para o consumo do discurso “da academia”, em relação de poder desigual no âmbito da formação continuada. Somente assim poderíamos estar seguros de desenvolver uma ação multiculturalmente orientada, formando coordenadores que fossem pesquisadores em ação, sujeitos autores de seus discursos, como comentamos anteriormente.

A construção discursiva mobilizadora do pensamento e da ação dos coordenadores pedagógicos não foi neutra, como não é neutro nenhum discurso. Ao contrário, foi impregnada de uma intencionalidade transformadora, em termos de trabalho de construção e reconstrução de suas identidades plurais, enquanto mediadores de ações e de construções e reconstruções identitárias na escola. Essa perspectiva foi buscada em um duplo movimento: em

primeiro lugar, por intermédio da construção dos discursos que a eles se dirigiam. Nesses, interrompíamos a narrativa dos módulos que versava sobre os temas em questão por meio de “choques”, obtidos por sentenças que a eles se dirigiam, em uma perspectiva dialógica no texto. Essa técnica já havia sido sugerida por Canen e Oliveira (2002) em práticas didático-pedagógicas multiculturalmente comprometidas, na sala de aula. Esse ponto pode ser melhor compreendido nos exemplos a seguir:

Caro coordenador, este é o momento de traduzir, em uma prática, o que vimos discutindo [...]. Nesta seção, você vai planejar, apresentar e avaliar, em grupo, uma atividade com recursos da Informática. Inicialmente, forme um grupo para elaborar uma atividade que envolva a informática na educação (curso de capacitação de professores, pesquisa, aula, projeto, grupo de discussões, etc.), exponha o que tem em mente e vá anotando em tópicos, juntamente com o que dizem seus parceiros de trabalho [...]. Em seguida a esta atividade, forneceremos um roteiro para que o grupo desenhe, com mais clareza, o que pretende fazer (Repsold, Marinho, 2005, p. 39).

Prezado coordenador: como caracterizaria o seu “olhar” na sua prática cotidiana? Encontra-se próximo ou distante daquele idealizado nesses depoimentos? Lembre-se que há um olhar imediato de curto alcance, um olhar que nos faz chegar às pessoas e aos problemas do cotidiano. Mas há outro olhar, mais amplo, que nos faz projetar o futuro, o que desejamos construir a médio e longo prazos. É também um olhar necessário na coordenação pedagógica (Stuhler, Assis, 2005, p. 26).

Em uma segunda perspectiva, a construção discursiva, além do multiculturalismo impregnado nos conteúdos dos módulos, como exemplificado mais acima, buscava também ressignificar suas identidades para além de sujeitos que “sofriam” uma formação continuada, para caminhar no sentido de vê-los igualmente como pesquisadores-em-ação.

Essa estratégia discursiva permitiu que, além das discussões sobre os temas, em uma visão multicultural, fosse requisitada dos coordenadores pedagógicos

uma reflexão mobilizadora de ações transformadoras nas escolas em que atuavam, replicando o nosso próprio papel, como professores formadores que estavam atuando como pesquisadores em ação, no âmbito da construção e reconstrução identitária dos coordenadores pedagógicos. Em outras palavras, buscou-se romper com os dualismos eu-outro, sujeito-objeto de ação de formação continuada, e trazer a perspectiva da pesquisa-ação para o espaço das identidades e subjetividades não só de nós, professores formadores tutores, mas para aquele dos próprios coordenadores pedagógicos, em seus contatos, choques e entrechoques culturais com as identidades docentes e discentes nas escolas.

Alguns exemplos contidos nos módulos ilustram essa perspectiva:

A partir das idéias discutidas neste módulo sobre avaliação da aprendizagem, apresentamos o roteiro, a seguir, com questões para serem respondidas por você, a partir de uma análise da realidade de sua escola. Este roteiro servirá como orientador para uma ação, que deve ser realizada nos moldes de uma pesquisa-ação, buscando promover, transformar ou dinamizar uma avaliação da aprendizagem em uma perspectiva diagnóstica, multicultural e formativa... Os resultados desta intervenção deverão ser trazidos no próximo encontro (Canen, 2005, p. 30).

Agora, vamos trabalhar com uma proposta de ação, na escola. Releia o texto deste módulo e faça o que se pede. Você deverá apresentar, pelo menos, uma das ações a seguir, como trabalho de casa, para efetivar a perspectiva de ação que esperamos desenvolver no curso, como você tem percebido no decorrer dos módulos (Canen et al., 2005, p. 32)

Assim, longe de limitarmos a pesquisa-ação à nossa ação e reflexão, como pesquisadores e professores universitários, ressignificamos esse olhar na formação continuada desenvolvida. A tripla perspectiva pela qual a pesquisa-ação buscou traduzir o multiculturalismo para o âmbito dos discursos construídos sobre temas didático-pedagógico-curriculares buscou contribuir para uma formação multicultural continuada tanto dos atores escolares como universitários envolvidos. Entendemos, como argumentado anteriormente, que o

multiculturalismo não pode ser defendido como uma narrativa mestra, mas como perspectiva que mobilize as identidades plurais na construção de discursos inovadores, transgressores, transformadores, em prol da construção e reconstrução das identidades abertas à pluralidade e desafiadoras de congelamentos e discriminações.

Conclusões

O presente artigo partiu da necessidade de se pensar sobre a formação continuada de professores e gestores educacionais, bem como dos pesquisadores-formadores envolvidos nesse tipo de ação, a partir da categoria identidade, central no multiculturalismo. Tal categoria foi entendida de forma mais alargada, de modo a avançarmos em pesquisas no campo do multiculturalismo que não se limitem à categoria identidade em uma visão individualizada ou mesmo coletiva, desprezando a construção identitária da escola, de seus atores e daqueles que participam de processos de formação continuada. A partir dessa perspectiva, analisamos os discursos produzidos nos módulos didático-pedagógico-curriculares construídos para o curso de formação continuada de coordenadores pedagógicos do Rio de Janeiro, desenvolvido em parceria da UFRJ com a SEE-RJ em 2005. Discutimos as formas pelas quais concebemos a construção e reconstrução identitária de coordenadores pedagógicos envolvidos nessa ação política e social, em uma perspectiva multicultural. Nos limites do artigo, focalizamos especificamente as opções de tradução do multiculturalismo na construção dos discursos contidos nos módulos produzidos para o referido curso, deixando para futuros trabalhos a análise dos desdobramentos a partir dessa proposta.

Trabalhar com a pesquisa-ação como caminho multiculturalmente comprometido

permitiu levar em conta a especificidade identitária dos atores escolares com que lidávamos e impregnou os discursos que construímos a respeito dos temas didáticos, pedagógicos e curriculares para a formação continuada em tela. Buscamos, conforme discutimos no presente artigo, pensar multiculturalmente sobre a formação continuada em termos de temas que eram tensionados a partir dos próprios desafios entre o universalismo e o particularismo presentes no pensamento multicultural. Ao mesmo tempo, articulávamos essa tensão aos temas específicos, tais como currículo, avaliação, projeto político-pedagógico e outros desenvolvidos. Da mesma forma, tratávamos as identidades plurais dos coordenadores pedagógicos de forma dialógica, encarando-os como interlocutores e atores ativos e culturalmente situados no decorrer de toda a ação.

Conforme temos argumentado, os sentidos do multiculturalismo acima expostos e a visão da escola como organização multicultural podem abrir caminhos para se pensar em respostas que ressignifiquem os discursos que circulam na escola e na universidade. Tal perspectiva pode resultar em encontros e parcerias que produzam práticas de ensino multiculturalmente comprometidas. Futuros trabalhos podem buscar, a partir do exposto, as hibridizações e ressignificações discursivas desenvolvidas pelos sujeitos no âmbito de cursos dessa natureza, de modo a ampliar as discussões sobre a construção e reconstrução das identidades dos atores envolvidos e das instituições nas quais atuam. Dessa forma, tais pesquisas podem continuar contribuindo para trazer as reflexões multiculturais para os espaços do cotidiano escolar e da formação de professores e gestores, reflexões essas cada vez mais necessárias para a formação educacional em um mundo marcado por conflitos culturais e barreiras contra aqueles percebidos como “os outros”.

Referências bibliográficas

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.
- ASSIS, M. D. P.; CANEN, A. Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, p. 709-724, 2004.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 3).
- CANAU, V. M.; SACAVINO, S. B.; MARANDINO, M.; MACIEL, A. G. *Tecendo a cidadania: oficinas pedagógicas de direitos humanos*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CANEN, A. *Avaliação da Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. (Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos, Programa Sucesso Escolar, Módulo VII).
- _____. Institutional Evaluation, Knowledge and Multiculturalism: some ways ahead in Brazilian Higher Education. *Current Issues in Comparative Education*, Teachers College, Columbia University, v. 6, n. 1, 2004.
- CANEN, A. G.; CANEN, A. *Organizações multiculturais*. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2005.
- CANEN, A.; OLIVEIRA, A. M. A. de. Multiculturalismo e Currículo em Ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 61-74, 2002.
- CANEN, A.; DE OLIVEIRA, L. F.; ASSIS, M. D. P. de. *Currículo: uma questão de cidadania*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. (Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos, Programa Sucesso Escolar).
- GOMES, N. L.; GONÇALVES E SILVA, P. *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. *Changing multiculturalism*. Buckingham: Open University Press, 1997.
- LAVINAS PEREIRA, M. I. *Currículo II: traduções para o dia-a-dia da escola*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. (Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos, Programa Sucesso Escolar)
- REPSOLD, M.; MARINHO, V. do C. *Tecnologia educacional*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. (Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos, Programa Sucesso Escolar, Módulo VI)
- SOUZA, A. E. C. da C.; BEZERRA, M. J. S. *Projeto Político-Pedagógico I*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. (Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos, Programa Sucesso Escolar, Módulo X)
- STUHLER, G. D.; ASSIS, M. D. *Relações interpessoais*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. (Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos, Programa Sucesso Escolar, Módulo V)

XAVIER, G. P. DE M. *Educação inclusiva*. Rio de Janeiro Secretaria de Estado de Educação/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005. (Formação Continuada para Coordenadores Pedagógicos, Programa Sucesso Escolar, Módulo IV)

Ana Canen, Ph.D em Educação pela University of Glasgow, Escócia, é professora adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pesquisadora do CNPq.
acanen@globo.com

Angela Rocha dos Santos, doutora em Matemática pelo Instituto de Matemática da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professora adjunta desse Instituto e decana do Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza (CCMN/UFRJ).
angela@im.ufrj.br

Recebido em 19 de maio de 2006.

Aprovado em 11 de setembro de 2006.

O “aluno da escola pública”: o que dizem as professoras*

Alda Judith Mazzotti

Resumo

Apresenta resultados de uma pesquisa que investigou as representações de “aluno da escola pública” construídas por professores da rede pública de ensino fundamental do Rio de Janeiro. Utilizando a abordagem estrutural de Abric, concluiu-se que o núcleo da representação é constituído pelos elementos pobre e aprende a “se virar” sozinho. Cotejando-se estes resultados com os obtidos nas etapas anteriores da pesquisa, observa-se que, para os professores, o aluno tem que aprender a “se virar” sozinho porque é pobre e a pobreza implicaria desagregação familiar e luta pela sobrevivência, impedindo os pais de oferecerem aos filhos a atenção de que necessitam. Dadas todas estas características, esse aluno representaria um desafio para os professores, desafio este que eles se sentem impotentes para enfrentar.

Palavras-chave: representações sociais; aluno da escola pública; família e escola; fracasso escolar.

Abstract

The public school student: what teachers say

The article presents a research that investigated the representations of the “public school student” constructed by public elementary school teachers of Rio de Janeiro. Using the structural approach proposed by Abric, one concluded that the nucleus of the representation is constituted by the elements poor and learns to make it on his own. Comparing these results with those obtained in the previous steps of the research, it can be observed that, to the teachers, the student has to learn to make it on his own because he is poor and poverty would imply family desegregation and struggle for survival, preventing the parents from providing their children with the attention they need. Given all those characteristics, this student would represent a challenge to the teachers, but this is a challenge they feel they are impotent to cope with.

Keywords: social representations; public school student; family and school; school failure.

* Pesquisa apoiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Introdução

A discussão sobre o fracasso escolar das crianças oriundas das camadas mais pobres da população já tem uma longa história. Estudos sobre esse “fracasso” se sucederam, responsabilizando-se ora a “natureza” da própria criança, que não teria as aptidões exigidas pela aprendizagem escolar, ora seu meio cultural, que não oferecería estímulos e recursos necessários ao seu desenvolvimento, ora o sistema escolar, que zelaria pela reprodução do sistema social vigente. Tais explicações, porém, levavam a um certo imobilismo, pouco tendo contribuído para uma mudança efetiva das práticas escolares e dos mecanismos de exclusão enclausurados.

Mais recentemente, as pesquisas vêm buscando caminhos mais promissores, voltando o foco das atenções para o estudo das práticas docentes e, em particular, das interações professor/aluno. Tais estudos indicam consistentemente que: a) o baixo nível socioeconômico do aluno tende a fazer com que o professor desenvolva baixas expectativas sobre ele; b) os professores tendem a interagir diferentemente com alunos sobre os quais formaram altas e baixas expectativas; c) esse comportamento diferenciado freqüentemente resulta em menos oportunidade para aprender e diminuição da auto-estima dos alunos sobre os quais se formaram baixas expectativas; e d) os professores tendem a atribuir o fracasso escolar a traços sociais e psicológicos do aluno e a condições econômicas de sua família, eximindo-se de responsabilidade sobre esse fracasso.¹ Tomados em seu conjunto, esses resultados explicam um dos mecanismos básicos pelos quais se produz o “fracasso escolar” das crianças pobres, configurando a chamada “profecia autoconfirmada”.²

Complementando esse quadro, outras pesquisas indicam que os professores tendem a ser pouco críticos com relação ao que esperam de seus alunos pobres e de suas famílias, baseando-se numa visão de mundo característica da classe média, visão esta considerada como a única legítima (Dauster, 1991; Gama et al., 1991; Mello, 1992; Penin, 1992). Em outras palavras, os professores adotam um modelo ideal de aluno que não corresponde ao aluno concreto que hoje constitui a maior parte da clientela da escola pública do ensino fundamental: a criança pobre, cujos pais têm baixa ou nenhuma escolaridade e lutam pela sobrevivência.

Penin (1992) assinala a origem histórica dessas representações, construídas quando a clientela da escola pública era constituída basicamente por alunos de classe média e os pais assessoravam os filhos em suas tarefas escolares. A autora conclui pela necessidade de levar os professores a refletirem sobre as contradições entre suas representações e a realidade de seus alunos e suas famílias. De fato, alguns estudos sugerem que grande parte dos professores desconhece ou desconsidera as condições materiais de existência do aluno pobre e de suas famílias, bem como os valores e interesses da classe trabalhadora, o que os leva a preencher esse vazio de informações com conteúdos ideológicos que circulam nas classes médias, construindo imagens preconceituosas a respeito desses alunos e de suas famílias.³

Considerando que atualmente a imensa maioria dos alunos que freqüentam a escola pública provém de famílias pobres, procuramos investigar como professoras de escolas públicas de ensino fundamental representam esse aluno, bem como suas expectativas com relação a essa clientela.

Abordagem teórico-metodológica

Adotamos neste estudo a abordagem estrutural da representação social, proposta por Jean Claude Abric e consolidada em inúmeras pesquisas ao longo dos últimos anos. Abric (1996) define a representação social como um conjunto organizado e hierarquizado de julgamentos, atitudes e informações que um dado grupo social elabora sobre um objeto, como resultado de um processo de apropriação e reconstrução da realidade em um sistema simbólico. Nesta perspectiva, a representação é vista como um sistema sociocognitivo particular composto de dois subsistemas: o núcleo central e o sistema periférico. O primeiro, constituído por um número bastante reduzido de elementos, é responsável pelo significado e pela organização interna da representação e, também, por sua estabilidade, resistindo às mudanças e assegurando, assim, a permanência da representação. Constitui a base comum e consensual da representação aquela que resulta da memória coletiva e do sistema de normas do grupo. Já o sistema periférico,

¹ Ver, por exemplo, Alves, 1983; Aronson, 2002; Brophy, 1979; Gama et al., 1991; Weber, 1996; Patto, 2000.

² Grande parte desses estudos teve como inspiração o estudo seminal sobre expectativas dos professoras (Rosenthal; Jacobson, 1968), que demonstrou a importância das expectativas do professor no desempenho escolar do aluno, fenômeno que ficou conhecido como “efeito de Pigmalião”.

³ Ver, por exemplo, Alves-Mazzotti, 2004; Mello, 1992.

constituído pelos demais elementos da representação, é dotado de grande flexibilidade e preenche as seguintes funções: a) permite que a representação seja formulada em termos concretos e compreensíveis, ancorados na realidade imediata; b) permite a adaptação da representação às mudanças no contexto, integrando elementos novos; c) permite modulações individuais relacionadas à história de vida de cada um; d) sendo um esquema, permite o funcionamento da representação como guia instantâneo de leitura de uma dada situação; e e) protege o núcleo central, absorvendo e reinterpretando as mudanças nas situações concretas (Abric, 1998, 2003).

A análise de uma representação social tal como definida por Abric exige que sejam conhecidos seus três componentes essenciais: seu conteúdo, sua estrutura interna e seu núcleo central.

Investigação do conteúdo

O levantamento do conteúdo foi feito por meio de um teste de associação livre e de entrevistas individuais. Em se tratando de um estudo de natureza essencialmente compreensiva, não trabalhamos com amostras nem pretendemos fazer generalizações de tipo estatístico; as escolas, assim como as professoras, foram selecionadas de maneira acidental, entre aquelas que aceitaram participar. Assim, foram incluídos no estudo 30 professoras regentes de turmas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, atuando em escolas públicas municipais e estaduais do Estado do Rio de Janeiro (3 na zona sul, 3 na zona norte, 5 em Niterói e 9 na Baixada Fluminense). Nenhuma das professoras tinha menos de quatro anos de experiência

como regente de turma, 53,85% tinham entre 8 e 15 anos e 23,08% tinham acima de 15 anos. Quanto à formação profissional, 56,67% completaram o curso superior, 26,67% ainda estavam cursando e uma completou a pós-graduação. Apenas três professoras (10%) tinham somente o 2º grau. Cabe assinalar que a maioria das professoras provém da classe média baixa.

Associação livre

A utilização desta técnica teve o objetivo não apenas de complementar a investigação do conteúdo, mas, também, de fornecer o material que serviria de base para a pesquisa da estrutura da representação. Essa técnica consiste em, a partir de uma ou mais palavras indutoras, pedir ao sujeito que as associe às primeiras palavras ou expressões que lhe venham à cabeça. A característica de espontaneidade e a dimensão projetiva desse tipo de produção permitem chegar mais facilmente que na entrevista aos elementos que constituem o universo semântico do termo ou do objeto estudado, favorecendo a emergência de elementos latentes que seriam ocultados ou mascarados nas produções discursivas (Abric, 1994).

Duas expressões indutoras foram utilizadas: "aluno ideal" e "aluno da escola pública". Isto foi feito com o objetivo de verificar em que medida a representação do aluno "real" se distancia do "ideal". Para evitar possíveis contaminações entre as diferentes fases da coleta de dados, o teste de associação livre foi feito antes das entrevistas, e o estímulo "aluno ideal" foi apresentado em primeiro lugar. A comparação entre as respostas mais frequentes relacionadas aos estímulos apresentados é mostrada na Tabela 1.

Tabela 1 – Associação livre com as expressões "aluno ideal" e "aluno da escola pública"

Ordem	Aluno ideal	Aluno da escola pública
1º	interessado	sem apoio da família
2º	participativo apoiado pela família	pobre carente de afeto
3º	assíduo	desinteressado
4º	tem um objetivo	enfrenta muitas dificuldades
5º	com base de conhecimentos	sem base de conhecimentos

Os resultados da Tabela 1 deixam claro que, para a grande maioria das professoras, o aluno da escola pública está muito distante da imagem que elas têm de um aluno ideal, uma vez que as qualidades mais freqüentemente atribuídas a este se encontram praticamente ausentes na descrição do “aluno real”. As maiores discrepâncias se referem ao interesse do aluno, ao apoio da família e à base de conhecimentos com que o aluno ingressa na escola, elementos destacados no aluno ideal e explicitamente apontados como ausentes no aluno da escola pública.

Outras qualidades do “aluno ideal” não citadas com relação ao “aluno da escola pública” foram: estudioso, disciplinado, crítico, responsável, inteligente, pontual. As palavras e expressões evocadas pelas professoras ante o estímulo “aluno ideal” parecem, em parte, confirmar o que diz Penin (1992) quanto à valorização das qualidades encontradas nos alunos da antiga escola pública, cuja clientela era constituída basicamente por crianças de classe média. Cabe, entretanto, assinalar que a falta de apoio da família parece estar mais relacionada a mudanças sociais e culturais mais amplas, como a maior participação da mulher no mercado de trabalho, do que simplesmente a uma questão de classe social. Mas se vários elementos enfatizados na representação de “aluno ideal” estão ancorados na memória de épocas passadas, outros – como participativo, crítico, consciente – parecem estar ancorados aos conteúdos veiculados nos cursos de formação e aperfeiçoamento freqüentados pelos professores.

Entrevistas

As entrevistas foram de tipo não-estruturado, deixando que as professoras se expressassem livremente sobre os temas propostos. As opiniões, crenças, informações, imagens e atitudes contidas nas falas foram submetidos à análise de conteúdo (Bardin, 1977), procurando-se descrever o conteúdo das representações de “aluno da escola pública” através da freqüência dos temas e da importância e sentido a eles atribuídos pelos respondentes.

A entrevista foi iniciada solicitando-se, de maneira bastante livre, que as professoras nos dessem um perfil do “aluno

típico” da escola pública. A seguir, diferentes aspectos desse “perfil” – interesses, necessidades, aspirações, conhecimentos e hábitos – foram explorados em detalhe.

No perfil traçado livremente, os aspectos que mais se destacam são a pobreza e a situação de abandono em que se encontram os alunos, as quais, por sua vez, resultam em inúmeras carências, assim resumidas por uma professora:

- É desamparado... Não tem o apoio da família. A família joga na escola e delega tudo para a escola. Você vai alimentar, educar, orientar. Eu acho que também faz parte do nosso papel, mas em conjunto [com a família]. Eu não acho que é minha função...

A visão das professoras sobre a família dos alunos é coerente com esse perfil: uma família pobre e desestruturada, ocupada demais na luta pela sobrevivência, que não dá assistência aos filhos e é ausente da escola. Os pais são também vistos como tendo, eles próprios, muitas carências – analfabetos, ignorantes, violentos –, as quais, ao lado da pouca disponibilidade de tempo, os impedem de dar aos filhos uma formação adequada e os levam a delegar à escola esse papel. A fala que se segue ilustra essa visão:

- [Famílias] desestruturadas, muito desestruturadas, muito. É a mãe que sai pra trabalhar, entendeu? É o pai que tem que sair pra batalhar também, ou é uma mãe solteira ou então é uma criança, um adolescente que vive com a avó [...] com uma outra família e que a mãe não tá nem aí, entendeu?

Indagadas sobre como é o cotidiano desses alunos fora da escola, as professoras retratam uma vida com poucos atrativos. Além de eventuais brincadeiras e diversões próprias da idade – jogar futebol, bola de gude, baile *funk*, pagode –, destacam a televisão como a principal ou a única fonte de lazer, o que freqüentemente ocorre, principalmente com as meninas, em face do meio violento em que vivem:

- Eles passam o dia vendo televisão; na maioria dos casos, vendo televisão o dia inteiro, ou então eles vão para a rua, pra laje soltar pipa. Muitos ficam

olhando os irmãos menores. Alguns ficam trancados dentro de casa, porque não podem sair por causa do morro. O que eles vêem do mundo é o que a televisão passa. Eles não têm muita vivência...

A presença da violência no cotidiano dos alunos, bem como seus efeitos sobre suas vidas, é destacada pelas professoras de várias outras maneiras. A maioria faz referência à violência com que é obrigada a conviver em seus locais de moradia, incluindo tiroteios e assassinatos de parentes e amigos. Algumas professoras mencionam também a violência doméstica, afirmando que a relação dos pais com os filhos é muito violenta, "só no tapa". Em decorrência do contato cotidiano com essa violência, os alunos se tornariam agressivos, uma agressividade que as professoras identificam na fala, nos gestos e nas atitudes com os colegas, e que parece ser parte de um esquema de sobrevivência:

- Eles vivem numa comunidade violenta. Então, quando a gente ensina que não se trata [o outro] com violência, que tem outras formas de viver, às vezes a gente se sente como se tivesse tirado as armas de sobrevivência dele, fazendo com que ele fique tão manso que não saiba se defender no seu meio.

Ao falarem sobre os hábitos que os alunos trazem para a escola, as professoras apontam apenas aspectos negativos: a maioria dos alunos não apresenta os requisitos mínimos de socialização básica, necessários não apenas à aprendizagem escolar, mas ao convívio social civilizado. Não têm hábitos de higiene e limpeza (escovar os dentes, pentear o cabelo, andar com roupas limpas, conservar limpo o ambiente em que vivem) e desconhecem as regras de polidez (não sabem se sentar, falam gritando, não sabem pedir um favor nem agradecer):

- São uns bichinhos, a gente aqui tem que ensinar tudo. [...] Eles sujam os banheiros, fazem xixi fora do vaso, molham tudo [...] estão habituados a fazer xixi na rua, normalmente. Eles trazem maus hábitos pra cá e a professora sozinha não dá conta de tudo...

Quanto às necessidades percebidas nesses alunos, as professoras destacam a necessidade de atenção, de apoio e afeto da família e, também, de alimentação:

- A necessidade principal é a alimentação, entendeu? Eu posso até florear, falando de outras coisas, mas a grande verdade é essa. Depois da carência alimentar, vem a carência afetiva.

Outras apontam necessidades mais relacionadas à falência dos serviços de saúde pública:

- Essas crianças têm muitos problemas de fala, muitos problemas neurológicos, e têm dificuldade de tratar isso porque vão no Posto, não tem fonoaudióloga, não tem neurologista, não tem médico, não tem dentista... Quer dizer, não tem nada!

Indagadas sobre os interesses dos alunos e o que mais eles valorizam na escola, a quase totalidade das professoras deixa claro que os conteúdos acadêmicos são o que menos interessa às crianças. De fato, os aspectos priorizados são novamente a alimentação, as atividades extraclasse, a atenção e o carinho das professoras e o convívio com os colegas. Entre as atividades extraclasse destacam recreação, esportes, educação física, canto, dança, interpretação, artes, visitas a museus e à biblioteca. As afirmações que se seguem são ilustrativas:

- [O que eles mais valorizam] é o convívio e a merenda [...] de estudar eles não gostam muito não...
- [Os alunos] não sabem exatamente o que estão fazendo ali. Parece que vão para a escola para dizer que vão. [...] Aquelas crianças não têm interesse nenhum.

Algumas professoras admitem que esse desinteresse se deve, pelo menos em parte, aos conteúdos e métodos tradicionais utilizados nas escolas, afirmando que eles não se enquadram naquela aprendizagem tradicional, "de sala de aula, caderno".

Duas professoras associam a questão do desinteresse pela escola à violência

do meio em que vivem. A primeira atribui a esta o desinteresse dos alunos pelo estudo; a segunda a relaciona ao valor que as crianças atribuem ao espaço da escola:

- Se ele vai morrer daqui a pouco com um tiro, vai ser um empacotador de cocaína... então não vale a pena estudar...
- Eu acho que [o que eles valorizam] é o espaço e a tranquilidade da escola. Eles buscam na escola uma tranquilidade que eles não têm nos lugares onde eles moram, por causa da violência. [...] Eu acho que, na cabecinha deles passa que aqui a bala não vem, aqui o assaltante não entra, a polícia não entra [...] é o espaço que eles precisam pra correr, pra brincar, é o espaço dele, que ele lá fora não está tendo.

Quanto aos conhecimentos que os alunos trazem para a escola, as professoras se referem de maneira vaga a “conhecimentos da própria comunidade” – que geralmente se resumem a música, dança (samba, capoeira), religião e, no caso das escolas rurais, conhecimentos relativos a plantas e animais – e, também, a experiências adquiridas no trabalho e na vida cotidiana (fazer troco) e a informações veiculadas pela televisão. Estas últimas, porém, são bastante criticadas:

- A escrita é péssima, mesmo porque o vocabulário não é bom. Eles vêem televisão, todos têm televisão, mas vêem é Ratinho Livre, Gugu, Faustão. [...] Então isso é a bagagem deles.

Indagados sobre as aspirações dos alunos, as professoras indicam prioritariamente questões ligadas a uma futura profissão e a continuidade dos estudos. Entre as profissões destacam as opções por profissões liberais (médico, professor, veterinário) e glamurosas (atriz, cantora, jogador de futebol, piloto de Fórmula 1), ou então dizem que eles falam em seguir a profissão dos pais (pedreiro, carpinteiro, etc.). As professoras parecem confusas com relação a essas aspirações, uma vez que as primeiras são consideradas pouco realistas e as últimas, falta de ambição, como indicam as falas que se seguem:

- Eles dizem: ah, eu quero ser fazer medicina, ser médico. Eu fico com vontade assim de rir e de chorar ao mesmo tempo quando eu escuto um negócio desses... [...] Eu me sinto meio num filme de Fellini quando eu escuto um negócio desses na periferia... Juro por Deus!
- O horizonte deles é bem pequeno; tipo assim, se o pai é mecânico, eles acham que o máximo que eles podem ser é mecânico. O horizonte deles é bem restrito.

Quanto às expectativas das próprias professoras com relação aos seus alunos, elas são, em sua maioria, extremamente pessimistas, indicando que a perpetuação da situação de pobreza lhes parece um destino inexorável. A frustração e a impotência das professoras diante das dificuldades da tarefa que lhes cabe estão expressas nas falas que se seguem:⁴

- Olha, eu não vejo um horizonte [...]. O número de alunos que passaram pelas minhas mãos, o futuro de muitos que eu vi, [...] ao abrir o jornal e ver lá [como vítima ou agente da violência]. Eu falo que eles têm capacidade, conto casos de pessoas pobres que venceram na vida, que a gente tem que ter determinação, garra! [...] Todo dia eu falo a mesma coisa pra ver se, de repente, eu consigo lançar alguma coisa pra ficar...
- Sou até muito nova no magistério pra estar assim tão desanimada, né? Mas eu vejo muito pouco, muito pouco, a perspectiva é mínima. Porque eu vejo que, a cada ano, o número de repetentes aumenta, o número de alunos dentro da sala aumenta... Eu estou muito desgastada [...] Não é nem o esgotamento físico, nem o esgotamento mental, mas o esgotamento emocional, a carga emocional...

As falas que procuram ser otimistas parecem revelar mais um desejo do que propriamente uma expectativa:

- Eu gostaria de poder oferecer a essas crianças o melhor, eu gostaria que eles aprendessem assim... a se virar no

⁴ As descrições feitas pelas professoras sobre como se sentem atualmente em seu trabalho são muito semelhantes aos sintomas do “desamparo adquirido” (learned helplessness) descritos por Seligman (1977). Segundo esse autor, o desamparo é um estado psicológico que se caracteriza por depressão, ansiedade, sentimento de impotência e passividade e que se manifesta em decorrência de situações problemáticas que afetam o sujeito mas estão fora do seu controle.

mundo, entendeu? Sozinhos, já que eles têm pouca assistência de pai, de família, [...] se defender sozinhos, procurar trabalhar sozinhos, conseguir seu sustento sozinhos.

- Eu queria tudo de bom, eu queria que eles saíssem dessa, que tivessem uma visão melhor do futuro... É horrível ficar sem visão, né?

Quanto à escola, as professoras são unânimes em afirmar que ela precisa mudar para se adaptar aos novos tempos. Entre as medidas mais necessárias e urgentes citam a capacitação e reciclagem dos professores, a contratação de professores para atividades extraclasse e para outras atividades que exigem formação específica (como educação física, recreação, música, teatro, artes plásticas, informática) e o oferecimento de tempo e espaço no horário escolar para atualização e discussão de problemas. Outras medidas citadas foram apoio psicopedagógico (orientadores, supervisores), recursos materiais suficientes e atualizados, turmas menores e maior segurança nas escolas. As falas que se seguem ilustram as principais reivindicações:

- A gente antigamente tinha tempo para se reciclar, a gente tinha por direito. Agora para a gente se encontrar para fazer alguma coisa ou tem que ser meio que nos corredores, ou meio que extraoficial. É um espaço que a gente tinha antigamente que o Governo de certa forma está tirando...
- Olha, o que nós temos aqui de material é nada. É o que você está vendo aqui, é giz, quadro e um mimeógrafo a álcool. E você não pode pedir material para o aluno. [...]. Estamos na era do computador e nós trabalhando com mimeógrafo a álcool. [...]. Nós precisaríamos de professoras extraclasse para trabalhar esse outro lado do aluno. Só eu dentro de sala. Eu dou a recreação, eu dou música, eu dou artes, eu dou tudo... E tomo conta da merenda, do recreio...

Quanto às mudanças que procuram imprimir em sua própria prática para adequá-la às características dos alunos, as professoras dizem que tentam

reformular continuamente métodos e conteúdos, adaptar livros e outros materiais didáticos, usar recursos auxiliares atraentes (música, histórias), mas o que se observa é que a maioria delas parece sentir que esse esforço solitário é estressante e insuficiente. As falas que se seguem expressam esses sentimentos:

- É uma angústia muito grande porque, as soluções, nós não podemos arcar com elas porque estão numa esfera muito maior. A gente já se desdobra em sala de aula para tentar fazer o máximo, mas muita coisa... a gente esbarra, vê que não depende mais de nós.
- A gente não pára um minuto, então é um *stress* muito grande. Muitas professoras pedem licença, ficam doentes. Não é decorrência de doenças do organismo, são doenças psicossomáticas [...] Eu agora estou perdendo a voz...
- Eu vim com uma série de idéias de pessoas críticas... Paulo Freire... pessoas que estão avançadas na visão crítica da sociedade. Mas pra gente colocar na prática, muita coisa não funciona, você tem que estar toda hora reavaliando, toda hora tentando se reformular [...] Eu não posso desanimar ...

Investigação da estrutura

Segundo Moliner (1994), as cognições centrais de uma representação apresentam quatro características básicas: valor simbólico, poder associativo, saliência e conexidade. A primeira se refere ao fato de que as cognições centrais mantêm com o objeto uma relação necessária, "não negociável". Isto quer dizer que, na visão do grupo considerado, elas não podem ser dissociadas do objeto da representação, sob pena de este perder toda a significação. Poder associativo diz respeito à polissemia das noções centrais e à sua capacidade de se associar aos outros elementos da representação, uma vez que elas condensam o conjunto de significações. A saliência está diretamente relacionada às duas características anteriores: graças ao seu valor simbólico e à sua polissemia, as cognições centrais ocupam um lugar privilegiado no discurso, sendo evocadas

mais freqüentemente que as demais. Finalmente, a conexidade é decorrente do poder associativo: em função dessa capacidade, as cognições centrais são aquelas que apresentam maior número de relações com os demais elementos da representação.

A saliência foi verificada através da freqüência de ocorrência do elemento nas falas e associações livres feitas pelos sujeitos. Entretanto, para completar a identificação dos possíveis elementos do núcleo central, foram investigadas as relações estabelecidas entre eles (poder associativo e conexidade), bem como a hierarquia entre esses elementos (valor simbólico e também saliência). Para isto, duas técnicas propostas por Abric (1994) foram utilizadas: constituição de duplas de palavras e escolhas hierarquizadas sucessivas.

Constituição de duplas de palavras

Esta técnica teve por objetivo investigar as relações entre os elementos da representação. A partir de um conjunto de 16 palavras ou expressões – as 16 que alcançaram maior freqüência entre as

evocadas na associação livre –, pedimos aos sujeitos que formassem duplas com aquelas que lhes parecessem “andar juntas”. Para isso, foram preparadas 16 fichas de cartolina, cada uma correspondendo a um elemento daquele conjunto. Depois de realizados os pareamentos, perguntava-se ao sujeito porque ele havia associado os elementos de cada par, para identificar o tipo de relação feita (semelhança de sentidos, implicação, contraste, etc.). Participaram desta fase 15 professoras.⁵

A apuração dos resultados foi realizada estabelecendo-se a freqüência de cada elemento. A análise desses pareamentos, uma vez que um mesmo elemento pode ser escolhido várias vezes, permitiu conhecer os termos polarizadores, isto é, aqueles que são mais freqüentemente associados a outros elementos da representação e que, portanto, têm maior poder associativo e maior conexidade, o que lhes confere alta probabilidade de constituir o núcleo central. Além disso, a análise permitiu conhecer o sentido dos termos utilizados pelos sujeitos, reduzindo a polissemia. A Tabela 2 apresenta os termos polarizadores identificados.

Tabela 2 – Expressões escolhidas com maior freqüência nos pareamentos

Ordem	Elementos
1º	sem apoio da família
2º	um desafio para o professor
3º	enfrenta muitas dificuldades sem apoio da escola aprende a se virar sozinho

Uma outra possibilidade de analisar os dados provenientes da constituição de duplas é verificar a quantos elementos diferentes os termos polarizadores foram associados. Assim, os termos *um desafio para o professor* e *aprende a se virar sozinho* foram associados, respectivamente, a 10 e 9 elementos diferentes. As duplas mais freqüentes foram *pobre e enfrenta muitas dificuldades* e *sem amparo da família e carente de afeto*. Essas duplas ajudam a esclarecer o sentido atribuído pelos professores às expressões por eles evocadas nas etapas anteriores, sugerindo

que eles atribuem as dificuldades enfrentadas pelas crianças à pobreza, e a carência afetiva à falta de amparo de família.

Escolhas hierarquizadas sucessivas

Esta técnica foi utilizada com o objetivo de identificar a hierarquia entre os elementos da representação. Com os mesmos sujeitos que participaram da etapa anterior e tomando por base o mesmo conjunto de 16 elementos usado nos pareamentos,

⁵ Na análise da estrutura não houve necessidade de incluir mais de 15 professoras, graças ao alto grau de redundância obtido nas respostas.

solicitou-se a cada professor que separasse os 8 que considerava mais característicos do objeto. Tomando-se apenas os 8 elementos selecionados, recomeçou-se a operação, pedindo-lhe que escolhesse os 4 mais representativos, e assim sucessivamente, até se chegar àquele considerado o mais representativo do objeto. Obteve-se, então, uma classificação, por ordem de importância, do conjunto de elementos apresentado.

Para analisar esses resultados, apurou-se, primeiramente, a frequência de cada elemento nas quatro escolhas sucessivas, isto é: os 8 elementos mais significativos; destes, os 4 mais significativos; destes, os 2; até se chegar ao mais significativo dos elementos apresentados. Atribuiu-se

pesos crescentes aos itens em cada uma das quatro etapas de escolhas, de modo que estes correspondessem à importância atribuída ao item pelo sujeito. Assim, se o item que figurava entre os 8 elementos selecionados como os mais significativos entre os 16 apresentados recebia peso 1; se permanecia entre os 4 últimos, recebia peso 2; e assim por diante. A partir do cálculo da frequência ponderada, foi possível estabelecer a classificação dos itens segundo a importância atribuída pelos grupos. Os elementos que obtiveram valores mais altos na hierarquia são aqueles que têm maiores probabilidades de constituir o núcleo central da representação. Os elementos mais destacados são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 – Escolhas hierarquizadas

Ordem	Elementos
1º	enfrenta muitas dificuldades
2º	um desafio para o professor
3º	precisa de afeto
4º	aprende a se virar sozinho
5º	sem apoio da família

Conforme indicam os dados da Tabela 3, os elementos que ocupam as posições mais altas na hierarquização feita pelos professores são praticamente os mesmos que foram destacados nos pareamentos.

Teste do núcleo central

A última etapa da pesquisa correspondeu ao teste da centralidade dos elementos postos em evidência pelas análises anteriores, recorrendo-se, para isto, a uma adaptação da técnica de questionamento ou *mise en cause* (Campos, 1998). A técnica utilizada consistiu em apresentar aos sujeitos um conjunto de frases com os elementos mais destacados nas etapas anteriores, solicitando-lhes que respondessem se a afirmação contida em cada uma das frases é ou não pertinente ao objeto focalizado. Em nosso caso, elas descreviam um personagem, e os professores deveriam

dizer se ele: a) provavelmente é um aluno da escola pública; b) provavelmente não é um aluno da escola pública; ou se c) não sabe responder. Colocando-se em questão, sucessivamente, todos os elementos destacados, é possível identificar aqueles cuja ausência implica em não reconhecimento da representação. Estes são os elementos do núcleo central; os demais são periféricos.

Os resultados deste teste evidenciaram que os elementos que constituem o núcleo central da representação de "aluno da escola pública" são *pobre* e *aprende a se virar sozinho*. Relacionando estes resultados aos obtidos nas etapas anteriores, parece válido afirmar que, para os professores, os alunos enfrentam muitas dificuldades porque são pobres (dupla mais frequente). Além disso, a pobreza está relacionada à desagregação familiar e à luta pela sobrevivência, impedindo os pais de oferecerem aos filhos o apoio e a atenção de que necessitam, o que faz

com que eles sejam carentes de afeto e que tenham que aprender a “se virar” sozinhos (conforme indicado nas entrevistas e nos pareamentos). Dadas todas estas características, esse aluno representa um desafio para o professor (elemento destacado na hierarquização). Entretanto, segundo o que foi evidenciado nas entrevistas, este é um desafio que os professores se sentem impotentes para enfrentar.

Conclusões

Considerando os resultados obtidos nas diferentes etapas deste estudo, somos levados a concluir que, para os professores que participaram do nosso estudo, o aluno típico da escola pública é hoje a criança de família pobre que luta pela sobrevivência e dá pouca ou nenhuma assistência aos filhos, delegando à escola funções que tradicionalmente cabem à família. Esta imagem, como vimos, está muito distante daquelas que os professores concebem como ideal.

Tal situação, aliada à crescente carência de recursos materiais e humanos existente nas escolas, faz com que esses profissionais vivenciem uma situação de desamparo, por ter que assumir responsabilidades cada vez maiores, contando com apoio cada vez menor. Além das funções que cabiam à família, tarefas que eram desempenhadas por inspetores, pessoal de secretaria e mesmo por serventes foram sendo transferidas aos professores, à medida que aqueles profissionais foram escasseando nas escolas. Também os especialistas, que ofereciam apoio psicopedagógico, e os professores de música, artes e educação física, que enriqueciam e amenizavam seu trabalho, desapareceram das escolas. Os espaços de discussão, que permitiriam a reflexão conjunta e a troca de experiências, também lhes foram tomados.

A sensação de desamparo tem, portanto, bases muito concretas. E a angústia, o estresse, a frustração, o esgotamento emocional, o cansaço e o desânimo – termos que perpassam o discurso de grande parte dos professores – são indicadores eloqüentes desse desamparo. Outro importante indicador é o sentimento, expresso pelos professores, de que por mais que façam, que se desdobrem para

suprir as carências e despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos que julgam essenciais à superação de sua situação atual, esse esforço nunca é suficiente, porque grande parte do problema está em outras esferas que fogem ao seu controle. Como disse uma professora, “o mundo aí fora é muito mais forte”. Tais resultados confirmam a conclusão de estudo realizado por Melo (1998), segundo a qual o aluno pobre é percebido como não tendo condições de competir com alunos de origem social superior.

O quadro aqui descrito parece explicar por que os professores se mostraram tão ambíguos quanto às aspirações dos alunos, tão pessimistas quanto ao futuro deles e tão evasivos quanto às suas próprias expectativas com relação a esses alunos. Como vimos, as falas oscilam entre expectativas extremamente pessimistas e vagos desejos, “sonhos”, sem muita esperança de concretização, o que é denunciado pelo uso do imperfeito (“eu queria”, “eu gostaria”).

As baixíssimas expectativas das professoras sobre o “aluno da escola pública” constituem um dado preocupante. Como foi anteriormente mencionado, a vasta literatura de pesquisa sobre interações em sala de aula indica, de modo consistente, que as baixas expectativas dos professores freqüentemente resultam em menores oportunidades para aprender e diminuição da auto-estima dos alunos sobre os quais se formaram essas expectativas, depreciando ainda mais o desempenho desses alunos, configurando uma “profecia autoconfirmada”. Considerando-se que o conteúdo da representação de “aluno da escola pública” indica uma forte associação com pobreza familiar, tais expectativas passam a constituir um obstáculo adicional ao sucesso escolar das crianças pobres.

Este é um dado que não pode deixar de ser considerado nos cursos de formação de professores, principalmente pelo fato de que o comportamento diferenciado do professor nas interações com os alunos sobre os quais mantém baixas expectativas tende a ser inconsciente,⁶ podendo ser revertido por meio da reflexão sobre esse comportamento e suas conseqüências sobre o desempenho daqueles alunos.

⁶ Ver, por exemplo, Brophy, 1979; Aronson, 2002.

Referências bibliográficas

ABRIC, J. C. *Méthodologie de recueil des représentations sociales*. In: ABRIC, J. C. (Ed.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.

_____. *Exclusion sociale, insertion et prevention*. Saint Agne: Editions Erès, 1996.

_____. A abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: Abeu/UCG, 2003. p. 35-57.

ARONSON, J. Stereotype Threat: Contending and Coping with Unnerving Expectations. In: ARONSON, J. (Ed.). *Improving Academic Achievement: impact of psychological factors on ducation*. Boston: Academic Press, 2002. p. 281-304.

ALVES, A. J. *Classroom interactions of the teacher with mainstreamed handicapped children and their non-handicapped peers*. Tese (Doutorado) – New York University, New York, 1983.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; MIGLIARI, M. F. B. M. Representações sociais do trabalho infantil: encontros e desencontros entre agentes educativos. *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 13, n. 23, p. 149-166, jan./jun. 2004.

BROPHY, J. Teacher behavior and its effects. *Journal of Educational Psychology*, n. 71, p. 733-750, 1979.

DAUSTER, T. Uma infância de curta duração – o significado simbólico do trabalho e da escola e a construção social do “fracasso escolar” nas camadas populares urbanas. *Educação*, Rio de Janeiro, n. 3, 1991.

GAMA, E. M. P. et al. As percepções sobre a causalidade do fracasso escolar no discurso descontente do magistério. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 72, n. 172, p. 356-384, 1991.

MELLO, S. L. Classes populares, família e preconceito. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 3, n. 1/2, p. 123-130, 1992.

MELO, J. W. R. *As representações docentes sobre o baixo desempenho do aluno de origem social pobre*. Trabalho apresentado na I Jornada Internacional sobre Representações Sociais. Natal, 25 a 27 de novembro de 1998.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PENIN, S. F. S. Educação básica: a construção do sucesso escolar. *Em Aberto*, Brasília, n. 53, p. 3-12, 1992.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. *Pygmalion in the classroom: teacher expectations and pupil's intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1968.

WEBER, S. *O professorado e o papel da educação na sociedade*. São Paulo: Papyrus, 1996.

Alda Judith Mazzotti, Ph.D em Psicologia da Educação pela New York University, é Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (Unesa).

aldamazzotti@estacio.br

Recebido em 18 de julho de 2006.

Aprovado em 22 de setembro de 2005.

A dimensão estética e democrática da experiência: uma contribuição da filosofia deweyana para novas propostas educacionais

Cecília Maria Siqueira Silva

Resumo

A continuidade entre experiência e conhecimento, ação e reflexão, indivíduo e sociedade são os fundamentos da concepção de educação na filosofia deweyana que trazem sentido para este nosso questionamento da prática pedagógica e suas relações com a arte. Analisar a educação como reconstrução contínua da experiência e pensar nos pressupostos do hábito inteligente e cooperativo de julgamento nos faz compreender melhor a função democratizante que a perspectiva deweyana traz às propostas educativas. A reflexão sobre as qualidades educativas da experiência estética nos possibilita ainda, no viés desta filosofia, compreender as necessidades e condições essenciais sobre as quais devem ser desenvolvidas essas propostas.

Palavras-chave: experiência estética; educação democrática; reconstrução da experiência; participação social.

Abstract

The esthetic and democratic dimension of the experience: a contribution of Dewey's philosophy for new educational proposals

Continuity between experience and knowledge, action and reflection, individual and society are the key elements of the education conception according to Dewey's philosophy, which brings meaning to our questioning on pedagogical practices and their relationships with art. Analyzing education as the continuous reconstruction of experience and thinking on the premises of intelligent and cooperative habit for judging lead to a better understanding of the democratizing role, which are brought to educational proposals by Dewey's perspective. Reflection on the educational qualities of esthetic experience allows, as an additional consequence of this philosophy, the understanding of the needs and essential conditions for the proper development of such proposals.

Keywords: esthetic experience; democratic education; experience reconstruction; social participation.

Introdução

Que a arte ocupa lugar de destaque nas atuais propostas curriculares – por sua reconhecida função social e qualidade educativa – é fato que não mais se questiona. No entanto, o êxito destas propostas mostra-se ainda ameaçado quando o professor lida com a arte, na escola, como algo que pode ser simplesmente agregado às demais disciplinas, um meio simplesmente facilitador da aprendizagem, ou ainda um mero atrativo para o currículo. A ausência de uma fundamentação que possa realmente explicitar as íntimas relações entre a arte e a educação talvez seja o problema que, atualmente, mais sobrecarrega esta prática educativa de incertezas e incoerências.

O desenvolvimento de uma prática educativa que tenha coerência e compromisso com estas propostas – uma prática realmente enriquecida com as possibilidades da arte – requer uma atividade permanente de investigação sobre os princípios e fundamentos que as constituem, o que vai possibilitar ao educador ajustar e reelaborar, com autonomia, procedimentos e métodos, para as circunstâncias reais em que se encontra, com as suas condições próprias e específicas. A pesquisa e o aprofundamento teórico em educação, acompanhando o desenvolvimento das práticas pedagógicas, favorecem esta autonomia do educador, mantendo sempre vivos alguns questionamentos: de que forma a arte, na educação, pode favorecer a integração das áreas de conhecimento? Por que está o fazer artístico implicado com o desenvolvimento da capacidade de interpretação da realidade? De que forma a educação estética está comprometida com a moralidade?

No sentido de aprofundar estes questionamentos, podemos encontrar na filosofia de John Dewey uma importante contribuição que, certamente, nos apontará caminhos para um melhor aproveitamento das qualidades educativas da arte. Assim, a análise das relações entre a arte, a educação e a experiência democrática, na filosofia deweyana, consiste em uma tentativa de fortalecer esta fundamentação, oferecendo possibilidades de uma prática educativa realmente imbuída dos princípios estéticos e comprometida com um modo de vida social cooperativo e participativo.

Nesta análise, o conceito de inteligência é compreendido como o instrumento da participação social, em outras palavras, como a própria qualidade da ação quando permeada pela reflexão e capacidade de interpretação de uma circunstância vivida. Nesta perspectiva, a experiência destituída de pensamento reflexivo afasta-se da condição inteligente, para se constituir uma prática mecânica, esvaziada do caráter e intenção social. É, pois, objeto desta análise a contribuição deweyana para focar as condições, na educação, favoráveis ao desenvolvimento do hábito inteligente e cooperativo, assim como as implicações da arte neste processo.

1. As qualidades educativas da arte: repensando a prática pedagógica

Ao definir a educação como contínua reconstrução da experiência social, Dewey põe em relevo a atividade de pensamento como mecanismo fundamental deste processo, evidenciando o eixo principal de uma pesquisa e proposta educacional providas de qualidade social. Considerar as expressões deweyanas como “aprender a pensar” ou “aprender a aprender” significa reconhecer o princípio de reelaboração da experiência como base da prática educativa e, desta forma, compreender o conhecimento como sua manifestação, permanentemente reconstituído e reavaliado. O mecanismo de revisão e reelaboração da própria prática educativa, em situações de cooperação e compartilhamento de diferentes interesses e opiniões, confere ao ambiente escolar o caráter próprio da vida social, favorável ao desenvolvimento da capacidade de resolver problemas, verificar, na prática, hipóteses, julgar e discernir idéias e valores – um convívio participativo baseado no método da inteligência cooperativa, para Dewey o pressuposto da contínua reconstrução da experiência social. É com base nestes fundamentos deweyanos que propomos questionar as condições para o desenvolvimento deste hábito inteligente e cooperativo na escola e, também, as possibilidades da arte como experiência educativa.

A arte, na filosofia deweyana, corresponde a uma experiência intensa e inteligente que compreende a atividade do

pensamento na reelaboração de conceitos, valores ou hábitos; uma experiência de grande valor educativo pelo uso da inteligência que implica e pela possibilidade que oferece de compartilhamento de idéias e sentimentos. O nosso propósito consiste, assim, em analisar as relações entre a arte e a educação, já que, para Dewey, este processo de reelaboração da experiência constitui a base do conhecimento, e a cooperação, a base da moralidade: a aprendizagem compreendida como reconstrução da experiência e a moralidade como crescimento pressupõem uma concepção de educação baseada no valor da participação. É por isto que a dimensão estética da experiência está estreitamente relacionada com a dimensão democrática: as qualidades estéticas são responsáveis pela contínua reelaboração da experiência, sendo que somente nesta condição criativa e participativa em que as atividades sociais são permanentemente avaliadas e reelaboradas é que se faz possível, para Dewey, o ideal democrático.

Encontrar um eixo que norteie um projeto educativo de caráter estético e democrático é tarefa básica nas propostas educativas que defendem a cooperação e participação efetivas nas atividades escolares. Neste sentido, as atividades expressivas – aquelas sustentadas pelas linguagens artísticas – oferecem um campo rico de possibilidades nas quais a realidade social pode ser manipulada, ou melhor, aproximada do trabalho educativo e vivenciada pelas crianças. Um jogo, brincadeira, atividades plásticas ou musicais são exemplos de atividades que podem aproximar a criança de um objeto de estudo e criar condições para uma aprendizagem significativa. Quais seriam, então, as qualidades educativas compreendidas neste tipo de atividade?

Os pressupostos deweyanos de continuidade entre vida e educação, experiência e conhecimento, escola e sociedade revelam a sua crença na utilidade prática do conhecimento e na função social da educação. A arte, como experiência, mostra-se comprometida com estes pressupostos pelas qualidades que apresenta: o envolvimento completo da criança nas atividades estéticas com suas potencialidades intelectuais, imaginativas e emotivas; a possibilidade de seleção e ordenação de significados sociais de acordo com as experiências vividas; a presença de obstáculos e situações

de conflito que reproduzem a vida social; o mecanismo de ação e percepção receptiva no desenvolvimento da experiência e a continuidade entre meios e fins na atividade – estas seriam, para Dewey, algumas qualidades educativas da arte, já que estão comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de pensar, socializar a experiência e utilizar significativamente os conhecimentos.

É comum verificarmos, em muitas práticas educativas, uma extrema valorização da capacidade intelectual e memorização em detrimento da capacidade de percepção, interpretação, habilidades manuais ou associações analógicas – a marca, ainda profunda, da educação tradicional persiste nessas práticas no sentido de separar as atividades perceptivas das intelectuais, as atividades do corpo e da mente, as atividades racionais e aquelas que envolvem a emoção e a imaginação. Estaria a arte envolvida neste compromisso de amenizar estas rupturas? As atividades expressivas, ou seja, aquelas que compreendem qualidades estéticas, são, para Dewey, essencialmente educativas, justamente por considerar a unidade entre estas atividades e, dessa forma, promover não o desenvolvimento de habilidades isoladas e desarticuladas da própria experiência, mas sim o desenvolvimento da criança de acordo com as possibilidades sociais, segundo Dewey (1944, p. 15), “traduzindo seus instintos e tendências em equivalentes sociais”. Neste sentido, a arte corresponde a uma experiência real e verdadeira, pois pode articular as diferentes potencialidades da criança em uma mesma atividade, e é também considerada uma experiência educativa, por promover o desenvolvimento de capacidades em atividades providas de qualidade social.

2. Educação como reconstrução da experiência social: a contribuição deweyana

A concepção deweyana de educação como reconstrução da experiência social nos faz pensar a prática pedagógica em sua dinâmica própria de elaboração pessoal e coletiva. O que nos propomos neste artigo é investigar as formas e os fundamentos desta dinâmica, ou seja, as formas mais adequadas para que o processo

do conhecimento alcance um caráter criativo e cooperativo. Neste sentido, é importante destacar que a possibilidade de seleção e ordenação de significados consiste em outra importante qualidade educativa da experiência estética: trata-se de um processo no qual os significados são determinados pelas relações que eles mantêm entre si e para com as emoções e conceitos já incorporados. Compreender este processo de seleção e ordenação de significados na experiência estética é importante no sentido em que evidencia certas condições básicas e essenciais para o processo de conhecimento: a aquisição de conhecimentos pode ser entendida como um processo no qual um novo significado é conectado a um conjunto de idéias já constituídas e inter-relacionadas. Perceber as relações entre uma idéia nova para com os outros significados já incorporados pelo indivíduo consiste num dos aspectos básicos da aprendizagem, e a emoção tem um importante papel neste processo, porque cobre de sentido a atividade, além de oferecer uma orientação às ações, de acordo com as preferências e os interesses da criança. Para Dewey (1959, p. 215), não adianta uma atividade querer *despertar* o interesse da criança apenas por meio de distrações e divertimentos:

Já se sabe que, se a atividade não fizer uso das emoções e dos desejos, se não oferecer uma válvula para a energia que tenha algum significado para o próprio indivíduo, seu espírito dela se afastará com aversão, embora externamente nela se conserve.

Com essa afirmação, Dewey lembra da importância de se considerar as habilidades pessoais da criança como as bases do conhecimento, compreendendo as emoções e as potencialidades imaginativas, ao lado das faculdades intelectuais em todo processo educativo. Uma vez que as qualidades estéticas em educação possibilitam a integração das diferentes habilidades e diversas potencialidades da criança e, também, o desenvolvimento da sensibilidade para uma efetiva reflexão sobre os problemas e conceitos abordados, podemos considerar a arte um importante instrumento pedagógico e um meio adequado para os fins de formação pessoal e social.

Outro fator para o crescente desinteresse da criança para com o processo

educativo e a instituição escolar consiste, muitas vezes, na ausência de um objetivo comum que possa dar um sentido e uma orientação às várias atividades escolares. Esta ruptura entre as ações e os próprios objetivos destas ações revela-se, muitas vezes, pela falta de um eixo orientador que ofereça um caráter cooperativo e um sentido comum às várias etapas de uma atividade ou mesmo às diversas matérias de estudo. É comum verificarmos um grande isolamento, um distanciamento entre as matérias como a matemática, a história e a literatura, por exemplo, sendo que isto pode acontecer mesmo no interior de cada matéria, quando os assuntos não são relacionados uns com os outros e, também, não são contextualizados histórica e socialmente. Desta forma, a criança tem a impressão de estar na frente de um amontoado de informações, sem conexões entre si e sem uma ordem que faça sentido para ela, porque não teve a oportunidade de participar na elaboração de hipóteses explicativas para fenômenos observados e não foi incentivada a elaborar os critérios segundo os quais o conhecimento poderia estar organizado. Estas condições de ensino não correspondem àquelas situações que instigam o uso da inteligência para a resolução de problemas; pelo contrário, mostram-se inacessíveis e desestimulantes, justamente porque não convidam a criança a participar do processo educativo com a sua curiosidade e questionamento pessoal.

A descontinuidade entre meios e fins nas atividades educativas pode torná-las enfadonhas e *desinteressantes* (Dewey, 1949) para a criança, principalmente quando é marcada pela ausência de um objetivo que perpassa todos os processos da atividade ou ausência de um tema central que compreenda as diferentes áreas do conhecimento. Nestas condições, estes processos tornam-se mecânicos, desvinculados uns dos outros e do objetivo principal da atividade, o que nos faz questionar toda proposta educativa que não compreende o diálogo e planejamento cooperativo das diferentes áreas do conhecimento.

A desarticulação entre as atividades e entre estas e os seus objetivos acontece ainda em propostas educativas de caráter tradicionalista. Para compreendermos a importância da continuidade entre meios e fins de uma atividade, apontamos como modelo a experiência estética, que na filosofia deweyana é caracterizada por uma

íntima conexão entre suas partes. Quando os vários momentos de uma obra de arte revelam esta conexão, então é possível perceber um jogo de correlações entre diferentes qualidades intrínsecas à experiência como um todo. Dewey (1949, p. 158) observa que é esta continuidade que confere à obra de arte uma essência de vida:

[...] quando obtemos de um produto artístico o sentimento de estarmos envolvidos com um processo, com uma história, percebida em um ponto particular de seu desenvolvimento, é quando temos a impressão de vida. O que está morto não se estende ao passado nem desperta nenhum interesse no porvir.

As diferentes partes no desenvolvimento de uma experiência estética têm como base comum um tema ou objetivo que as conecta e orienta – estão, na verdade, conectadas umas às outras, de forma a se completarem de sentido. Podemos analisar a importância da conexão entre as várias partes ou componentes de uma experiência em dois aspectos diferentes: no que se refere ao desenvolvimento ativo da experiência e, também, no que se refere à compreensão ou percepção do jogo de interações entre as suas partes. Em outras palavras, estes aspectos correspondem ao processo ativo de construção da obra, e o outro, ao processo de percepção receptiva.

Podemos ter como base para essa análise a experiência reflexiva, ou seja, quanto ao primeiro aspecto, sobre o desenvolvimento ativo da experiência, podemos pensar que uma idéia sempre tem como apoio uma outra idéia já formada, isto porque, no pensamento deweyano, as partes de um pensamento vão se encadeando umas às outras, de forma que uma dá sustentação à outra na construção de um novo conceito. O que nos importa verificar com este pressuposto é que as experiências presentes se apóiam nas antecessoras, aproveitando significados, valores e ideais em novas situações.

A continuidade entre meios e fins na experiência, que defendemos como fator de conexão entre suas várias fases, é importante na experiência educativa, também no sentido de considerar os saberes da criança e o modo como ela vai elaborar suas relações de sentido para um planejamento mais adequado das atividades escolares. O outro aspecto a ser analisado refere-se à maneira

como é compreendida e percebida uma experiência: nas relações entre as suas partes. Fazendo um paralelo com a atividade educativa, podemos comparar esta capacidade de percepção em uma experiência estética à capacidade de correlação de significados entre as diferentes áreas de conhecimento. A presença de um tema central ou de um objetivo é, neste aspecto, essencial para a compreensão das várias partes como um todo. Este tema central ou objetivo que pode correlacionar as diferentes áreas de conhecimento tem, na perspectiva deweyana, um sentido pragmático, restabelecendo a continuidade entre a atividade educativa e a vida social.

É importante salientar que uma matéria de estudo deve ser compreendida em seu contexto de relações com as outras áreas do conhecimento. Este contexto de relações é definido, por sua vez, pelo objetivo ou tema central que é utilizado para o desenvolvimento da atividade educativa, isto é, dependendo do tema escolhido para orientar a atividade, as matérias de estudo podem ser relacionadas de diferentes formas. O que importa é que haja, sempre, este inter-relacionamento entre as diferentes áreas do conhecimento e que isto seja resultado da presença de temas ou objetivos de ordem social. Não existe sentido na separação absoluta entre as várias matérias de ensino, porque os conhecimentos, apartados de um tema significativo e social, não passam de uma simples informação, sem interesse para a criança e sem a possibilidade de contribuição moral. É neste sentido que a idéia de interdisciplinaridade, como o encontro e diálogo entre as matérias de estudo, constitui um fator de continuidade entre a vida e a educação.

Nesta perspectiva, as atividades escolares deveriam compreender situações e problemas vividos socialmente, de modo que a transferência destes problemas para o âmbito escolar possibilitasse sua compreensão e análise em seus vários aspectos que, na verdade, interagem entre si fazendo parte de um mesmo fenômeno. A separação destes aspectos é, de fato, artificial e prejudica a compreensão de qualquer situação pela criança, já que as informações transmitidas deixam muitas vezes de lado o seu caráter moral, ou seja, o modo pelo qual podemos transformar as ações com a análise de uma circunstância social. A continuidade entre as atividades escolares e a vida social é um dos pontos

essenciais da filosofia deweyana, o que podemos entender como sugestão a idéia de que as matérias de ensino devem ter relação com a vida social e, ainda, observar que é justamente esta finalidade social que proporciona uma verdadeira unidade para processo do conhecimento.

3. A continuidade da experiência como interdisciplinaridade na escola

Verificamos que a idéia de interdisciplinaridade, na filosofia deweyana, corresponde à idéia de que a conexão entre as matérias de ensino se dá nas próprias atividades da criança quando são providas de caráter social. Nesta perspectiva, as atividades escolares deveriam refletir a vida social, justamente porque esta revela os fatos e situações em sua totalidade de aspectos, contínuos entre si – moral, afetivo, intelectual, imaginativo –, dimensões de um todo, de uma determinada realidade vivida. Como aponta Dewey, um dos grandes erros da atividade escolar consiste no trabalho com uma grande quantidade de estudos *especiais*, sem uma relação direta e significativa com a vida social. Como forma de vencer estas dificuldades, jogos, brincadeiras e outras atividades de caráter lúdico são mencionados por Dewey como atividades que preparam a criança para o contato com as matérias formais.

Podemos relacionar este preparo com o desenvolvimento das capacidades e interesses da criança em situações construtivas, nas quais os desafios permitem a reflexão sobre os problemas propostos. A percepção das relações entre as diferentes áreas de conhecimento de sua atividade é uma qualidade própria das experiências que recorrem ao cotidiano da criança e às situações revestidas de caráter social e lúdico. Dewey salienta que esta continuidade constitui uma importante qualidade educativa devido à sua função “catalisadora” da experiência, ou seja, à sua propriedade de revelar as íntimas relações entre as suas partes, o que a torna um todo de realidade, permeado de sentido. Na experiência educativa, essa qualidade torna-se especialmente importante, porque proporciona à criança o exercício de correlação entre os aspectos diferentes

que compõem um mesmo dado da realidade e, dessa forma, a possibilidade de compreensão de sua totalidade na relação com a vida social e cotidiana.

Vimos que a continuidade entre meios e fins, em uma experiência, constitui uma importante qualidade educativa que não corresponde a uma ligação rígida entre os meios e os fins da experiência, mas sim a uma relação flexível por meio da qual pode-se verificar uma contínua mudança nos objetivos e procedimentos. Em uma atividade educativa, a flexibilidade em seus processos e as mudanças dos objetivos a serem alcançados constituem aspectos positivos para a aprendizagem. Estas mudanças refletem a atitude reflexiva da criança na atividade, porque, quando existe pensamento, interesses e capacidades em ação, é natural que novos objetivos sejam construídos. Do contrário, quando não existe esta flexibilidade e possibilidade de mudança nos processos e objetivos de uma atividade, ficamos com uma experiência controlada, imposta, sem a participação real – e inteligente – da criança. Isso é comum acontecer nas atividades educativas que separam a prática da teoria, a ação da reflexão.

A experiência verdadeiramente educativa compreende a participação ativa da criança, com sua ação e reflexão; portanto, o planejamento das atividades educativas deve ser construído de forma a considerar essa participação ativa da criança e suas capacidades de construção e pensamento. As mudanças nos processos e objetivos de uma experiência são produtos de sua ação inteligente, e para compreendermos os fatores envolvidos nessas mudanças adotaremos novamente a experiência estética como modelo de análise. A experiência estética compreende uma atividade inteligente intensa e, por isso, é considerada por Dewey uma *experiência verdadeira* que possibilita sua permanente reelaboração. Justamente por compreender esta possibilidade de permanente reelaboração, em outras palavras, por ser flexível e aberta a uma permanente avaliação, é que a experiência estética é considerada essencialmente democrática.

Em uma experiência, a multiplicidade e variedade de elementos – significados e qualidades – é condição básica para que se propague o movimento de interação: oposição, acúmulo, conservação e cooperação. Dewey qualifica esta interação como uma atividade cooperativa de significados,

responsável pela unidade da experiência no processo de percepção. Neste sentido, quando ocorre o movimento de repulsa e divergência entre alguns elementos da experiência, é necessário que haja um momento de análise e conciliação no qual esses elementos encontram uma forma compensadora de interação. Na experiência estética, a percepção unificada de uma obra de arte deve compreender todo este trabalho de interação entre os seus significados e qualidades, não esquecendo que esta interação também compreende os significados e as sensações próprias do indivíduo de experiências anteriores.

A experiência estética compreende uma atividade humana intensa – atividade inteligente, denominada por Dewey (1949, p.85) de processo de percepção receptiva –, em que a emoção “evoca, reúne, aceita e afasta recordações, imagens, observações e as elabora em uma totalidade entonada por todas as partes com o mesmo sentimento emocional imediato”. Esta capacidade de criar uma interação entre significados diversos de uma experiência ou de constituir a unidade ante a multiplicidade por meio desta interação é o que estabelece a continuidade entre experiência estética e educativa. A experiência educativa deve ter como base o exercício de correlação entre uma multiplicidade de significados – por meio da ação e percepção receptiva –, o que corresponde a uma análise comparativa entre esses diferentes significados. Analisar comparativamente compreende, no entanto, a relação entre significados intelectuais assim como entre qualidades sensíveis inerentes a um determinado objeto de conhecimento e ao *sistema global de objetos conectados*¹ do indivíduo que vive a experiência.

A partir destes fundamentos, podemos, então, nos questionar sobre os modos mais adequados da prática educativa para que seja alcançada esta correlação entre as várias partes de uma experiência, em outras palavras, para que tenha êxito o que denominamos, hoje, de interdisciplinaridade. O trabalho com as informações abordadas na escola pode ter qualidade verdadeiramente educativa quando promove a reflexão e, por meio desta, a compreensão de seu sentido dentro de temas sociais. As atividades expressivas ou construtivas, para Dewey, cumprem este papel ao propiciar o questionamento, a investigação e a

experimentação em situações de caráter social, ou seja, contextos verdadeiramente significativos para a criança.

4. A unidade da experiência educativa e a utilidade do conhecimento: quando a ação encontra as possibilidades da reflexão

Em teoria estética, dizer que a unidade na experiência é dinâmica, ou seja, que a obra de arte é produto da interação entre uma multiplicidade de elementos simbólicos, corresponde, no que se refere à educação, a dizer que o conhecimento é produto da atividade inteligente do indivíduo, que se desenvolve por meio deste exercício de correlação entre significados e qualidades sensíveis – o que é intrínseco à experiência estética. Este trabalho de correlação entre os significados, no pensamento reflexivo, pressupõe a continuidade do indivíduo em seu meio social, ou seja, uma interação por meio da qual os conhecimentos possam ser verificados na experiência. Esta interação compreende a ação do indivíduo, de forma inteligente e planejada.

Contudo, o que vemos na maioria das escolas, atualmente, é a execução de tarefas mecânicas, sem qualquer vínculo com a vida prática e social. A descontinuidade entre as atividades práticas e o pensamento reflexivo é uma característica marcante de nossa experiência social cotidiana e, especialmente, da experiência educativa. Considerar o pensamento humano como um estoque de informações, com a função reduzida à assimilação passiva do que lhe é imposto, ignorando as interações com o meio social, constitui, para Dewey, o erro que sustenta todo o fracasso da escola como instituição social. Técnica e superficial torna-se a relação com o conhecimento o que, para Dewey, não compreende o verdadeiro crescimento.

Uma vez que a interação ao meio social compreende a ação inteligente, podemos considerar que a condição básica para a atividade e formação do pensamento são as próprias respostas decorrentes das ações do indivíduo em seu meio como elementos orientadores de seu pensamento e, assim, do curso de sua experiência. Na filosofia deweyana, a percepção da realidade não corresponde a um processo passivo, de assimilação de fatos e idéias, mas sim

¹ Dewey (1949) denomina de sistema global de objetos conectados o conjunto de significados armazenados pelo indivíduo, decorrentes de suas diversas experiências de vida.

a um processo ativo, no qual as reações – como resultados das interferências do indivíduo em seu meio – são os elementos constitutivos do pensamento.

O conhecimento só é verdadeiro e significativo, para Dewey, quando formulado pela “adaptação do estímulo sensorial e da reação motriz” (Dewey, 1954, p. 143). É a utilidade do conhecimento, no curso de uma ação, que constitui a sua veracidade e o seu valor significativo – daí a importância de sua correspondência à vida social. A utilização do conhecimento nas atividades práticas possibilita a sua verificação, ou seja, possibilita compreender se ele é coerente com os resultados obtidos em determinada experiência. Esta verificação é de grande valia para a continuidade da experiência, porque faz que o indivíduo avalie a utilidade e veracidade deste conhecimento e, com base neste julgamento, possa reelaborar conceitos, valores e procedimentos práticos. Para que a atividade seja contínua, isto é, compreenda esta reelaboração de idéias, é preciso que exista um motivo que anime o processo no desenvolvimento da atividade. Este motivo, ou propósito, nasce de uma identificação do indivíduo com algum aspecto desta atividade – o sentido social – e é o que impulsiona o indivíduo para a ação.

Além do motivo social que impulsiona a ação, Dewey aponta a necessidade de um esforço para esta reelaboração de idéias – a criação de novos meios e objetivos, no planejamento da atividade. A atividade do pensamento para esta criação de novos planos de ação exige concentração, perseverança, *retitude* e *sinceridade*² – é um trabalho que exige esforço. Dewey (1954, p. 128) observa sobre a importância do esforço – na atividade do pensamento –, no curso de uma ação, utilizando o exemplo de um menino que deseja fazer um papagaio:

No curso das operações, dificuldades inesperadas o assaltam [...] examina as razões porque o seu trabalho não está certo, e estuda, e compara, e procura novos meios e novos remédios. À medida que assim procede, o seu pensamento a respeito do papagaio como um todo se torna mais nítido, o seu projeto se torna mais claro e os meios de realizá-lo mais adequados.

Nas atividades educativas, a teoria não pode estar desvinculada da prática justamente porque a atividade do pensamento

é estimulada pelas dificuldades encontradas no curso de uma atividade. A ação prática da criança em uma atividade provê as reações necessárias para que haja uma adaptação dos atos aos novos objetivos. Na arte, esta adaptação entre os atos e o pensamento ou, então, entre a ação e a percepção receptiva é um processo permanente e intenso. A percepção receptiva corresponde a esta atividade do pensamento, por meio da qual o indivíduo organiza suas idéias, desejos e propósitos, na interação com algum aspecto da realidade vivida. É nessa interação com o meio que são produzidas as reações com as quais será realizada esta organização – que é a percepção receptiva. A continuidade entre a ação e a percepção está presente tanto no fazer artístico como na apreciação estética, daí que as atividades construtivas desenvolvidas com a criança não devem se limitar às práticas, mas devem também contemplar toda forma de percepção sensível na relação com as diferentes linguagens artísticas.

O prazer no desenvolvimento de uma atividade e a satisfação objetiva na conclusão de um trabalho correspondem à realização dos propósitos compreendidos em uma experiência, mas em situações nas quais as ações das crianças se perdem e não encontram respostas, situações nas quais não se pode avaliar e apreciar o que foi feito, esta possibilidade de realização é perdida. A ação e a percepção receptiva, como processos contínuos, que constituem toda experiência estética, são fontes de satisfação que recobrem a prática educativa de sentido, dinamismo e criação.

A continuidade entre a ação e a percepção receptiva é uma qualidade estética da experiência que corresponde a um envolvimento integral do indivíduo na experiência – intelectual, imaginativo e emotivo –, o que vai possibilitar à criança reelaborar os seus atos de forma criativa, dando continuidade à experiência. Estamos falando de uma postura avaliativa que tanto a criança como o professor devem adotar para o desenvolvimento criativo de uma atividade.

Esta continuidade entre a ação e a percepção receptiva na arte deve estar presente nas atividades educativas, como continuidade entre ação e reflexão ou entre a experiência prática e pensamento imaginativo, justamente por ser uma condição básica da continuidade da experiência, ou

² Retitude e sinceridade são termos usados por Dewey (1936) para designar atitudes que expressam envolvimento e responsabilidade para com a atividade que está sendo desenvolvida. Seriam, assim, virtudes morais – porque implicam crescimento.

seja, de sua permanente avaliação e reelaboração. Para que a criança possa avaliar e planejar de forma inteligente sua experiência, é preciso que haja atividade do pensamento na verificação da utilidade de certas idéias na prática, para que sejam reelaboradas e, assim, adaptadas a novos objetivos. As qualidades estéticas até aqui analisadas são as condições básicas para esta atividade inteligente: a continuidade entre as faculdades intelectuais, emotivas e imaginativas, a continuidade entre meios e fins, a interação entre os elementos significativos na experiência e a continuidade entre ação e percepção receptiva. Podemos dizer que, para Dewey, as atividades estéticas são essencialmente educativas, justamente porque compreendem essas continuidades e oferecem à escola a possibilidade de uma vivência real das circunstâncias sociais, e uma vivência democrática, porque compreendem a participação inteligente e são carregadas de sentido e caráter moral.

Conclusão

A arte, na filosofia deweyana, corresponde a uma experiência intensa e inteligente, compreendendo a atividade do pensamento imaginativo na recriação e reordenação de significados vivenciados, na qual os significados são socializados, apresentando-se de uma forma unificada. Concluímos que a experiência estética tem um grande valor educativo, pelo uso da

inteligência que implica e pela comunicação de significados sociais, como força unificadora.

A educação, na filosofia deweyana, como a *contínua reconstrução da experiência*, encontra os seus meios e fins na própria vida social, o que lhe confere o sentido de pragmática. Promovendo a continuidade entre o indivíduo e o meio social, ação e reflexão, teoria e prática, a educação deweyana objetiva o desenvolvimento do hábito inteligente – o *hábito de pensar, aprender a pensar ou aprender a aprender* (Dewey, 1959). Dessa forma, as atividades construtivas de caráter lúdico e estético são apresentadas neste artigo como a possibilidade de desenvolvimento de propostas educacionais comprometidas com a participação criativa da criança em sua avaliação e planejamento.

Concluímos, também, pela necessidade de que os interesses e habilidades da criança possam ser reconhecidos como capacidades para alguma forma de contribuição em atividades sociais. Se acreditamos que a educação é o meio pelo qual se constitui esta continuidade entre o indivíduo e seu meio social, é preciso investirmos nesta idéia de comunicação entre a escola e a comunidade, entre o conhecimento e a experiência social. Esta continuidade fundamenta o pragmatismo deweyano e reveste a educação com uma função democratizante, o que evidencia mais uma vez a necessidade de uma organização escolar pautada nos valores da participação, tolerância e cooperação.

Referências bibliográficas

AMARAL, Maria Nazaré de C. Pacheco. *Dewey: filosofia e experiência democrática*. São Paulo: Perspectiva, 1990. (Coleção Debates ; 229).

_____. John Dewey: uma lógica da democracia. *Revista da FEUSP*, São Paulo, v. 2, n. 2, 1976.

BARBOSA, Ana Mae T. B. *Recorte e colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1982.

DEWEY, John. *El arte como experiência*. México: Fondo de Cultura Económica, 1949.

_____. *El niño y el programa escolar: mi credo pedagógico*. Trad. L. Luzuriaga. Buenos Aires: Losada, 1944.

_____. *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo – uma reexposição*. Trad. Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Ed. Nacional, 1959.

BARBOSA, Ana Mae T. B. *Democracia e educação: breve tratado de Filosofia da Educação*. Trad. G. Rangel e A. Teixeira. São Paulo: Ed. Nacional, 1936.

McDERMOTT, J. J. *The philosophy of John Dewey*. Chicago: The University of Chicago Press, 1981.

RYAN, Alan. *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*. New York: Norton, 1995.

STROH, Guy W. *American Philosophy from Edwards to Dewey: an introduction*. Princeton: D. Van Nostrand Company, Inc., 1968.

Cecília Maria Siqueira Silva, mestre e doutora em Filosofia da Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp), é professora do curso de Pedagogia da Faculdade Taboão da Serra (FTS).
cecisqueira@zipmail.com.br

Recebido em 30 de março de 2006.

Aprovado em 11 de setembro de 2006.

A qualidade de vida de estudantes que ingressam na universidade na meia-idade

Denise Maria dos Santos Paulinelli Raposo

Resumo

Os estudos acerca do desenvolvimento humano na idade adulta e no envelhecimento têm instigado o interesse de teóricos do assunto, em virtude do aumento do tempo de vida da população. Constata-se, no campo educacional, entre os anos de 1996 e 2003, um crescimento do número de pessoas que ingressaram na universidade na meia-idade. Com base no interesse em dar continuidade ao estudo sobre a entrada na universidade, o presente artigo tem como objetivo discutir a qualidade de vida de estudantes que ingressam na universidade após os 45 anos de idade; para tanto, foram revisados os estudos de Baltes (1970, 1977, 1990, 1995, 1997, 1999) e Neri (1985, 1991, 1993, 1995, 2002). A metodologia utilizada foi ancorada na abordagem qualitativa. Os resultados revelam que os respondentes antes de ingressarem no ensino superior vivenciaram um período de estabilidade e que, após selecionarem suas metas e otimizarem suas capacidades de reserva, apresentaram melhorias na qualidade de vida. Conclui-se, com base nos argumentos relatados pelos estudantes, que o desenvolvimento deve ser visto sob vários prismas – biológicos, psicológicos, sociais – e num processo de interação.

Palavras-chave: idade adulta; desenvolvimento humano; qualidade de vida.

Abstract

The quality of life of students who enter the university in middle age

The studies concerning human development in the adult age and aging have instigated the interest of theoreticians, in virtue of the increase of life expectancy of the population. It is evidenced, in the educational field, between 1996 and 2003, a growth of the number of people who had entered the university in middle age. On the basis of the interest in continuing the study on university entrance, the present article aims at arguing the quality of life of students who entered the university after the age of 45; therefore, the studies of Baltes (1970, 1977, 1990, 1995, 1997, 1999) and Neri (1985, 1991, 1993, 1995, 2002) were revised. The used methodology was anchored in the qualitative approach. The results reveal that, before entering superior education, the respondents had deeply lived a period of stability and that, after selecting their goals and optimizing their capacities of reserve, had presented improvements in their life quality. One concluded, on the basis of the students' arguments, that the development must be seen under some conditions – biological, psychological, social – and in a process of interaction.

Keywords: adult age; human development; quality of life.

Introdução

O presente artigo aborda questões relativas ao estudo do desenvolvimento humano na idade adulta, especialmente a partir dos 45 anos. O interesse por esse tema originou-se da convivência diária da autora com estudantes que freqüentam cursos de graduação e que relatam fatos relativos às mudanças que ocorreram em suas vidas após o ingresso no ensino superior.

Nas últimas décadas, as pesquisas sobre o desenvolvimento humano na idade adulta e no envelhecimento tornaram-se cada vez mais relevantes, com o aumento da longevidade da população. O interesse por essa fase do ciclo de vida ocorreu como consequência tanto de aspectos demográficos quanto dos avanços do conhecimento científico que resultaram na possibilidade de oferecer à população uma melhoria na qualidade de vida (Neri, 1995).

As informações demográficas originárias do IBGE (Censo, 2003) justificam uma maior razão para o rápido crescimento no interesse pelo desenvolvimento adulto. Essas informações indicam um estreitamento da base da estrutura etária, que pode ser compreendido pelo acompanhamento da participação dos grupos quinquenais mais jovens.

Em meados da década de 80, os grupos de 0 a 4 e de 5 a 9 anos de idade deixaram de ser os mais numerosos. Em 1995, o grupo de 10 a 14 anos de idade já superava os dois anteriores. Com a continuação desse processo, o grupo de 15 a 19 anos de idade, em 1998 e 1999, já estava no mesmo patamar do anterior e superava os dois primeiros.

O outro extremo da estrutura etária se reflete no lento mas contínuo aumento do número de habitantes na meia-idade e idosos, que cresceu bem acima da média do País, entre 27,9%, para grupos de 40 a 59 anos, e 26,12%, para aqueles com mais de 60 anos. A proporção numérica feminina apresentou uma acentuada superioridade no grupo de 40 a 59 anos, de 29,5%, e a dos homens de 26%. O grupo de pessoas com mais de 60 anos indicou um crescimento de 27,3% entre as mulheres e de 24,5% entre os homens (Censo, 2003), ou seja, se nascem menos pessoas e estas vivem mais, vai aumentando o contingente de idosos.

Com o aumento nos anos de vida, os estudos acerca das necessidades sociais que estão relacionadas ao envelhecimento

populacional e à longevidade, como o cuidado com os idosos, as despesas dos sistemas de saúde, a formação de recursos humanos especializados, atividades ocupacionais e oportunidades educacionais para idosos e pessoas da meia-idade, tornaram-se fundamentais (Neri, 1995). Com relação à educação, os dados apresentados pelo Inep (2005) indicam que as matrículas no ensino de graduação aumentaram de 8,7% em 1996 para 12,8% em 2003, acentuadas nas faixas etárias mais elevadas. Os dados apresentados em estudos realizados sobre o número médio de anos da população de 15 anos ou mais de idade nas grandes regiões, segundo o sexo e grupos de idade, cresceram de 5,6 para 6,8 anos de estudos entre 1996 e 2003, na faixa etária de 40 a 49 anos. Por outro lado, acima de 50 anos, os homens apresentam um aumento de 3,4 para 4,6 anos de estudo. Esses índices indicam que ocorreu um aumento significativo nos anos de estudos de pessoas dessa faixa-etária (Tatau et al., 2005).

Para fundamentar os estudos relativos ao interesse em pessoas que ingressam na universidade na meia-idade, recorreu-se à teoria denominada de *perspectiva de curso de vida* pela Sociologia e de *perspectiva do ciclo de vida* pela Psicologia, expressões correspondentes à designação referida nos estudos brasileiros e utilizadas internacionalmente. Esta abordagem teórica compreende o estudo do desenvolvimento humano enfatizando o biológico e o cultural e abrangendo os aspectos evolucionários e ontogenéticos (Neri, 1995).

Diante de tais evidências, o presente artigo trata, mais especificamente, de um estudo sobre a qualidade de vida de quem ingressa na universidade após 45 anos de idade, enfocando se há mudanças na vida desses estudantes após a freqüência à universidade, como se manifestam e se são configuradas ou não como evento que proporcionou melhoria na qualidade de vida.

O desenvolvimento humano na idade adulta

Na trajetória das ciências sociais, há um ponto de vista convergente no que se refere às mudanças evolutivas – a teoria evolucionista de Charles Darwin (1872), “cujos princípios de *continuidade da mudança histórica, multidirecionalidade, seletividade, criatividade e progressividade*

da evolução das espécies tiveram uma influência primordial sobre as teorias do desenvolvimento psicológico” (Neri, 1995, p. 17). Por outro lado, a teoria de curso de vida (Baltes, Staudinger, Lindenberger, 1999) considera que o desenvolvimento não se completa em uma determinada fase, mas se estende ao longo da vida. Segundo Honzik (1984), a maior questão levantada sobre o curso de vida se refere à natureza das mudanças que ocupam lugar durante o desenvolvimento e o que determina essas mudanças.

Os estudos sobre o desenvolvimento humano na idade adulta avançaram no século 20, segundo Salthouse (1989), especialmente durante a Primeira Guerra Mundial, quando estudiosos da vida adulta começaram suas investigações com a aplicação de testes de inteligência em um número expressivo de soldados do exército americano. Tais testes causaram enormes controvérsias, uma vez que buscaram classificar o nível de inteligência dos adultos. Os resultados possibilitaram ao exército realizar uma hierarquização entre seus componentes, muitos dos quais foram dispensados por serem considerados com pouca aptidão, outros foram encaminhados a batalhões que exigiam um baixo nível de inteligência e o restante foi enviado para batalhões especiais, onde se submeteriam a treino mais desenvolvido.

Segundo Stevens-Long (1979), a partir da aplicação desses instrumentos de pesquisa em adultos, cresceram rapidamente os estudos de pessoas com 50, 60 e 65 anos. A divulgação desses estudos culminou com o primeiro manual sobre psicologia do envelhecimento, contendo tópicos clássicos sobre a percepção, a aprendizagem, a inteligência e a personalidade (Neri, 1995). As publicações de pesquisas longitudinais e experimentais avançaram, bem como a divulgação de estudos sobre a periodização da vida adulta, por meio de estágios e crises normativas, divididos em ciclos de vida com diferentes blocos de tempo para o estudo de fenômenos diferenciados (Stevens-Long, 1979), identificados nas teorias de Bromley (1974), Levinson (1974), Gould (1972), Neugarten (1974), Erikson (1963), Lowenthal e Chiriboga (1975), Schlossberg (1981), entre outros, descritos por Günther e Günther (1986).

No Brasil, os trabalhos de Neri (1991, 1993, 1995) e de Neri e Wagner (1985) são dedicados ao estudo psicológico do desenvolvimento humano na idade adulta e na velhice com base na perspectiva de curso de vida, iniciado na Europa entre as décadas de 60 e 70 por Baltes e Goulet. Neri (1995, p. 25) entende que “as teorias do desenvolvimento têm uma base comum, e tentar, a partir disso, caracterizá-las quanto à origem é, porém, apenas uma das maneiras de conceituá-las. Elas podem ser analisadas ainda quanto à maneira como consideram a natureza da progressão das mudanças evolutivas”.

Segundo Baltes (1995), os estudos demonstram que durante a vida adulta os indivíduos “continuam a ser desafiados pelas suas próprias expectativas quanto ao futuro, por novas exigências ambientais, pelo desejo de progresso e pela contínua preocupação com o senso de controle, a integração e a produtividade social” (Neri, 1995, p. 12). Contudo, para que o indivíduo mantenha seu bem-estar físico e social e acompanhe as mudanças e exigências da sociedade, faz-se necessário levar em consideração o ambiente em que vive, os valores sociais e individuais, bem como as circunstâncias de sua história de vida. Desse modo, o potencial individual para o desenvolvimento favorecerá uma velhice bem-sucedida, observados os limites da plasticidade de cada um.

Com base nas proposições acima descritas, foi elaborado o modelo de envelhecimento bem-sucedido que enfoca o manejo dinâmico entre ganhos e perdas por meio da interação entre “Seleção, Otimização e Compensação” (Baltes, 1997).

SOC: a teoria da Seleção, Otimização e Compensação

As mudanças no desenvolvimento humano são concebidas por Baltes (1997) de maneira positiva (aperfeiçoamento/otimização) quando o indivíduo tem a capacidade de adaptação na direção de resultados desejáveis (metas), que dependem da aplicação de um conjunto de comportamentos, de realização de metas, de conhecimento cultural, *status* físico, comprometimento com as metas desejadas, práticas e esforço.

Esse modelo de envelhecimento bem-sucedido enfoca o manejo dinâmico entre

ganhos e perdas por meio da interação entre Seleção, Otimização e Compensação (SOC). A SOC consiste numa estrutura biológica e cultural que pode ser aplicada a qualquer teoria do desenvolvimento, por se tratar de um conjunto de concepções que supõem uma interação desses processos em diferenciadas etapas da vida. Essa aplicação, segundo Baltes (1997), está relacionada com os movimentos que direcionam o indivíduo a atingir níveis mais altos de funcionamento (crescimento) e a possibilidade de impedir resultados negativos (manutenção).

A *seleção* está relacionada com o desenvolvimento, que tem um universo específico de metas de desempenho e ocorre dentro de determinadas condições ou limitações, inclusive limites de tempo e recursos. Baltes (1997) acrescenta que a seleção é condicionada às disposições comportamentais que durante a evolução foram selecionadas a partir de um conjunto de potencialidades, como a plasticidade associada à idade e às perdas em potencial. Os elementos referentes ao potencial biológico ou plasticidade associados à idade aumentam a pressão para seleção.

A *otimização*, entendida como um movimento direcionado para o aumento da eficácia e para a busca de níveis mais altos de desempenho, está relacionada com uma concepção tradicional de desenvolvimento. Os elementos relevantes para a tarefa de otimização variam de acordo com as condições de domínio e de desenvolvimento.

A *compensação*, operacionalizada quando um conjunto de recursos não está disponível, ou quando há uma perda direta desses meios, de restrições de tempo ou de energia, tem origens múltiplas e possui formas variadas.

A teoria SOC é sistêmica e funcionalista, não designa conteúdo específico, mecanismos do processo e dos resultados do desenvolvimento, aplicando-se a uma variedade de metas e recursos. Dentro dessa composição, Baltes (1997) resume a SOC caracterizando seus três componentes: a *seleção* envolve direção, metas ou resultados; a *otimização* envolve meios para obter sucessos (resultados desejados); e a *compensação* denota recursos para combater as perdas/declínios.

Com relação aos princípios que governam a dinâmica entre a biologia e a cultura

através do curso de vida (Baltes, 1997), os processos de Seleção, Otimização e Compensação (SOC) estão embasados em:

- a) *Benefícios de seleção evolutiva* – pressupõe que a idade e a plasticidade estão correlacionadas com a diminuição do potencial biológico;
- b) *Necessidade de cultura* – prediz que são requeridos recursos crescentes, baseados na cultura com o aumento da idade (recursos psicológicos, sociais, materiais, econômicos e simbólicos – conhecimento);
- c) *Eficiência da cultura* – sugere que não obstante o aumento da necessidade de cultura, a sua eficiência se torna reduzida devido à perda de plasticidade que ocorre com o aumento da idade.

A Seleção, Otimização e Compensação, fundamentadas nos três princípios básicos citados, exploram os estados incompletos do desenvolvimento humano e suas implicações, entendendo que a maximização de ganhos e a minimização de perdas permitem uma possível equilíbrio do indivíduo, dependendo da natureza do que significa ganho e perda. A teoria SOC considera que este estado pode mudar se levarmos em conta a idade, padrões de comportamento, contextos culturais e históricos, bem-estar funcional e adaptabilidade.

Assim, para Baltes (1997), a SOC tem um caráter de multicausalidade, multidimensionalidade, multidirecionalidade e multifuncionalidade, que ocorrem durante todas as etapas do curso de vida. Partindo do princípio de que, com o aumento da idade, as mudanças no indivíduo envolvem mais perdas do que ganhos, essas experiências desencadeiam uma perda generalizada na capacidade de reserva. Desse modo, a manutenção de níveis elevados de funcionamento em todos os domínios torna-se pouco provável.

Ocorre, entretanto, uma seleção de domínios que favorece o indivíduo na preservação de altos níveis de funcionamento. A partir dessa seleção, procura-se a adequação para que esses níveis alcancem bom desempenho. Durante esse processo ocorrem eventos, tornando necessário que o indivíduo utilize novas estratégias e que potencialize as suas reservas.

A influência de eventos na idade adulta

Baltes (1997) menciona que os limitadores propiciam perdas e os facilitadores propiciam ganhos no desenvolvimento. Dentro da teoria de curso de vida, eles são evidenciados por influências graduadas por idade, graduadas por história e de caráter não-normativo.

Para Staudinger, Marsiske e Baltes (1995), as *influências graduadas por idade* são normativas por estarem intimamente ligadas à idade cronológica e se apresentam por meio de determinantes biológicos e ambientais. Por outro lado, as *influências ligadas à graduação pela história* estão relacionadas com o tempo histórico, além de abranger os determinantes biológicos e ambientais. As *influências não-normativas*, associadas aos determinantes biológicos e ambientais, favorecem a diferenciação de um indivíduo do outro, visto que a ocorrência de eventos desvincula-se das influências normativas.

Neri (1995, p. 31) considera que “essas três classes de influências (...) interagem, mudam ao longo do tempo e têm efeitos cumulativos que podem ser muito diferentes de pessoa para pessoa”. Carstensen (1995) ressalta que, ao longo do tempo, a aquisição de informação motiva cada vez mais o indivíduo. Embora o autor não nomeie, afirma que existem condições sob as quais a busca de informações aparece em qualquer idade. Assim podemos entender que tanto as influências normativas como as não-normativas são fundamentadas em efeitos independentes e que podem ser, ao mesmo tempo, interativos.

Baltes (1997) menciona que na infância o foco primário é direcionado ao crescimento. Na fase adulta, esse foco é direcionado no sentido da manutenção dos ganhos e da recuperação das perdas (resiliência). Segundo Carter e McGoldrick (1995), a partir do momento que os filhos se tornam independentes, o casal sente-se liberado e começa a busca no sentido de atingir antigos objetivos e/ou a oportunidade de consolidar, expandir e explorar novas possibilidades e papéis. Na velhice, os recursos são despendidos com o intuito de regular e gerenciar as perdas. Contudo, para que a análise seja completa, faz-se necessário considerar as diferenças individuais, funcionais, contextuais e históricas.

Ressalta, ainda, que as variações físicas, motivacionais de recursos sociais e intelectuais, assim como os indicadores utilizados para definir desenvolvimento bem-sucedido, podem interferir na SOC. Costa (1998) assinala dois fatores que contribuem para o bem-estar psicológico do indivíduo: o primeiro se refere ao valor que o indivíduo encontra em desempenhar uma função produtiva; e o segundo trata do valor do trabalho para a sobrevivência do indivíduo, seu papel de dar significado e estrutura à vida adulta e o local para fluir o talento, as habilidades individuais e o conhecimento. Os processos da teoria SOC dependem do contexto sociocultural, recursos individuais, preferências pessoais e podem ser operacionalizados de modos e meios diferenciados.

Com base nos estudos de Baltes (1970, 1977, 1990, 1995, 1997, 1999) e de Neri (1985, 1991, 1993, 1995, 2002), entre outros, serão discutidos os resultados de uma investigação sobre a qualidade de vida de quem ingressa na universidade após 45 anos de idade, enfocando se há mudanças na vida desses estudantes após a frequência à universidade, como se manifestam e se são configuradas ou não como evento que proporcionou melhoria na qualidade de vida.

Método

Nesta seção abordaremos o processo de investigação acerca da qualidade de vida após os 45 anos de idade em uma instituição de ensino superior de Brasília, DF, que oferece cursos de graduação em Administração, Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Computação, Direito, Educação Física, Enfermagem, Engenharias Civil, da Computação, Elétrica e Mecatrônica, Farmácia, Letras, Matemática, Nutrição, Odontologia, Pedagogia, Propaganda e Marketing, Psicologia, Secretariado Executivo Bilíngüe, Sistemas de Informações, Ciências Biológicas, Relações Internacionais e Turismo.

Dentro desse contexto, foram identificados, por meio da indicação dos coordenadores dos cursos referidos anteriormente, estudantes com 45 anos ou mais de idade, graduandos matriculados em turmas regulares. Após a elaboração da lista dos participantes que atendiam aos

critérios da investigação, a autora contactou pessoalmente cada um dos 42 (quarenta e dois) selecionados. Destes, 6 (seis) não aceitaram participar do processo de investigação.

Para o processo de coleta de dados elaborou-se um questionário contendo 8 (oito) perguntas relacionadas com os dados demográficos, 4 (quatro) perguntas fechadas e 8 (oito) perguntas abertas relacionadas com o tema estudado. Essas questões foram elaboradas com base nos argumentos de Günther (1996, p. 391), o qual considera que “a estrutura do instrumento assegura que todos os temas de interesse do pesquisador sejam tratados e que se mantenha o interesse do respondente em continuar”. Todavia, entende-se que a realidade em que o fenômeno está inserido é infinitamente mais complexa que o recurso que se tem para abranger todo o processo de levantamento de dados.

Para testar as questões do instrumento foram realizadas 3 (três) entrevistas com participantes com idade inferior a 45 anos, que freqüentam cursos de graduação na Instituição. Foi delimitado anteriormente pela entrevistadora um tempo de 20 minutos para cada entrevista, mantido como média. O limite de tempo foi ultrapassado quando os respondentes optaram por detalhes de cada etapa de suas vidas.

Com base nos resultados da aplicação do instrumento em grupo focal, o instrumento foi adequado e aplicado como questionário para o processo de coleta de dados com os estudantes com idade igual ou superior a 45 anos. Gil (1999, p. 128) define questionário como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”.

O instrumento de pesquisa foi aplicado aos respondentes pela pesquisadora e por colaboradores (professores) no ambiente universitário nos intervalos de aula, tendo a pesquisadora procurado estabelecer uma relação de confiança com o/a respondente, no intuito de obter informações satisfatórias e de qualidade.

Com base nos resultados dos questionários, iniciou-se o processo de análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1977, p. 21), consiste em “um conjunto de técnicas

de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens”.

Para tanto, empregou-se a análise de conteúdo partindo da *pré-análise* do material, por meio da leitura geral de todas as respostas oriundas dos sujeitos ao questionário, composto de perguntas fechadas e abertas. Em seguida iniciou-se a segunda fase do método de análise de conteúdo, a *descrição analítica*, com a codificação, a classificação e a categorização dos dados da pesquisa.

Resultados e discussão

A discussão dos resultados contidos nesta seção estão fundamentadas no interesse pelo estudo sobre a qualidade de vida de alunos que ingressam na universidade após os 45 anos de idade. Os dados dos participantes, apresentados inicialmente, precedem as discussões que indicam se há mudanças na vida desses estudantes após a freqüência à universidade, como se manifestam e se são configuradas ou não como evento que proporcionou melhoria na qualidade de vida.

Os resultados da caracterização dos respondentes indicam que a população-alvo – 36 (trinta e seis) sujeitos – que participou da pesquisa tem, em média, 50 anos de idade, sendo 27 (vinte e sete) do gênero masculino. Atuam no mercado de trabalho de 20 a 39 anos 29 participantes; como funcionário público, 15; como profissional liberal, 10; em educação, 3; como comerciante, 3; como técnico de saúde, 3; já aposentados, 3. O valor que o indivíduo encontra em desempenhar uma função produtiva e a importância do trabalho para a sua sobrevivência estão relacionados aos fatores que contribuem para o seu bem-estar psicológico (Costa, 1988). Entre os respondentes, 27 (vinte e sete) são casados, e o número de filhos por casal é de 1 a 4. Constata-se, por meio dos dados, que 15 (quinze) universitários são procedentes da Região Nordeste, 9 (nove) da Centro-Oeste, 8 (oito) da Sudeste, 2 (dois) da Norte e 2 (dois) da Sul. Os dados diferenciam os estudantes que residem no Plano Piloto (12) daqueles oriundos das cidades-satélites (20) e das cidades

situadas no Estado de Goiás (4), próximas ao Distrito Federal.

Esses dados indicam que mais de 50% dos estudantes residem em cidades-satélites de Brasília. No caso desses estudantes, a distância entre a residência e o trabalho não os impediu de freqüentar a universidade e concluir um curso superior. Carstensen (1995) afirma que, ao longo do tempo, a aquisição de informação motiva cada vez mais o indivíduo, especialmente em torno de 50 anos, média de idade dos estudantes investigados. Tal fato é relevante, considerando que os eventos não-normativos “não têm caráter universal, nem sua ocorrência é previsível em matéria de época ou seqüência, para indivíduos ou para grupos” (Neri, 1995, p. 30). Entre os estudantes, a maioria (27) é composta por pessoas casadas. Para Carter e McGoldrick (1995), um dos fatores que contribuem para que pessoas retornem aos estudos com 45 anos ou mais de idade está relacionado com a independência dos filhos, e, com isso, surge a busca no sentido de atingir antigos objetivos e/ou a oportunidade de consolidar, expandir e explorar novas possibilidades e papéis.

A universidade: um espaço de mudanças?

O tempo que os estudantes ficaram sem estudar, a motivação e os obstáculos que os impediam de retornar aos estudos e as expectativas que tinham ao ingressar na universidade também foram identificados na investigação. Cada resultado relativo a essas questões nos permite perceber se há mudanças na vida dos estudantes com 45 anos ou mais de idade após a freqüência à universidade. Considerando os estudos sobre o desenvolvimento humano na idade adulta, especialmente aqueles embasados na perspectiva do ciclo de vida, Baltes, Staudinger e Lindenberger (1999) entendem que o desenvolvimento não se completa em uma determinada fase, mas se estende ao longo da vida.

Com base nessa perspectiva, identificou-se nos resultados que os respondentes permaneceram entre 2 e 39 anos sem estudar, ocorrendo a maior incidência entre 10 e 19 anos, identificada em 11 relatos. Esses estudantes selecionaram suas metas dentro de determinadas condições ou limitações, inclusive de tempo e recursos

(Baltes, 1997), e ingressaram na universidade. As razões do retorno aos estudos foram as mais variadas. A *realização pessoal* foi um aspecto identificado nos relatos de 34 estudantes, acompanhado de *adquirir conhecimento* (32), *objetivo de vida* (31), *atualização* (28), *permanência no mercado de trabalho* (27), *oportunidade de vida* (26), *disponibilidade de tempo* (12), entre outros. Esses resultados indicam que em adultos mais velhos as referências do passado influenciaram suas decisões futuras (Staudinger, Marsiske, Baltes, 1995).

No que tange aos motivos que os impediam de retornar aos estudos, os resultados apontam os aspectos *financeiros* (33) como um dos obstáculos mais destacados pelos respondentes. A escassa condição econômica é uma das causas da falta de autonomia em pessoas adultas. A autonomia possibilita a uma pessoa ser independente e autodeterminada, capaz de resistir a pressões sociais para pensar e agir de determinada maneira (Baltes, Silverberg, 1995). Além da falta de *recursos financeiros*, foram informados obstáculos *pessoais* (28), *familiares* (27), *profissionais* (18), *sociais* (8) e *físicos* (1). Constata-se que as variações físicas, motivacionais de recursos sociais e intelectuais, assim como dos indicadores utilizados para definir desenvolvimento bem-sucedido, podem interferir na SOC (Baltes, Baltes, 1990).

Com a superação dos obstáculos, os respondentes ingressaram na universidade; relataram como a principal expectativa a *realização de objetivo de vida* (28), seguida de *adquirir conhecimento* (22) e *melhorar na profissão* (18), entre outras. Constata-se que houve um compromisso para com as metas de vida entre os respondentes. Esses resultados confirmam as três funções gerais ou resultados de desenvolvimento que sugerem uma mudança sistemática no curso de vida: a) a função de crescimento; b) a função de manutenção, incluindo recuperação e resiliência; e c) a função de regulação das perdas, aplicada aos estudantes.

Quando questionados sobre como o estudante se via antes de retornar aos estudos, constatou-se nos resultados que os respondentes, em sua maioria, se percebiam *sem expectativa de vida* (23), *com falta de direcionamento de vida* (22) e *desatualizados* (18), entre outros aspectos. Esses resultados indicam que vivenciavam um período de estabilidade,

conforme estudos realizados sobre o desenvolvimento adulto, na década de 70, descritos por Stevens-Long (1979). Considerando que o ingresso no ensino superior se configura, por si só, uma mudança na vida de uma pessoa, o retorno aos estudos, relacionado com a seleção das prioridades de vida, evidencia um novo espaço para a realização pessoal e a aquisição de conhecimentos.

Baltes (1997) defende que, com o aumento da idade, as mudanças no indivíduo que envolvem mais perdas do que ganhos e a manutenção de níveis elevados de funcionamento em todos os domínios tornam-se pouco prováveis. Ocorre, entretanto, uma seleção de domínios que favorece o indivíduo na preservação de altos níveis de funcionamento. A partir da seleção, procura-se a adequação para que esses níveis alcancem bom desempenho. Durante esse processo, é necessário que o indivíduo utilize novas estratégias e que potencialize reservas.

Dentro dessa perspectiva, a *atualização de conhecimentos* relatada por 32 estudantes sobre como se vê ao retornar aos estudos, seguida de *melhoria na qualidade de vida* (18), *melhoria no relacionamento com a família* (15), *integração na sociedade* (15), *motivado* (10), *melhoria na comunicação* (8), *clareza nas idéias* (4), *rejuvenescido* (3), *mais responsável* (3), *melhoria na auto-estima* (2) e *realizado* (1), aponta para um aspecto determinante para que esses estudantes tenham atingido os mais altos níveis de funcionamento (crescimento). Baltes e Baltes (1990) afirmam que o desenvolvimento assume diferenciadas formas e direção e varia de acordo com as condições e experiências de vida. Nesse sentido, a percepção de si após decidirem ingressar na universidade relatada pelos estudantes investigados, selecionando suas metas de desempenho e procurando ir além das condições, impedimentos, limites de tempo e recursos, é considerada relevante para a identificação das mudanças na qualidade de vida.

A psicologia do curso de vida leva a entender que o indivíduo e o ambiente social são mutuamente influentes e se mantêm em constante interação dinâmica. Assim, “o desenvolvimento é visto como um processo contínuo de adaptação que dura por toda a vida, relacionada com processos internos em interação com as atividades externas e os processos

sociohistóricos” (Neri, 1995, p. 24). Esses argumentos são confirmados nos relatos de 15 respondentes quando mencionam que a *troca de experiência* é um aspecto positivo a partir da relação com os colegas da universidade, os quais contribuem para o desenvolvimento pessoal. Segundo Carstensen (1995), na meia-idade, o indivíduo tende a buscar informações por meio da interação com pessoas que possuem conhecimentos mais especializados. Entretanto, os dados apontam para uma percepção de estabilidade dos estudantes quanto às mudanças que ocorreram a partir da relação com os colegas, visto terem mencionado que não houve *nenhuma mudança* (21). Carstensen (1995) ressalta que, ao longo do tempo, a aquisição de informações motiva cada vez menos o contato social.

Esses resultados, aparentemente dicotômicos, são sustentados na relação originada na busca de informações a partir da interação com pessoas mais especializadas e não necessariamente com todas as pessoas com as quais os estudantes se relacionam, aqui denominados colegas (Carstensen, 1995). Apesar desses resultados, identificaram-se na análise melhorias na vida dos respondentes após o ingresso na universidade. Destaca-se o *aspecto pessoal* (26), seguido do *familiar* (18), do *trabalho* (12), *social* (12), *financeiro* (3) e *nenhuma* (3).

O aspecto *familiar*, identificado nos resultados relacionados com a melhoria de vida, pode ser considerado como positivo, uma vez que, na meia-idade, o casal pode começar a usufruir de vantagens financeiras, tendo assim a possibilidade de atingir antigos objetivos e de explorar novas áreas. Essa fase também é vista em “algumas famílias [...] como um momento de fruição e conclusão, e como uma segunda oportunidade de consolidar ou expandir, explorando novas possibilidades e novos papéis” (Carter, Mcgoldrick, 1995, p. 21).

A respeito da melhoria de vida no trabalho, os argumentos de Costa (1998), ao assinalar dois fatores que contribuem para o bem-estar psicológico do indivíduo, o de desempenhar uma função produtiva e o do valor do trabalho para a sobrevivência do indivíduo, contribuem para o entendimento de que, com a entrada na universidade, há viabilidade de os estudantes aplicarem no trabalho o conhecimento adquirido ao longo do curso. Nesse sentido, Hiestand (1971) enfatiza as

quatro mudanças individuais decorrentes do trabalho: a) ocupar uma posição diferente; b) obter uma profissão autônoma; c) ingressar em trabalhos emergentes; e d) trabalhar em diferentes profissões.

Dentro desse contexto, a otimização dos recursos pertinentes aos objetivos, relacionada com uma concepção tradicional de desenvolvimento, direcionou os estudantes ao aumento da eficácia e à busca de níveis mais altos de desempenho. Desse modo, a compensação foi operacionalizada como forma de combater perdas/declínios por meio da seleção de metas. Com base nas mudanças identificadas na análise dos resultados da pesquisa relativas à compensação das perdas, os estudantes que selecionaram as metas de vida e as otimizaram com o objetivo de realização pessoal mencionaram que, para a manutenção na universidade, necessitam de “muita força de vontade para realizar um sonho” e que pretendem “ajudar os carentes de uma sociedade marginalizada”.

Dentro dessa proposta de vida, constata-se, nos resultados, que os estudantes pesquisados esperam do futuro um *mundo melhor* (12), vindo em seguida *formação continuada* (9) e *transmitir conhecimentos* (8). Neri (1995, p. 38) menciona que:

Envelhecer bem depende das chances do indivíduo quanto a usufruir de condições adequadas de educação, urbanização, habitação, saúde e trabalho durante todo seu curso de vida. Esses são elementos cruciais à determinação da saúde (a real e a percebida) e da longevidade; da atividade, da produtividade e da satisfação; da eficácia cognitiva e da competência social. Da capacidade de manter papéis familiares e uma rede de relações informais; das capacidades de auto-regulação da personalidade; do nível de motivação individual para a busca de informação e para a interação social, dentre outros indicadores comumente apontados pela literatura como associados a uma *velhice bem-sucedida*. Essa adequação é evidentemente relativa às estruturas e aos valores vigentes na sociedade, mas é de se esperar que num sistema social estável, que valoriza o ser humano para além de critérios de produtividade econômica, as pessoas tenham condições mais favoráveis para uma velhice satisfatória.

A autora resume o envelhecimento bem-sucedido considerando um conjunto de elementos, tais como: a situação econômica, que

fundamenta a boa saúde física e a educação durante o curso de vida; a potencialização do desenvolvimento e a adaptação social do ser humano com vista à qualidade de vida; e a adequação individual e social às questões da velhice. A partir dessas proposições, a seleção de metas, os objetivos otimizados e as mudanças que ocorreram com os estudantes após o ingresso na universidade indicam uma melhoria na qualidade de vida, visto que o manejo dinâmico entre ganhos e perdas, otimização das habilidades, capacidade de reserva e o desenvolvimento do potencial dentro dos limites da plasticidade individual foram positivos, considerando o processo contínuo de adaptação.

Considerações finais

Na investigação sobre a existência de melhorias na qualidade de vida em 36 estudantes que ingressaram na universidade com 45 anos ou mais de idade, foi possível constatar aspectos que contribuem para o desenvolvimento humano no período da idade adulta. Nessa perspectiva, o indivíduo projeta uma meta (nessa etapa sua seleção poderá ser eletiva ou baseada em perdas), viabiliza essa meta otimizando-a (recursos pertinentes aos objetivos), numa tentativa de compensar as perdas (declínios) em que se definem mudanças em sua vida (Baltes, 1997).

De um universo de 36 (27 M e 9 F) entrevistados com média de 50 anos de idade, caracterizou-se o seguinte quadro: o maior índice de frequência apontado pelos respondentes relacionado com o motivo de ingresso na universidade foi a realização pessoal, fundamentada nos obstáculos que os impediam de retornar às atividades intelectuais. Entre os relatos, os aspectos identificados são relativos a problemas financeiros; em segundo lugar, aos obstáculos pessoais, seguidos dos familiares, profissionais, sociais e físicos.

As questões direcionadas para a visão pessoal do respondente antes e após o ingresso no ensino superior suscitaram respostas negativas, tais como *sem expectativa*, *falta de direcionamento de vida*, *desatualizado*, *sem conhecimentos*, *inútil*, *ocioso*, entre outros, contrapondo as positivas *atualizado*, *melhoria na qualidade de vida*, *melhoria no relacionamento com a família*, *integrado na sociedade*, *motivado*, *melhoria na comunicação*, entre

outros aspectos. Esses dados contribuíram para identificar o que permaneceu constante e as mudanças ocorridas no curso de vida dos entrevistados.

As mudanças pessoais estabelecidas a partir da relação com os colegas da universidade não foram identificadas nos relatos dos respondentes. Os resultados apontaram aspectos de estabilidade, visto que 21 dos pesquisados mencionaram que não ocorreu nenhuma mudança. Esse fato retoma estudos realizados por McFarlane, que, em 1930, realizou uma análise longitudinal com sujeitos entrevistados por psicólogos clínicos sobre suas vidas pessoais e sociais, aos 17 ou 18 anos, aos 30, aos 40 e aos 50 anos, os quais indicam que, em geral, as taxas de interação com amigos íntimos e ocasionais diminuem desde o início da idade adulta e na meia-idade (Carstensen, 1995).

Considerando os resultados até aqui apresentados, as melhorias na vida dos respondentes após o ingresso na universidade projetam-se positivamente, uma vez que as informações apontam para uma velhice bem-sucedida à proporção que os indivíduos entre 45 e 59 anos não estão mais limitados a esperar o final da vida. As melhorias pessoais, com os familiares, no trabalho, no aspecto social e financeiro favorecem uma visão positiva do futuro.

A partir dessas considerações, a visão do envelhecimento não estará centrada somente numa evolução teórica e conceitual, mas também espelhada numa cultura positiva que nasce, possibilitando o despertar de um sentimento de esperança de um mundo melhor, de continuar os estudos, de transmitir os conhecimentos adquiridos, da diminuição das diferenças existentes na sociedade e da melhoria financeira, identificado nos relatos dos estudantes.

Em suma, o desenvolvimento, como já foi ressaltado anteriormente, é um evento multideterminado e multifacetado, o que implica estudá-lo integrando aspectos da biologia, da antropologia, da sociologia e da psicologia. Considerando que a Psicologia do Desenvolvimento é uma área do conhecimento que estuda o ser humano e seu desenvolvimento em todos os aspectos, desde o nascimento até a morte, pode-se concluir, com base nos argumentos relatados, que esse desenvolvimento deve ser visto sob vários prismas: biológicos, psicológicos, sociais, num processo de interação.

Nessa perspectiva, entende-se que este estudo trouxe contribuições sobre a qualidade de vida após o ingresso na universidade a partir de 45 anos. Demonstra que a educação contribui de forma efetiva para o bem-estar do indivíduo nos aspectos pessoais, da família e do trabalho.

Referências bibliográficas

BALTES, M.; SILVERGERG, S. A dinâmica dependência – autonomia no curso de vida. In: NERI, A. L. (Org.). *Psicologia do envelhecimento*. Campinas: Papyrus, 1995. p. 73-110.

BALTES, P. B. On the incomplete architecture of human ontogeny: selection, optimization, and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, v. 52, p. 366-380, 1997.

BALTES, P. B.; BALTES, M. M. Psychological perspectives on successful aging: the model of selective optimization with compensation. In: BALTES, P. B.; BALTES, M. M. (Org.). *Successful aging*. Perspectives from behavioral sciences. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

BALTES, P. B.; GOULET, L. R. Status and issues on life-span developmental psychology. In: GOULET, L. R.; BALTES, P. B. (Org.). *Life-span developmental psychology: research and theory*. Nova York: Academic Press, 1970. p. 4-21.

BALTES, P. B.; REESE, H. W.; NESSELROADE, R. J. *Life-span developmental psychology: introduction to research methods*. California: Brooks/Cole Publishing Company, 1977.

BALTES, P. B.; STAUDINGER, U. M.; LINDENBERGER, U. Lifespan psychology: theory and application to intellectual functioning. *Annual Review of Psychology*, v. 50, p. 471-507, 1999.

- BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. Paris: Press Universitaires de France, 1977.
- CARSTENSEN, L. L. Motivação para contato social ao longo do curso de vida: uma teoria de selevidade socioemocional. In: NERI, A. L. (Org.). *Psicologia do envelhecimento*. Campinas: Papirus, 1995.
- CARTER, B.; MCGOLDRICK, M. *As mudanças no ciclo de vida familiar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- COSTA, B. L. de S. *Bem-estar e realocação: um estudo exploratório entre funcionários de uma instituição financeira*. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 1998.
- DARWIN, C. *The expression of the emotions in man and animals*. Londres: Murray, 1872.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.
- GÜNTHER, H. Desenvolvimento de instrumentos para levantamento de dados (Survey). In: PASQUALI, L. (Org.). *Teoria e métodos de medida em ciências do comportamento*. Brasília: Inep, 1996. p. 387-403.
- GÜNTHER, H.; GÜNTHER, I. de A. Desenvolvimento adulto entre estudantes brasileiros nos EUA: em busca de um modelo. *Estudos de Psicologia*, Campinas, p. 84-105, 1986.
- HIESTAND, D. C. *Changing careers after thirty-five*. New York: Columbia University Press, 1971.
- HONZIC, M. P. Life-span development. *Annual Review of Psychology*, v. 35, p. 309-31, 1984.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Censo da Educação Superior 2003*. Brasília: Inep, 2004.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 1999*. Brasília, [200?].
- LEVINSON, D. J. et al. Periods in the adult development of men: ages 18 to 45. In: SCHLOSSBERG, N. K.; ENTINE, A. D. (Org.). *Counseling adults*. Monterey, CA: Brooks/Cole, 1977.
- NERI, A. L. Bienestar subjetivo en la vida adulta y en la vejez: hacia una Psicología Positiva en América Latina. *Revista Latinoamericana de Psicología*, v. 34, n. 1-2, p. 55-74, 2002.
- _____. *Envelhecer num país de jovens: significados de velho e velhice segundo brasileiros não idosos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1991.
- _____. Older Worker. *Rev. online Bibl. Prof. Joel Martins*, Campinas, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2000.
- _____. *Psicologia do envelhecimento*. Campinas: Papirus, 1995. p. 13-40.
- _____. Qualidade de vida no adulto maduro: interpretações teóricas e evidências de pesquisa. In: NERI, A. L. (Org.). *Qualidade de vida e idade madura*. Campinas: Papirus, 1993. p. 9-55.
- NERI, A. L.; WAGNER, E. C. de A. M. M. Opinião de pessoas de diferentes faixas etárias sobre a velhice: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, v. 2, p. 81-104, 1985.

STEVENS-LONG, J. *Adult life: developmental processes*. Los Angeles: Mayfield Publishing Company, 1979.

TATAU, Godinho et al. *Trajetória da mulher na educação brasileira*. Brasília: Inep, 2006.

Denise Maria dos Santos Paulinelli Raposo, mestre em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília (UCB), é professora universitária e consultora da Unesco/Secad/MEC.

Recebido em 25 de janeiro de 2006.

Aprovado em 20 julho de 2006.

Processos de formação de professoras iniciantes

Maévi Anabel Nono
Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Resumo

Estudos têm evidenciado a importância dos primeiros anos de profissão nos processos de formação docente. Neste artigo, são analisados processos formativos de professoras iniciantes que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de dados obtidos em pesquisa realizada no período 2001-2005. Casos de ensino foram utilizados como instrumentos de pesquisa e permitiram que as iniciantes realizassem descrições e análises de suas trajetórias profissionais. As professoras explicitaram dúvidas, certezas, equívocos e contradições que orientam e caracterizam suas práticas docentes nos primeiros anos de docência. Explicitaram, ainda, conhecimentos referentes ao modo como ensinam conteúdos matemáticos e de linguagem escrita.

Palavras-chave: formação de professores; professoras iniciantes.

Abstract

Professional knowledge of beginning teachers

Studies have evidenced the importance the first years of the teaching career in the formative processes. This article discusses the professional knowledge of beginning teachers of the Elementary and Primary School. It is based on research developed during 2001-2005. One can said that the teaching cases used in the research allowed the beginning teachers to describe and analyze their own professional trajectories. The teachers exposed doubts, certainties, mistakes and contradictions that guided and characterized their professional practice. Teachers pointed out the knowledge regarding the way they teach mathematical and Portuguese written language contents.

Keywords: teacher education; beginning teachers.

Considerações iniciais

Diversos estudos têm apontado a importância da investigação de aspectos relativos à etapa de iniciação na carreira docente (Huberman, 1993; Imbernón, 2001; Marcelo Garcia, 1999). Neste artigo, são

analisados processos formativos de professoras iniciantes que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de dados obtidos em pesquisa realizada, no período 2001-2005, com a utilização de casos de ensino como instrumentos de pesquisa (Nono, 2005).

Estudos sobre formação de professores e início na carreira docente

Conforme assinala Marcelo Garcia (1999, p. 112),

[...] falar da carreira docente não é mais do que reconhecer que os professores, do ponto de vista do “aprender a ensinar”, passam por diferentes etapas, as quais representam exigências pessoais, profissionais, organizacionais, contextuais, psicológicas, etc., específicas e diferenciadas.

Nesse sentido, as preocupações norteadoras das pesquisas sobre formação de professores têm se ampliado cada vez mais, girando, atualmente, não apenas em torno dos cursos de formação inicial e de questões relativas aos futuros professores, mas englobando, também, temáticas relacionadas com os professores principiantes e os professores em exercício.

Nos diferentes momentos de sua carreira profissional – formação inicial, início na carreira, etapa em que já possui certa estabilidade profissional, período em que questiona sua opção profissional, período em que se aproxima de sua aposentadoria –, o professor enfrenta diferentes necessidades, problemas, expectativas, desafios, dilemas, e vai construindo seu conhecimento profissional. Trata-se, de acordo com Imbernón (2001), de um conhecimento dinâmico e não-estático que se desenvolve ao longo da carreira profissional, em diversos momentos: na experiência como discente, quando, ainda como aluno, o professor transita pelo sistema educativo e assume uma determinada visão da educação, marcada, por vezes, por estereótipos e imagens da docência difíceis de serem superados; na etapa de formação inicial, que deveria ter um papel decisivo não apenas na promoção do conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, promovendo as primeiras eventuais mudanças na forma de o futuro professor encarar atitudes, valores e funções relativas à docência; na vivência profissional imediatamente posterior no campo da prática educacional, que leva à consolidação de um determinado conhecimento profissional (assumindo-se esquemas, pautas e rotinas da profissão); na formação permanente, que tem como uma de suas funções questionar

ou legitimar o conhecimento profissional posto em prática.

Diferentes fases foram descritas por Huberman (1993) ao analisar o ciclo de vida profissional de professores, confrontando dados obtidos em suas investigações com a literatura referente ao ciclo de vida humano e com a escassa literatura direcionada, mais especificamente, ao estudo da carreira profissional docente. O pesquisador focalizou a trajetória profissional de professores do ensino secundário, que lecionavam para alunos com idade entre 13 e 19 anos, tendo entre 5 e 40 anos de experiência na profissão, com diferentes vivências institucionais, responsáveis por diferentes disciplinas. Sem desconsiderar que o desenvolvimento profissional docente deve ser descrito muito mais como um processo do que como uma série sucessiva de eventos pontuais, Huberman (1993) descreve fases na carreira docente e demonstra que elas são constantemente vivenciadas pelos professores, embora faça questão de destacar que o fato de que seqüências possam ser estabelecidas na descrição da carreira docente não significa que não existam professores que nunca parem de explorar, que jamais alcancem a estabilidade na profissão, que se desestabilizem, a qualquer momento, por razões diversas e imprevistas.

Dentre tais fases descritas por Huberman (1993) – entrada na carreira, fase de estabilização, fase de experimentação ou diversificação, fase de procura de uma situação profissional estável, fase de preparação da jubilação –, a primeira delas se refere a um período de sobrevivência e descoberta. O aspecto de sobrevivência tem a ver com o “choque de realidade”, com o embate inicial com a complexidade e a imprevisibilidade que caracterizam a sala de aula, com a discrepância entre os ideais educacionais e a vida cotidiana nas classes e escolas, com a fragmentação do trabalho, com a dificuldade em combinar ensino e gestão de sala de aula, com a falta de materiais didáticos, etc. O elemento de descoberta tem a ver com o entusiasmo do iniciante, com o orgulho de ter sua própria classe e fazer parte de um corpo profissional. Sobrevivência e descoberta caminham lado a lado no período de entrada na carreira. Para alguns professores, o entusiasmo inicial torna fácil o começo da docência; para outros, as dificuldades tornam o período muito difícil.

Marcelo (1998) elabora uma síntese dos principais temas que têm sido abordados nas pesquisas sobre formação de professores, identificando aqueles relativos à pesquisa sobre formação inicial de professores, sobre professores principiantes e sobre desenvolvimento profissional. As pesquisas sobre *formação inicial* se referem, quase que exclusivamente, aos estágios de ensino e seus efeitos sobre futuros professores. Um outro aspecto bastante estudado se refere às crenças dos professores em formação e às mudanças que nelas são produzidas em consequência dos estágios. As pesquisas sobre *professor principiante* têm procurado caracterizar este período do desenvolvimento profissional docente, centrando-se no estudo do processo de aprender a ensinar durante os primeiros anos de ensino, buscando identificar e analisar problemas e preocupações específicos dos professores que iniciam a carreira, mudanças sofridas pelo professor ao passar de estudante a docente, papel da escola na aprendizagem profissional do iniciante. Pesquisas sobre *desenvolvimento profissional* analisam processos de mudança vividos pelos professores a partir de dimensões organizacionais, curriculares, didáticas e profissionais, sendo desenvolvidos estudos sobre a dimensão pessoal de tais processos e sobre a aprendizagem dos docentes como pessoas adultas.

Neste artigo, são focalizadas questões relativas ao professor principiante que acaba de adentrar no mundo da profissão docente. Os acontecimentos que marcam as fases iniciais da carreira docente adquirem importância fundamental nos processos de aprendizagem profissional. Tardif e Raymond (2000) apontam que, entre professores que possuem um emprego estável no ensino, as bases dos saberes profissionais parecem ter sido construídas nos anos iniciais da docência. O início na carreira representa, segundo eles, uma fase crítica em relação às experiências anteriores e aos ajustes a serem feitos em função da realidade do trabalho e do confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão. É um período marcado, em geral, pela desilusão e pelo desencanto e que corresponde à transição da vida de estudante para a vida mais exigente do trabalho. Os primeiros anos de profissão são decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de

ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira. De acordo com Feiman-Nemser (2001), os primeiros anos da profissão representam um período intenso de aprendizagens e influenciam não apenas a permanência do professor na carreira, mas também o tipo de professor que o iniciante virá a ser. Marcelo Garcia (1999) descreve o período de iniciação na docência como o período de tempo que compreende os primeiros anos nos quais os professores precisam realizar a transição de estudantes a docentes. Trata-se de uma etapa de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, durante a qual os principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal. Destacam-se como características desse período a insegurança e a falta de confiança em si mesmos de que padecem os professores iniciantes.

Esteve Zaragoza (1999), ao analisar o mal-estar docente que acomete grande parte dos professores nos dias atuais e os mecanismos pelos quais ele é produzido, discute alguns trabalhos que coincidem em suas conclusões a respeito das dificuldades vividas pelo professor iniciante para adaptar a imagem ideal que possui sobre sua profissão às carências e contradições que encontra na instituição educativa concreta em que começa a trabalhar. O professor iniciante se vê desarmado e desconcertado ao perceber que a prática real do ensino não corresponde aos esquemas ideais com os quais ele foi formado. Tais trabalhos apontam que, assim que começa a lecionar, o novo professor inicia uma revisão de suas atividades e ideais, na tentativa de adaptá-los à dura realidade da sala de aula, marcada por uma série de limitações que atuam diretamente sobre seu trabalho, dentre as quais a falta de recursos materiais e condições adequadas de trabalho, o acúmulo de exigências, o aumento da violência nas instituições escolares.

De acordo com Tardif e Raymond (2000), o confronto com a realidade força os professores novatos a questionar a visão idealista que possuem sobre a profissão docente. Distanciados dos conhecimentos acadêmicos e mergulhados no exercício da profissão, passam a reajustar suas expectativas e percepções anteriores. Esteve Zaragoza (1999, p. 44-45) recorre ao estudo desenvolvido por Abraham (1975 apud Esteve Zaragoza, 1999) que classifica, em

quatro grupos, as diversas reações/attitudes dos professores principiantes ao se defrontarem com uma prática do magistério bastante distante dos ideais pedagógicos assimilados durante a formação inicial:

1. O predomínio de sentimentos contraditórios, sem conseguir esquemas de atuação prática que resolvam o conflito entre ideais e realidade. O professor vai adotar uma conduta flutuante em sua prática docente e em sua valorização de si mesmo.
2. A negação da realidade por sua incapacidade de suportar a ansiedade. O professor vai recorrer a diversos mecanismos de fuga; entre eles, os de inibição e rotinização de sua prática docente são os mais freqüentemente utilizados como meio de cortar a implicação pessoal no magistério.
3. O predomínio da ansiedade, quando o professor se dá conta de que carece dos recursos adequados para pôr em prática seus ideais e, ao mesmo tempo, manter o desejo de não renunciar a eles e de não cortar sua implicação pessoal no magistério. A contínua comparação entre sua pobre prática pedagógica e os ideais que desejaria alcançar o levarão a esquemas de ansiedade quando o professor reage de forma hiperativa, querendo compensar com seu esforço pessoal os males endêmicos do magistério. As manifestações depressivas aparecem nesse mesmo esquema, quando, na comparação, o professor chega à autodepreciação, culpando-se pessoalmente por sua incapacidade de chegar à prática dos ideais pedagógicos aprendidos.
4. A aceitação do conflito como uma realidade objetiva, sem maior importância que a de buscar respostas adequadas nos limites de uma conduta integrada.

Se alguns professores acabam conseguindo manter um certo equilíbrio na profissão, outros se mantêm nela reduzindo sua eficácia e renunciando a um ensino de qualidade, escondendo-se atrás de mecanismos de fuga. Outros, ainda, vivenciam a docência com uma postura contraditória,

adotando, em suas práticas escolares, modelos de atuação que não consideram válidos. Alguns professores acabam por ser pessoalmente atingidos pelas dificuldades no confronto com a prática, mantendo-se na profissão à custa de constantes pedidos de transferência e de muitas faltas ao trabalho; vivem acometidos por doenças mais ou menos fingidas, para abandonar momentaneamente a docência, e, por fim, por doenças reais, como depressões mais ou menos graves (Esteve Zaragoza, 1999).

Ao analisar a história de vida de uma professora, buscando compreender os processos de construção/desconstrução de sua identidade profissional, ou seja, tentando captar o movimento de constituição de sua identidade docente ao longo da trajetória profissional e pessoal, e considerando a escola – suas condições materiais e institucionais – como a esfera mais imediata da determinação da prática docente, Caldeira (2000, p. 9) descreve o período de inserção e iniciação dessa professora na profissão como “uma caminhada de enfrentamentos e conflitos diante dos desafios resultantes de sua não-conformação ao conjunto de padrões cristalizados de comportamento docente, presentes nas instituições onde desenvolveu seu trabalho”.

A partir de pesquisa realizada com professoras iniciantes, Guarnieri (1996) busca identificar elementos que contribuam para a compreensão dos processos de “aprender a ensinar”. Ao examinar, por meio de estudo exploratório e de estudo de caso, o que ocorre com professoras ao iniciar sua carreira docente, focalizando o que pensam, o que sentem, como avaliam sua inserção nas escolas, Guarnieri (2000) destaca alguns aspectos que remetem aos estudos realizados por Esteve Zaragoza (1999). Segundo ela, é possível identificar alterações nos ideais sobre a profissão construídos pelas iniciantes durante a formação inicial e o processo anterior de escolarização, quando deparam com a cultura escolar, com as condições adversas de seu ambiente de trabalho, permeado por relações hierárquicas e burocráticas que dificultam a partilha de dificuldades, dúvidas e problemas. Também é possível constatar dificuldades das professoras iniciantes em lidar com situações relativas ao ensino na sala de aula. Os resultados de seu estudo (Guarnieri, 2000) sugerem que as principiantes não sabem selecionar, organizar,

priorizar os conteúdos a serem ensinados, escolher procedimentos para transmitir a matéria, selecionar atividades para os alunos, avaliar a classe, cuidar da organização e correção dos cadernos dos alunos, trabalhar com alunos que apresentam dificuldade para aprender, usar a lousa corretamente, distribuir durante um dia de aula os diferentes componentes curriculares. Tais dificuldades indicam que há aspectos do trabalho do professor que parecem ser melhor percebidos pelas principiantes somente a partir da atuação, não sendo focalizados durante a formação inicial.

Ao investigar diferentes fatores que facilitam e/ou dificultam a ação pedagógica de jovens professores, concluintes ou já habilitados pelo curso de formação para o magistério em nível médio, com até cinco anos na função docente, Castro (1995) destaca a imagem negativa que os professores iniciantes entrevistados construíram sobre os anos iniciais de seu percurso profissional, resultante das situações de isolamento, da falta de condições de trabalho e de apoio técnico-pedagógico compatíveis com as dificuldades da prática. Entretanto, também destaca o fato de que o confronto inicial com as situações escolares – marcado pelas dificuldades de adaptação pessoal e profissional, pela insegurança e despreparo, por certas dificuldades em lidar com situações específicas da prática, pelo isolamento, pela ausência de comunicação entre os próprios colegas de profissão e de apoio na busca de solução para os problemas e imprevistos da rotina escolar – não levou os professores investigados a desistirem de investir na carreira docente. Ao contrário, conforme afirma Castro (1995), os professores buscaram estabelecer um equilíbrio em suas carreiras, enfrentaram os primeiros obstáculos, valendo-se deles para reforçar a descoberta de novos caminhos, refletindo sobre os problemas vividos e procurando reavaliar-se a cada momento. Castro (1995) destaca que, mesmo apontando as mais variadas dificuldades na prática, tanto professores mais experientes quanto menos experientes (dentre os iniciantes) demonstraram boa vontade, entusiasmo, expectativa de mudanças em relação à ação pedagógica e uma constante procura de novas informações, além de apresentarem uma forte predisposição de luta e persistência, na busca de um modelo profissional considerado “bom” ou “eficaz”.

Assim como no estudo de Guarnieri (1996), na investigação desenvolvida por Castro (1995) pretendeu-se analisar percepções dos professores iniciantes a respeito das principais dificuldades encontradas no exercício da docência. É possível observar, ao comparar resultados de ambos os estudos, que as dificuldades explicitadas se assemelham em diversos aspectos. De acordo com Castro (1995), ao serem abordadas sobre as principais dificuldades encontradas ao ensinar, as professoras iniciantes destacam aquelas referentes a lidar com crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem ocasionadas por problemas emocionais, intelectuais ou sociais. Destacam, ainda, dificuldades quanto ao domínio de classe – diante da heterogeneidade que caracteriza as turmas de alunos – e de conteúdo, declarando achar difícil desenvolver conceitos (principalmente matemáticos) que envolvam conhecimentos que não possuem. Castro (1995) afirma que as iniciantes atribuem diferentes causas às dificuldades enfrentadas na prática, destacando a falta de domínio de conteúdos teóricos, principalmente os relativos à Psicologia e à Didática, e a desarticulação entre os conhecimentos teóricos adquiridos na formação inicial e a prática encontrada nas escolas. Para as iniciantes, a falta de domínio de conhecimentos teóricos e a falta de relação entre tais conhecimentos e a prática cotidiana geram insegurança no enfrentamento de diferentes situações de ensino, despreparo para criar ou improvisar atividades estimuladoras aos alunos com dificuldades de aprendizagem e desinformação sobre conteúdos e metodologias específicos da educação infantil e da educação inclusiva.

A falta de conhecimento sobre quais critérios utilizar para selecionar os conteúdos que irão ensinar e, mais que isso, a dificuldade em perceber qual a maneira mais adequada de ensinar determinado conteúdo a um grupo específico de alunos também caracterizam o grupo de professores iniciantes entrevistados por Marcelo Garcia (1992). Alguns desses professores possuem, ainda, dificuldades em transformar os conhecimentos que possuem, como especialistas, em conteúdos de ensino.

Ao investigar o processo de socialização profissional de professores iniciantes, Freitas (2000) constata, assim como outros

investigadores (Caldeira, 1995; Castro, 1995; Fontana, 2000; Guarnieri, 1996), que tais professores, apesar das dificuldades enfrentadas no início da carreira, tentam, de todas as formas, permanecer nela e realizar um bom trabalho, embora nem sempre sejam bem-sucedidos. O gosto de educar crianças e jovens, a vontade de contribuir para o desenvolvimento da sociedade e a constatação de que a profissão admite autonomia de pensamento e de ação a quem a desempenha são motivações para que o professor iniciante continue a investir na carreira, tão relevantes, ou mais, que a necessidade de obter um salário (Castro, 1995). Nesse sentido, Freitas (2000, p. 91) constata que a vontade de acertar e de ser reconhecido, aliada ao compromisso com os alunos, levam os iniciantes a resistir às dificuldades, pois abandonar a profissão representaria, mais que a perda do emprego, a abdicação de seus projetos pessoais e o desmoronamento de sua identidade profissional. Vale destacar, entretanto, dados americanos levantados por Gold (1996 apud Tardif, Raymond, 2000), segundo os quais 33% dos iniciantes, durante as fases iniciais da docência, abandonam a profissão ou, ao menos, questionam-se sobre sua escolha profissional e sobre a continuidade da carreira.

Freitas (2000) assinala o fato de que é comum nas escolas pesquisadas a atribuição, aos professores iniciantes, de turmas de alunos consideradas por profissionais que atuam nas escolas como as mais difíceis – por possuírem alunos com grande variação nos níveis de aprendizagem e que, muitas vezes, não possuem materiais escolares mínimos e vêm de famílias caracterizadas pelo baixo poder aquisitivo – e/ou, ainda, de classes situadas nas zonas rurais, onde as condições de trabalho são piores do que nas escolas de zona urbana no que diz respeito à falta de material didático, pouca possibilidade de troca de experiência e acompanhamento pedagógico, delegação de turmas multisseriadas, dificuldade para se conciliar vida profissional e vida pessoal. O professor iniciante é “presenteado” com as piores turmas, os piores horários e as piores condições de trabalho, já que os professores experientes são os primeiros a escolher suas aulas no momento de atribuição das classes (Esteve Zaragoza, 1999).

Freitas (2000) analisa tal situação como perversa – quase como uma utilização

instrumental do iniciante para realizar aquele trabalho difícil e que não oferece reconhecimento –, mas destaca, entretanto, que a característica peculiar ao professor iniciante de encarar os problemas que ocorrem nas aulas como apenas seus acaba por reverter essa situação, que parece perversa, em um fator que contribui para sua socialização profissional; o principiante acaba, segundo ele, lutando com todas as suas forças para superar as dificuldades que encontra e desenvolver estratégias que garantam uma melhor atuação. Na busca de soluções para enfrentar os problemas da prática, acaba construindo saberes e, com o tempo, acaba adquirindo uma segurança maior, uma confiança em si mesmo que extrapola do domínio pessoal para o relacional, passando a ser respeitado pelos demais professores e profissionais da escola.

Com o passar do tempo, conforme evolui na carreira docente e enfrenta os acontecimentos que marcam sua trajetória nas escolas onde atua e nas classes em que leciona, grande parte dos professores iniciantes desenvolve maior segurança e domínio sobre seu trabalho cotidiano e sobre as situações em que transcorre, passando a sentir-se mais confortável diante das exigências da profissão e da tarefa de ensinar (Tardif, Raymond, 2000). De acordo com Freitas (2000), a maior parte desses professores deseja permanecer na profissão, além de conseguir estabilidade e reconhecimento profissional.

Diante do que a literatura tem mostrado em relação aos professores que iniciam na profissão docente – dificuldades, preocupações, sentimentos e aprendizagens –, parece evidente a necessidade de que, especialmente nos primeiros anos da profissão, os professores tenham oportunidades para conversar com outros colegas a respeito do ensino que estão desenvolvendo, das estratégias de aprendizagem de seus alunos, dos problemas para ensinar e das alternativas de atuação (Feiman-Nemser, 2001).

Mizukami et al. (2002) destacam o fato, embora não se refiram especificamente ao professor iniciante, de que os professores precisam fazer parte de uma comunidade de aprendizagem – trabalhando com os pares, recebendo apoio e assessoria de um diretor que compreenda as necessidades colocadas pelas políticas públicas em relação ao papel do professor e às necessidades de mudanças de

práticas pedagógicas, discutindo suas práticas escolares com outros profissionais que possam oferecer sugestões – que constitua fonte de apoio e de idéias.

Estudos sobre conhecimentos profissionais de professores iniciantes

Apesar de todas as adversidades que caracterizam o início na docência, o professor iniciante busca cumprir sua tarefa principal: ensinar. Como se dá esse ensino? Com base em quais conhecimentos se desenvolve? Como são construídos e organizados tais conhecimentos? Quais as fontes de tais conhecimentos? Estudos acerca dos conhecimentos que professores iniciantes possuem sobre conteúdos específicos que ensinam e em torno das formas pelas quais eles transformam esse conhecimento em um ensino que promova compreensão nos alunos vêm sendo desenvolvidos (Grossman, Richert, 1988; McDiarmid, Ball, Anderson, 1989; Wilson, Shulman, Richert, 1987). Tais estudos destacam o fato de que, mesmo preocupados em enfrentar as dificuldades iniciais da profissão, os principiantes efetivamente se preocupam com o ensino de conhecimentos a seus alunos. Diante das transformações que caracterizam a sociedade atual, o domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores – análise, síntese, estabelecimento de relações, interpretação e uso de diferentes linguagens necessárias para a constante busca da informação e do conhecimento – torna-se imprescindível. O ensino de conteúdos representa tarefa mais ampla que transmitir informações; trata-se de garantir aos alunos acesso aos conhecimentos que lhes permitam participar da vida social e produtiva e aprendizagens que possibilitem buscar, selecionar, produzir, analisar e utilizar tais conhecimentos diante da complexidade e diversidade das situações atuais.

O conhecimento do conteúdo específico ocupa um lugar central na base de conhecimento para o ensino, influenciando tanto o que os professores ensinam como a forma como ensinam (Grossman, Wilson, Shulman, 1989). Durante o planejamento e o decorrer das aulas, o conhecimento que o professor possui do

conteúdo específico é enriquecido por outros tipos de conhecimento – dos alunos, do currículo, do contexto (Wilson, Shulman, Richert, 1987). Entretanto, a capacidade dos professores para propor questões, selecionar atividades, avaliar o entendimento dos alunos e tomar decisões sobre como ensinar depende de como entendem os conteúdos que ensinam (McDiarmid, Ball, Anderson, 1989).

Ao investigar a base de conhecimento profissional para o ensino – entendida como um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que um professor necessita para transformar o que sabe sobre o conteúdo em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades e de repertórios apresentados pelos alunos (Mizukami, 2000) –, Shulman (1989) identificou conhecimentos que a fundamentam: *conhecimento pedagógico geral* (relativo às teorias e princípios de ensino e aprendizagem, aos alunos, ao manejo de classe e à instituição em que trabalha), *conhecimento de conteúdo específico* (conceitos e idéias de uma área de conhecimento; formas de construção de conhecimentos em determinada área) e *conhecimento pedagógico do conteúdo*.

Representando uma combinação entre o que sabe sobre a matéria e sobre o modo de ensiná-la, o conhecimento pedagógico do conteúdo é apontado como um novo tipo de conhecimento da área que é desenvolvido pelo professor, ao tentar ensinar um tópico em particular a seus alunos. É novo porque é revisto e melhorado pelo docente – que lança mão de outros tipos de conhecimento – para que possa ser realmente compreendido pelas crianças. Pressupõe uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante seu processo formativo, incorporando, de acordo com Shulman (1986, p. 9):

[...] aspectos do conteúdo mais relevantes para serem ensinados. Dentro da categoria de conhecimento pedagógico do conteúdo, incluo, para a maioria dos tópicos regularmente ensinados de uma área específica de conhecimento, as representações mais úteis de tais idéias, as analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações – em outras palavras, os modos de representar e

formular o conteúdo que o tornam compreensível para os outros. Conhecimento pedagógico do conteúdo também inclui uma compreensão do que torna a aprendizagem de tópicos específicos fácil ou difícil: as concepções e preconcepções que estudantes de diferentes idades e repertórios trazem para as situações de aprendizagem dos conteúdos e lições freqüentemente ensinados.

Diante das preocupações em torno dos conhecimentos profissionais docentes, estudos sobre *conhecimento pedagógico do conteúdo* se configuram como uma das contribuições mais poderosas e atuais da investigação sobre formação de professores; trata-se do tipo de conhecimento específico da profissão docente, imprescindível ao desenvolvimento de um ensino que propicie a compreensão, a construção e a elaboração de conhecimentos pelos alunos (Marcelo Garcia, 1992). Evidencia-se na tentativa dos professores de encontrar as melhores formas para representar suas idéias aos estudantes – considerando suas possibilidades de compreensão – e na construção de metáforas, analogias, simulações, representações visuais, modelos e de um conjunto de outros tipos de representações que objetivam comunicar aos alunos aspectos dos conteúdos específicos a serem ensinados. Ao analisar situações em que professores tentam ensinar conteúdos específicos, de diferentes naturezas, a seus alunos, investigações têm trazido importantes elementos para discussões sobre os conhecimentos que fundamentam o ensino e os processos pelos quais ele se desenvolve.

O processo em que professores transformam conhecimento em ensino, a partir de uma base de conhecimento profissional, é denominado por Wilson, Shulman e Richert (1987) como *processo de raciocínio pedagógico*. Tal processo, conforme descrito pelos pesquisadores, envolve seis aspectos comuns ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão.

O raciocínio pedagógico se inicia com a *compreensão* de idéias e conceitos de um mesmo conteúdo e conteúdos relacionados, com o entendimento das estruturas e princípios que fundamentam as disciplinas e a construção dos conteúdos que a constituem. Envolve, ainda, um

processo de *transformação*, constituído pela interpretação (revisão dos materiais instrucionais a partir do próprio entendimento do conteúdo específico); representação (conjunto de metáforas, analogias, ilustrações, atividades, exemplos, etc., que o professor possa utilizar para transformar o conteúdo em ensino); adaptação (ajuste da transformação às características dos alunos em geral); consideração dos alunos específicos aos quais deve ensinar determinado conteúdo. A *instrução* consiste em aspectos observáveis do comportamento do professor, como manejo de classe, explicações, questionamentos, discussões, etc. A *avaliação* ocorre durante e depois da instrução; refere-se à checagem da compreensão ou não dos estudantes em relação ao que foi ensinado. Além disso, os professores avaliam seu próprio ensino através do processo de *reflexão*, que representa o processo de aprendizagem a partir da experiência; é o momento em que o professor revê seu ensino, reconstituindo eventos, emoções, acontecimentos. Finalmente, o raciocínio pedagógico envolve *nova compreensão* que é enriquecida, aperfeiçoada; nem sempre vista após cada tópico ensinado, pode se desenvolver lentamente, com o decorrer das vivências, ou pode surgir a partir de alguma situação com características singulares.

Estudos desenvolvidos por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Tardif (2002) trouxeram elementos importantes relativos à natureza e às fontes dos saberes profissionais dos professores. Alguns aspectos do trabalho docente, não focalizados nos estudos da base de conhecimento para o ensino e dos processos de raciocínio pedagógico, aparecem nas considerações feitas por estes pesquisadores em relação aos saberes docentes e esclarecem questões relativas às origens destes saberes. Se a tipologia dos conhecimentos profissionais docentes elaborada por Shulman (1986) permite discriminar os diferentes tipos de conhecimentos que fundamentam o trabalho dos professores e analisar processos pelos quais são mobilizados e construídos durante a atividade de ensinar diferentes matérias aos alunos, a tipologia desenvolvida por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) evidencia as fontes de aquisição dos saberes docentes, relacionando-os com seus modos de integração no trabalho do professor.

O quadro a seguir (Tardif, 2002, p. 63) apresenta tal tipologia:

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Aspectos gerais da pesquisa

Neste artigo, são apresentados resultados obtidos em pesquisa que objetivou investigar processos de formação vividos por professoras em início de carreira (Nono, 2005). Participaram do estudo quatro professoras iniciantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental,¹ com trajetórias diversificadas de entrada na carreira docente, que, no período de coleta de dados (entre 2003 e 2004), possuíam entre dois e cinco anos de profissão.

As professoras analisaram individualmente cinco casos de ensino,² a partir de roteiros de questões abertas, e elaboraram um caso a partir de situações escolares vividas nos anos iniciais da docência. Focos de análise dos dados coletados foram estabelecidos tendo em vista os objetivos da investigação, sendo focalizados diferentes conhecimentos profissionais das professoras iniciantes e processos pelos quais tais conhecimentos foram construídos, organizados e mobilizados por elas no início da carreira docente.

De modo geral, as estratégias de análise e elaboração de casos de ensino possibilitaram descrições e análises das trajetórias

profissionais pelas professoras, permitindo também que fossem evidenciadas dúvidas, certezas, equívocos e contradições que orientam e caracterizam suas práticas profissionais. Garantiram, ainda, que conhecimentos referentes ao modo como ensinam conteúdos matemáticos e de linguagem escrita fossem explicitados pelas iniciantes.

Casos de ensino (Merseth, 1996; Mizukami, 2000, 2002; Nono, 2001; Nono, Mizukami, 2004; Shulman, 1992) são narrativas que documentam eventos escolares e que trazem detalhes suficientes para que tais eventos sejam analisados e interpretados a partir de diferentes perspectivas. São narrativas que permitem o acesso aos conhecimentos sobre ensino envolvidos nos eventos descritos. Casos vêm sendo apontados como importantes instrumentos a serem utilizados na investigação e no desenvolvimento da base de conhecimento para o ensino e do processo de raciocínio pedagógico. Ao garantir o acesso – tanto aos investigadores quanto aos próprios professores – aos conhecimentos que fundamentam a atuação docente, os casos sugerem sua importância na estruturação de atividades de formação que considerem os conhecimentos

¹ As professoras serão chamadas de Fabiana, Joana, Daniela e Mariana, nomes fictícios.

² Os casos de ensino utilizados foram: "A trajetória profissional de Stefânia, professora de Educação Infantil" (Padilha, 2002); "Um dinheiro, dois dinheiros, três dinheiros..." (Toledo, 1999); "Escreva do seu jeito" (Aratanga, 2002); "A Gata Borralheira, a Cinderela e o Sapatinho Dourado" (Abreu, 2002); "Produzindo textos" (Abreu, 2002a).

profissionais dos professores e que permitam seu desenvolvimento.

Além disso, a importância dos casos de ensino aumenta quando se considera que os processos de aprender a ensinar ocorrem na interação do professor com o contexto no qual leciona. Situações específicas são fundamentais nos processos de construção dos conhecimentos profissionais docentes. Ao apresentarem situações escolares singulares, os casos de ensino possibilitam a análise de questões estritamente relacionadas ao contexto escolar e de sala de aula – que envolvam as implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar – e, ainda, permitem que professores, conjuntamente, discutam e analisem tais situações, refletindo sobre conhecimentos profissionais próprios da docência que lhes possibilitam transformar conhecimentos que ensinam de modo que os alunos possam aprendê-los.

Na investigação que fundamenta este artigo (Nono, 2005), casos de ensino foram utilizados como ferramentas formativas e investigativas, revelando-se importantes instrumentos para promoção e investigação dos processos formativos vividos pelas professoras em início de carreira.³

Em relação às professoras participantes da pesquisa, é possível caracterizá-las, antes de mais nada, em relação ao tempo de experiência docente e à formação para a docência recebida. *Fabiana* possuía, no período 2003-2004, aproximadamente quatro anos de experiência docente em escola particular, trabalhando, desde 1999, com crianças de 1-2 anos de idade, na educação infantil, e, também, com crianças de 4-5 anos; concluiu o curso de Pedagogia e frequentava especialização em Psicopedagogia. A professora *Daniela* possuía, durante o período de coleta de dados (2003-2004), aproximadamente três anos de experiência docente, tendo iniciado sua carreira em 2001, trabalhando em uma turma de 1ª série do ensino fundamental, em escola particular, inicialmente como professora-auxiliar e, logo em seguida, como professora-substituta da titular, que esteve em licença-maternidade. Em 2003, lecionava na educação infantil, numa turma com crianças de 6 anos de idade, na mesma escola particular e, também, em escola pública estadual, em classes de reforço escolar, com um grupo de crianças do 1º ao 3º ano do ensino fundamental que estavam sendo alfabetizadas e com um grupo de crianças

de 3º e 4º anos que estavam aprendendo a produzir textos. No ano de 2004, Daniela foi contratada por uma creche inaugurada em um dos distritos do município de Jaú/SP para trabalho em tempo integral na educação infantil. Concluiu o curso de Pedagogia e cursava, durante a coleta de dados, especialização em Psicopedagogia. A professora *Mariana*, com aproximadamente cinco anos de experiência docente, formada também em Letras, concursada pela Prefeitura Municipal de Jaú/SP, lecionava, em 2003, numa turma de 4º ano do ensino fundamental e numa pré-escola (5-6 anos) e, em 2004, numa pré-escola (5-6 anos) e na disciplina Inglês nos anos finais do ensino fundamental, em escola municipal. Mariana se preparava para prestar concurso público estadual para lecionar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, frequentando, ainda, um curso de Libras (Língua Brasileira de Sinais) e outro de especialização em Literatura. A professora *Joana*, com aproximadamente dois anos de carreira, possuía experiência docente em escolas estaduais, onde atuou como professora-substituta por um ano. Em 2003 lecionava em uma turma de 2ª série do ensino fundamental, em escola municipal, com contrato de trabalho anual. Concluiu o curso de Pedagogia. Morando em outra cidade e lecionando em Jaú/SP, Joana passava duas horas de seus dias em viagens de ônibus, ficando impossibilitada, segundo ela, de trabalhar em outro período ou de realizar algum curso relativo à profissão.

Resultados e discussão

As professoras iniciantes e o ingresso na profissão docente

A partir dos dados obtidos por meio das estratégias de análise e elaboração de casos de ensino, foi possível constatar que as professoras iniciantes, ao descrever suas trajetórias profissionais e processos formativos, procuram estabelecer relações entre as situações vividas nos anos iniciais da carreira e alguns elementos, tais como escolarização prévia, formação inicial, exigências da prática, escola/ambiente de trabalho, políticas públicas educacionais, conhecimentos fundamentais para enfrentar os primeiros anos de ensino, fontes de aprendizagem profissional, pais e alunos, aprendizagens vividas no início na

³ Maior aprofundamento na definição de casos de ensino pode ser encontrado no artigo "Sobre casos de ensino", das mesmas autoras (Nono, Mizukami, 2004a). Análises mais aprofundadas sobre as possibilidades formativas e investigativas dos casos de ensino podem ser encontradas em Nono (2005). Neste artigo, optou-se por focalizar não exatamente a discussão sobre o potencial dos casos, mas a discussão sobre os processos de formação de professoras iniciantes evidenciados pelo uso dos casos.

carreira, principais dificuldades, obstáculos, desafios, preocupações, dilemas e interesses encontrados na entrada na carreira.

As iniciantes procuram analisar processos vividos no início na docência, buscando apontar fatores que facilitaram ou dificultaram sua iniciação profissional. Procuram traçar seu próprio perfil profissional, apontando aspectos que proporcionaram sua construção e reconstrução constantes. Embora tenham analisado aspectos comuns em suas trajetórias, a partir dos casos de ensino apresentados, cada professora imprimiu uma marca pessoal em seus registros, mostrando diferenças nas formas de encarar os primeiros anos de profissão.

Nas análises que realizaram, expressaram aspectos marcantes de sua trajetória pessoal, mostrando que, apesar das peculiaridades que caracterizam a entrada na carreira, cada professora vivencia esse momento de forma particular, a partir de conhecimentos que possui sobre a profissão, das relações que estabelece com colegas de trabalho, pais de alunos, alunos, da maneira como ingressa na primeira escola. Assim, verifica-se, nos registros da professora Joana, por exemplo, forte tendência em buscar compreender os sentimentos contraditórios que têm marcado seus primeiros anos de profissão e que a têm impulsionado a desistir. Tal busca conduz a descrição de sua entrada na carreira. Enquanto isso, Mariana, já desprovida deste sentimento de instabilidade na profissão que marca os registros de Joana – por ter estabilidade garantida por aprovação em concurso público –, mostra preocupação em manter um ensino de qualidade ao longo da carreira. Daniela focaliza sua preocupação em como conseguir exercer com autonomia a docência, diante da forte influência que tem sofrido em seus anos como professora de escola particular. Já para Fabiana, a maior preocupação está em como lidar com as crianças pequenas e suas interferências no seu trabalho.

Assim como apontam estudos sobre professores principiantes, anteriormente discutidos, a entrada na carreira parece marcada, nos registros das professoras, por aprendizagens diversas, pelo convívio de sentimentos contraditórios em relação à profissão, pela busca excessiva de superação de obstáculos, por fortes exigências pessoais em relação ao próprio desempenho profissional. Analisados em

conjuntos, tais registros mostram diferentes trajetórias de principiantes que passam por um período intenso de descobertas e de tentativa de sobrevivência na profissão (Huberman, 1993) – trajetórias mais fáceis para algumas, muito mais difíceis para outras. Os registros sugerem que, das quatro professoras, três – com 3-5 anos de carreira – sobreviveram às maiores dificuldades, passando a aceitar a ansiedade e os conflitos como característicos da docência e como fontes de aprendizagem profissional, desenvolvendo maior segurança e domínio sobre as situações cotidianas que enfrentam (Tardif, Raymond, 2000). Uma delas, entretanto, com apenas dois anos de carreira, enfrentava um período de quase abandono da profissão, sentindo-se pessoalmente atingida pelas dificuldades no confronto com a prática (Esteve Zaragoza, 1999).

Aspectos comuns nos registros das professoras se referem às formas como encaram os processos de desenvolvimento profissional docente. As principiantes explicitam e discutem o caráter de continuidade da aprendizagem da profissão e a dimensão formativa da escola/ambiente de trabalho. Trechos de seus registros apontam para um reconhecimento de que a formação docente não se encerra no curso de formação inicial, mas continua acontecendo ao longo da carreira, principalmente no próprio ambiente de trabalho do professor, na troca de experiências com os colegas e com os alunos.

Aprendi esses conhecimentos na escola, junto com os alunos (Mariana). Venho aprendendo bastante a cada dia na sala de aula. [...] Acredito que a aprendizagem da profissão docente começa na busca de informação a respeito e não termina nunca, pois a cada momento surgem novos conflitos nos quais temos que parar, buscar novas hipóteses e por em prática tudo que sabemos; dessa forma, estamos sempre aprendendo (Joana). [...] a formação docente nunca se acaba, ela começou quando decidi tornar-me uma professora e não se acabará enquanto o mundo estiver mudando continuamente, junto com o ser humano (Fabiana). Penso que a escola é o espaço principal para a formação do professor. É nela que as discussões sobre a própria realidade aparecem e são refletidas para que haja mudança de comportamentos e atitudes. Acho

importantíssimo ter uma equipe unida onde pode-se trocar idéias e opiniões, aprendendo com quem tem mais experiência. Daí é que se dá a formação contínua do educador (Daniela).

Aparentemente, as professoras atribuem ao professor um papel ativo em sua aprendizagem da profissão e defendem a criação de espaços coletivos nas escolas para trocas de experiências e construção de novos conhecimentos sobre o ensino, reconhecendo o valor dos saberes profissionais construídos no cotidiano escolar. Vale destacar que, durante o curso de formação inicial, as professoras já apontavam a aprendizagem da profissão docente como um processo contínuo (Nono, 2001). O que não acontecia, naquele momento, era a valorização do ambiente escolar como local de aprendizagem da docência. Aspectos relacionados com a organização escolar e suas possíveis influências no trabalho de sala de aula não eram discutidos pelas futuras professoras ao analisar situações de ensino. A entrada na profissão parece ter propiciado o estabelecimento de relações entre sala de aula e escola.

Ao discutir o significado do curso de formação inicial em seu processo de desenvolvimento profissional, as iniciantes destacam a importância de que ele se caracterize pela articulação entre teoria e prática. O curso de formação inicial é apontado como apenas uma das fontes de aprendizagem profissional docente. Destacam também saberes advindos de sua própria história de vida, de sua escolarização anterior, da sua própria experiência na sala de aula e na escola, de seus estudos teóricos (Tardif, 2002).

As professoras iniciantes e o ensino de conteúdos nos primeiros anos de escolarização

Os dados obtidos sinalizam lacunas que as professoras iniciantes possuem em algumas áreas do conhecimento que devem ensinar. Algumas dessas lacunas são percebidas por elas, outras não. Permanece sua crença – evidenciada durante o curso de formação inicial (Nono, 2001) – de que o domínio de conteúdos específicos pode ser alcançado durante o exercício da docência, sempre que a prática solicitar.

A disposição para aprender novos conteúdos – demonstrada durante a formação inicial – parece se confirmar. Diante das dificuldades no domínio de um ou outro conteúdo, as professoras declaram: “[tenho] buscado ajuda com alguns professores, peguei alguns livros [...] estou correndo atrás e acredito que venho cumprindo meu papel” (Joana). “[...] Agora tenho corrido atrás dos prejuízos. Me atualizo com os cursos que frequento, com as capacitações, com os grupos de estudo e nas próprias pesquisas que faço quando é necessário” (Daniela). Trecho escrito pela professora Mariana demonstra sua constatação de que o ideal é aprender os conteúdos no exercício da docência, diante da necessidade: “[...] hoje devido a necessidade e até por interesse, busco informações, leio muito, enfim, me amadureci. Em um contexto anterior não tinha porquê me dedicar a elas [determinadas áreas do conhecimento]”.

Os registros permitiram a constatação de certa preocupação das professoras com a transformação dos conhecimentos que possuem em ensino. Mariana afirma que não tem o que superar em termos de lacunas em uma ou outra área do conhecimento: “[...] só corro atrás da didática de como passar aos alunos”. “Acredito que na Matemática tenho uma certa dificuldade para transmitir com clareza alguns conteúdos [...]. Na área de Artes também tenho encontrado certas dificuldades, me faltam, talvez, idéias de atividades [...]”, acrescenta Joana.

Vale destacar, entretanto, que, mesmo a disposição das principiantes para aprender os conteúdos antes de ensiná-los – suprimindo assim lacunas da trajetória escolar – parece insuficiente quando se desconhece a própria defasagem. Os dados sugerem, por exemplo, que, em muitos momentos, as iniciantes acabam recorrendo aos modelos pedagógicos aos quais foram expostas, apesar de explicitarem sua preocupação em organizar situações de ensino diferentes daquelas que vivenciaram na infância. Equívocos e lacunas nos conhecimentos que devem ensinar parecem interferir na seleção de procedimentos de ensino, na avaliação do entendimento dos alunos, na análise das estratégias de aprendizagem elaboradas pelas crianças, influenciando, portanto, todo o processo de raciocínio pedagógico vivido pelas professoras. Esse processo se inicia com a compreensão de idéias e conceitos dos conteúdos que se quer ensinar e de conteúdos relacionados a eles.

Falhas nessa compreensão parecem interferir em todos os demais momentos dele.

Ao focalizar, por exemplo, conhecimentos das principiantes sobre conteúdos relativos à Matemática, surgem evidências de que concebem as quatro operações fundamentais (soma, subtração, multiplicação e divisão) como tendo apenas um significado: aquele ensinado durante seu processo de escolarização anterior. O fato é que todas as quatro operações têm mais de um significado, ou mais de um uso (Brasil, 1997). Ao desconhecer os diversos significados das operações, acabam recorrendo a práticas de ensino a que foram expostas na infância para ensiná-las. Joana, por exemplo, organiza suas aulas pautada no seguinte roteiro: explicação do conteúdo (recorrendo à apresentação de definições e exemplos), apresentação de exercícios de aplicação do que foi ensinado e correção deles na lousa. Parece não analisar as representações escritas das crianças e suas hipóteses de resolução das situações-problema propostas. Embora acolha as representações das crianças, sua preocupação parece voltada para a aprendizagem da resolução da 'conta armada'. Joana afirma lidar com as estratégias pessoais das crianças, mas, aparentemente, tais estratégias não representam ponto de partida nas situações de ensino que organiza nem são tidas como forma de compreender como os alunos aprendem os conceitos matemáticos.

Daniela, assim como Joana, também explicita sua valorização das explicações prévias nas aulas envolvendo a aprendizagem de conceitos matemáticos, embora descreva, também, aulas centradas nas atividades das crianças e na resolução de situações-problema como desencadeadoras da aprendizagem. Daniela tende a valorizar as ações das crianças em seu aprendizado, criando oportunidades para que pensem, troquem idéias, façam descobertas, utilizem e ampliem seus conhecimentos. Mariana, assim como Joana, também descreve situações em que utiliza situações-problema como forma de aplicação de conceitos anteriormente ensinados, afirmando que "[...] depois que as crianças compreenderem o processo, faria algumas situações-problema, coletivo e individualmente, verificando todo o processo". Entretanto, também destaca a importância de que os alunos tenham espaço para criar suas estratégias, apresentá-las aos colegas e discuti-las.

Tratando especificamente das formas como as professoras iniciantes encaram e utilizam as estratégias pessoais das crianças no ensino da Matemática – e o modo como avaliam o uso que fazem delas – nota-se que, ao desconhecer, elas mesmas, diversas estratégias de resolução de um mesmo algoritmo ou situação-problema, acabam por lidar, algumas vezes, de forma superficial com as hipóteses das crianças, encarando-as muito mais como descobertas e invenções do que como construções dos alunos em seu processo de aprendizagem. Observa-se que Joana chega a se espantar com as estratégias elaboradas pelos alunos. Esta professora, ao refletir sobre seu ensino, avalia positivamente o fato de deixar que as crianças exponham tais estratégias, mas não parece notar que deveria partir delas para organizar seu ensino, na medida em que parece conhecer apenas estratégias convencionais de resolução de problemas.

No que se refere aos conhecimentos das principiantes sobre conteúdos relativos à leitura e à escrita, os dados sugerem que, neles, também estão presentes lacunas que, por vezes, interferem nas formas como as professoras tentam ensinar. Os diversos conhecimentos lingüísticos que devem fundamentar o ensino e a aprendizagem da lecto-escrita – relativos aos aspectos fonológicos, ortográficos, morfossintáticos, semânticos, textuais, discursivos da língua e aos gêneros textuais – não são apontados pelas principiantes como norteadores dos planejamentos de suas aulas.

Foi possível constatar uma disposição das iniciantes para desenvolver práticas escolares pautadas na construção do conhecimento pela criança e na valorização de suas hipóteses sobre a escrita e a leitura. Referem-se, constantemente, aos níveis de aprendizagem e de escrita das crianças, destacando a necessidade de que as professoras consigam identificá-los e considerá-los em seu ensino. Ao analisar uma das situações de ensino propostas, Daniela escreve que "[...] deu pra perceber que, diante da dificuldade encontrada (uns não se contentavam só com as informações da capa, outros já conheciam as letras e arriscavam palpites, outros já tentavam uma leitura silábica, reconhecendo algumas letras), as crianças estão em diferentes níveis: uns pré-silábicos analisando somente imagens, outros silábicos

e outros até mesmo silábicos alfabéticos”. Fabiana destaca que “[...] no início desse trabalho [com alfabetização] não conhecia muito bem os níveis de escrita e, conseqüentemente, não saberia avaliar e trabalhar com as dificuldades das crianças”. Avalia seus alunos de 5-6 anos de idade dizendo que “[...] a maioria está no nível silábico com valor sonoro e alguns em transição para o silábico alfabético (Emília Ferreiro)”.

Em algumas análises, entretanto, transparece um uso inadequado e, por vezes confuso, das descobertas em torno dos níveis de escrita das crianças. Mariana assim escreve acerca de seus alunos:

[...] possuem algumas dificuldades, nem sei se deveria chamar assim; estão em um nível em que escrevem palavras simples, utilizando das sílabas; pois ainda estão na fase em que é difícil utilizar M, N, ãO, AM nas terminações de palavras; mas acho normal. [...] eles sabem pouco sobre leitura, mas acredito que estão em nível correto [...].

Seus relatos demonstram uma tendência a utilizar as pesquisas de Ferreiro (1990) como justificativa para a não-aprendizagem de algumas crianças. Ao analisar, por exemplo, trecho das análises realizadas por Fabiana, nota-se que – apesar de destacar a importância de que a professora identifique a fase de escrita da criança para poder atuar –, ao descrever sua atuação, a avaliação do nível da escrita dos alunos aparece ao final de um conjunto de atividades.

Ao focalizar, portanto, procedimentos metodológicos utilizados pelas iniciantes ao lidar com alfabetização, nota-se que trechos escritos por Mariana sugerem que as atividades de ensino desenvolvidas em classe independem, de certa forma, da consideração do nível de escrita das crianças. Vê-se que ela elenca um rol de atividades que são realizadas cotidianamente. Depoimentos da professora Daniela, por outro lado, sugerem uma utilização mais continuada das hipóteses das crianças para orientar suas intervenções. Nota-se também que, nas análises sobre seu ensino, procura, mais que elencar atividades que desenvolve, tratar de suas concepções sobre funções da escola no ensino da leitura/escrita e sobre como a criança aprende, dos objetivos dos

materiais que utiliza na alfabetização, de aspectos que devem ser trabalhados na aquisição da escrita.

Em relação às formas como as iniciantes se referem e utilizam os conhecimentos prévios das crianças relativos ao sistema de escrita, verifica-se que Fabiana e Mariana expressam sua crença de que a aprendizagem da leitura e da escrita da maioria de seus alunos tenha ocorrido estritamente no ambiente escolar, sendo que apenas alguns deles, segundo elas, sofreram interferências do ambiente familiar. Apenas Daniela destaca a importância dos conhecimentos sobre a escrita construídos pelos alunos antes da escolarização, no contato com outros adultos e com material impresso freqüente nos ambientes urbanos. Um dos conhecimentos que a criança já possui ao entrar na escola, segundo ela, diz respeito às funções sociais da escrita. Ao destacar esses conhecimentos quando analisa os processos de aprendizagem de seus alunos, Daniela, ao mesmo tempo, demonstra valorizar as concepções que as crianças construíram fora do ambiente escolar e explicita sua compreensão da escrita como algo mais que um produto escolar.

De modo geral, é possível constatar, tanto no que diz respeito ao ensino de conteúdos relativos à Matemática quanto aos conteúdos relativos à leitura e à escrita, que as professoras iniciantes vivenciam um momento de transição entre a adoção de práticas que parecem valorizar e de práticas semelhantes àquelas a que foram expostas durante seu processo de escolarização. Weisz (2002, p. 58-59) enfatiza que:

Quando se tenta sair de um modelo de aprendizagem empirista para um modelo construtivista, as dificuldades de entendimento às vezes são graves. [...] Se o professor procura inovar sua prática, adotando um modelo de ensino que pressupõe a construção de conhecimento sem compreender suficientemente as questões que lhe dão sustentação, corre o risco, grave no meu modo de ver, de ficar se deslocando de um modelo que lhe é familiar para o outro, meio desconhecido, sem muito domínio de sua própria prática – ‘mesclando’, como se costuma dizer. [...] É fácil nos perdermos em nossa prática educativa quando não nos damos conta do que orienta de fato nossas ações.

Transitando entre uma maneira tradicional de ensinar e uma perspectiva construtivista de encarar o processo de aprendizagem dos alunos, parece fundamental que as iniciantes tenham clareza de como as crianças aprendem e de quais suas possibilidades de ensino.

Considerações finais

Os dados demonstram forte implicação das professoras principiantes em sua própria aprendizagem profissional da docência e explicitam sua disposição para expor suas formas de atuação, a partir da elaboração e análise de casos de ensino. Retratam as iniciantes como profissionais dispostas a pensar sobre seu ensino, construir conhecimentos durante sua atuação, rever e retomar suas práticas para garantir a aprendizagem das crianças. Mostram que, apesar de iniciantes e de todas as adversidades que caracterizam esse período da carreira, sentem-se capazes de tomar decisões e ter opiniões, transitando para uma fase de estabilização na carreira (Huberman, 1993). Apontam diversos conhecimentos profissionais que mobilizam para desenvolver seu ensino: conhecimento pedagógico geral, conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico do conteúdo. Sendo preenchidas algumas lacunas em seus conhecimentos profissionais – evidenciadas nos dados obtidos –, poderão, cada vez mais, levantar novas dúvidas sobre sua atuação, implicando-se, constantemente, em seus processos de desenvolvimento profissional.

Transparece, nos dados obtidos, a disposição das principiantes para refletir sobre sua prática de ensino e orientar suas intervenções pelas observações e análises que realizam diante da participação das crianças nas aulas que propõem. Confirma-se a necessidade de seu envolvimento em programas de formação continuada que permitam a revisão e a ampliação de seus conhecimentos profissionais.

Para finalizar, vale destacar que, ao caracterizar as professoras iniciantes que participaram desta investigação, foram obtidos resultados semelhantes àqueles encontrados em estudos realizados por Caldeira (1995), Castro (1995), Fontana (2000), Guarnieri (1996). Trata-se de um período de sobrevivência e descoberta, no qual as professoras procuram ajustar suas expectativas

e ideais sobre a profissão às condições reais de trabalho que encontram, procurando lidar com uma série de limitações que atuam diretamente sobre seu trabalho, tentando permanecer na profissão e manter um certo equilíbrio diante dos sentimentos contraditórios que marcam a entrada na carreira. Burke (1990 apud Marcelo Garcia, 1999) afirma que a evolução do ciclo vital do professor deve ser entendida em função de duas grandes dimensões: pessoal e organizacional. Do ponto de vista pessoal, existem diversos fatores que influenciam os professores: relações familiares, crises pessoais, etc. O ambiente organizacional influencia a carreira por meio dos estilos de gestão encontrados, das expectativas sociais em relação à profissão, etc. Nos dados obtidos, foram evidenciadas as influências de aspectos pessoais e organizacionais nos processos de formação das professoras iniciantes.

Conforme salienta Huberman (1993), foi possível constatar que essa fase da carreira não é vivenciada exatamente da mesma maneira por todos os professores. As formas como cada professora lida com os aspectos que caracterizam a entrada na profissão podem variar, sendo tal período encarado a partir de diversas perspectivas e conhecimentos anteriores.

Os resultados desta investigação parecem confirmar a necessidade de que sejam organizados programas de iniciação ao ensino para professoras principiantes que respondam “[...] à concepção de que a formação de professores é um contínuo que tem de ser oferecida de um modo adaptado às necessidades de cada momento da carreira profissional” (Marcelo Garcia, 1999, p. 119). Tais programas devem ser compreendidos como um “[...] elo imprescindível que deve unir a formação inicial ao desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente”. É necessário que levem em conta diferentes conhecimentos profissionais que orientam as práticas escolares adotadas pelas principiantes e utilizem estratégias diversificadas que promovam processos de desenvolvimento profissional docente.

Neste artigo, procurou-se apontar alguns destes conhecimentos, evidenciados pela utilização de uma das estratégias possíveis de serem utilizadas em tais programas: a análise e elaboração de casos de ensino. Os dados revelam a complexidade que caracteriza os processos de formação

de professoras em início de carreira e, ao mesmo tempo, evidenciam o potencial dos casos de ensino como estratégias para promover e investigar tais processos.

Objetivou-se, também, neste artigo, sistematizar pesquisas sobre formação de professores principiantes já realizadas.

A produção sobre o tema vem crescendo nos últimos anos, e novas pesquisas têm sido desenvolvidas (Corsi, Lima, 2005; Mariano, 2005; Lima, 2006), o que tem revelado a importância das investigações sobre esse momento peculiar da profissão docente: a entrada na profissão.

Referências bibliográficas

ABREU, A. R. A Gata Borracheira, a Cinderela e o Sapatinho Dourado. In: WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002. p. 25-27.

_____. Produzindo textos. In: WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002a. p. 90-91.

ARATANGY, C. Escreva do seu jeito! In: WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002. p. 87-89.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALDEIRA, A. M. S. A história de vida como um instrumento para compreensão do processo de construção da identidade docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, n. 10, Rio de Janeiro. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços*. Rio de Janeiro, 2000. 1 CD-ROM. Não paginado.

_____. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Cortez, n. 95, p. 5-12, 1995.

CASTRO, M. A. C. D. *O professor iniciante: acertos e desacertos*. 1995. 120 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

CORSI, A. M.; LIMA, E. F. O início da construção da profissão docente: analisando dificuldades enfrentadas por professoras de séries iniciais. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. *Processos formativos da docência*. Conteúdos e práticas. São Carlos: EdUFSCar, 2005. p. 163-183.

ESTEVE ZARAGOZA, J. M. *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Tradução de D. C. Cavicchia. Bauru: EDUSC, 1999. 175 p.

FEIMAN-NEMSER, S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, New York, Teachers College, Columbia University, v. 103, n. 6, p. 1013-1055, 2001.

FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. 16 ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1990. 103 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 17).

FONTANA, R. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. *Cadernos Cedes*, Campinas, ano XX, n. 50, p. 103-119, 2000.

FREITAS, M. N. C. *O professor iniciante e suas estratégias de socialização profissional*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, FUNREI, Rio de Janeiro, 2000.

GUARNIERI, M. R. Contribuições da pesquisa centrada na aprendizagem profissional docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), n. 10, Rio de Janeiro. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, tempos e espaços*. Rio de Janeiro, 2000. 1 CD-ROM. Não paginado.

_____. *Tornando-se professor: o início na carreira docente e a consolidação na profissão*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

GROSSMAN, P. L.; RICHERT, A. E. Unacknowledge knowledge growth: a re-examination of the effects of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, Great Britain, Pergamon Press, v. 4, n.1, 1988.

GROSSMAN, P. L.; WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S. Teachers of substance: subject matter knowledge for teaching. In: REYNOLDS, M. C. (Ed.). *Knowledge base for beginning teacher*. Great Britain: Pergamon Press, 1989. p. 23-34.

HUBERMAN, M. *The lives of teachers*. New York: Teachers College Press, Columbia University, 1993.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 119 p. (Coleção Questões da Nossa Época, 77).

LIMA, E. F. (Coord.). *Sobrevivências do início da docência: que recados elas nos deixam?* Brasília, DF: Liber Livros, 2006.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, n. 9, p. 51-75, 1998.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999. (Coleção Ciências da Educação – século XXI).

_____. Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didactico del contenido. In: CONGRESSO LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO, Santiago, 1992. Disponível em: <<http://prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo>>. Acesso em: jan. 2003.

MARIANO, A. L. S. Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPEd. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPEd), n. 28, Caxambu, 2005. Disponível em <http://www.anped.org.br> (GT Formação de Professores).

McDIARMID, W. G.; BALL, D. L.; ANDERSON, C. W. Why staying one chapter ahead doesn't really work: subject-specific pedagogy. In: REYNOLDS, M. C. (Ed.). *Knowledge base for the beginning teacher*. New York: Pergamon, 1989. p. 193-205.

MERSETH, K. K. Cases and case methods in teacher education. In: SIKULA, J. (Ed.). *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan, 1996. p. 722-744.

MIZUKAMI, M. G. N. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). *Formação de professores: práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, Inep, Comped, 2002. p. 151-174.

_____. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.). *Educação: pesquisas e práticas*. Campinas: Papirus, 2000. p. 139-161.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NONO, M. A. *Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino*. 2001. 176 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2001.

_____. *Casos de ensino e professoras iniciantes*. 2005. 238 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, jan./dez. 2002. Publicada em março de 2004.

_____. Sobre casos de ensino. In: SILVA, A.; ABRAMOWICZ, A.; BITTAR, M. *Educação e pesquisa: diferentes percursos, diferentes contextos*. São Carlos: RiMa, 2004a. p. 117-137.

PADILHA, S. A trajetória profissional de Stefânia, professora de educação infantil. [jun. 2002]. Vitória Líbia Barreto de Faria. *Revista Criança do Professor de Educação Infantil*, Brasília, 36, 2002.

SHULMAN, J. H. *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College; London: Columbia University, 1992.

SHULMAN, L. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

_____. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTROCK, M. C. (Org.). *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós, 1989. p. 9-91.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, Pannonica, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.

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

TOLEDO, M. N. C. Um dinheiro, dois dinheiros, três dinheiros... *Revista Criança do professor de Educação Infantil*, Brasília, n. 32, p. 30-34, jun. 1999.

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2002. p. 25-27.

WILSON, S. M.; SHULMAN, L. S.; RICHERT, A. E. 150 different ways' of knowing: representations of knowledge in teaching. In: CALDERHEAD, J. (Org.). *Exploring Teachers' Thinking*. London: Cassell Education, 1987. p. 105-123.

Maévi Anabel Nono, doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos-SP (UFSCar), é docente do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista – Câmpus de São José do Rio Preto (Ibilce/Unesp). Atua em ensino, pesquisa e extensão na área de Formação de Professores.

maevi@ibilce.unesp.br

Maria da Graça Nicoletti Mizukami, doutora em Ciências Humanas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), com pós-doutorado na Santa Clara University/Teacher Education Program, é docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos-SP (UFSCar), área de concentração em Metodologia de Ensino. Atua em ensino (graduação e pós-graduação), pesquisa e extensão na área de Formação de Professores.

gramizuka@gmail.com

Recebido em 15 de maio de 2006.

Aprovado em 28 de novembro de 2006.

Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais

Renata Aparecida Belei
Sandra Regina Gimenez-Paschoal
Edinalva Neves Nascimento
Ana Clara Bortoleto Nery

Resumo

No Brasil, muitos docentes do ensino superior não possuem formação pedagógica ou didática. O objetivo deste trabalho foi desvelar elementos do processo histórico de profissionalização do ensino superior no País, relacionando-os com problemas atuais encontrados nos processos de ensino-aprendizagem. Foi realizada revisão de literatura, na qual se utilizaram os unitermos “história”, “formação”, “professores” e “ensino superior”. Os resultados apontaram possíveis origens das falhas no processo de ensino-aprendizagem, em decorrência das formas pelas quais se inicia e se estrutura o ensino superior no Brasil, o que sugere reflexões para mudanças, como revisão do método de seleção de professores, equilíbrio da formação didática e pedagógica com a formação específica, formas de ingresso e de atuação docente e incentivo à formação continuada.

Palavras-chave: histórico; profissionalização; ensino superior.

Abstract

The academical teachers' professionalization: historical roots, current problems

In Brazil, many teachers of higher education do not have pedagogic or didactic formation. This objective of this work was to approach the elements of the historical process of professionalization of the higher education in the country, relating them with the current problems found in the teaching-learning processes. A literature revision was made, in which the terms “history”, “formation”, “teachers” and “higher education” were used. The results pointed possible origins of flaws in the teaching-learning processes, due to how the higher education in Brazil begins and is structured, what suggests reflections for changes, as a revision of the method of teachers' selection, the balance of didactic and pedagogic with the specific formation, entrance ways, academic performance and incentives to the continuous educational formation.

Keywords: historical; professionalization; higher education.

Introdução

No Brasil, o ensino superior tem características particulares e apresenta inúmeros problemas, como deterioração salarial, desprestígio profissional e precariedade da formação docente (Godoy, 1983; Schwartzman, 1988). Atualmente são vários os cursos ministrados por professores de formação diferenciada, com trajetórias diferentes, mas com uma característica que acompanha a maioria dos docentes: formação pedagógica ou didática ausente ou precária.

Encontram-se nessa situação enfermeiros, médicos, advogados, engenheiros e outros profissionais que passaram a ocupar o cargo de docente e que almejam repassar suas habilidades profissionais para a carreira de professor. Muitos têm êxito, mas a grande maioria segue a trajetória acadêmica driblando os obstáculos e dificuldades inerentes ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Nos cursos de graduação desses profissionais, de forma geral, não são contemplados aspectos pedagógicos mínimos necessários à carreira docente (Pimenta, Anastasiou, 2002). Como os cursos de graduação se dividem em bacharelado e licenciatura, somente neste segundo caso há preocupação com a formação do professor, ainda que mínima e muitas vezes desarticulada com a formação específica da área do curso.

Acontece que muitos bacharéis se tornam professores da educação superior. Nesses casos, as disciplinas de metodologia do ensino superior ou de didática ficam restritas a cursos de pós-graduação e, infelizmente, algumas vezes, são optativas. O próprio processo seletivo de muitas faculdades e universidades exigem apenas titulação e experiência profissional, mas não específica para o ensino, não sendo avaliada a formação pedagógica dos futuros docentes do ensino superior, como ocorre, com frequência, nos cursos da área da saúde, dos quais nos ocupamos em nossas pesquisas.

Nas últimas décadas muito se falou sobre mudanças na formação dos profissionais e sobre a necessidade de se reverem programas, currículos e projetos pedagógicos (Moreira, Silva, 2000; Sena, 2000; Sacristán, Pérez Gomes, 2000). Entretanto, nem sempre os problemas encontrados no processo de ensino são decorrentes de negligência ou da falta de mudanças curriculares.

Belei (2003) analisou a ocorrência de acidente com material biológico num curso

de enfermagem e verificou que, mesmo com a reforma curricular e com a implantação de um currículo integrado, o processo de ensino sobre o tema ainda apresentava falhas, permitindo que o risco de acidente se mantivesse elevado entre os acadêmicos.

Segundo Ramos e Júnior (1992), são muitas as causas da decadência do ensino universitário específico para os cursos da área da saúde, destacando-se o erro pedagógico, as muitas responsabilidades do profissional/professor, o despreparo humanístico, vocacional e psicológico do docente e do aluno, o número excessivo de cursos, a desproporção numérica docente-aluno, os recursos humanos inadequados de docentes e pessoal técnico, etc.

Um ponto importante também apontado pelos autores é a supervalorização do curso de pós-graduação em detrimento da graduação. Deixam-se para depois questões extremamente relevantes para a formação, resultando num profissional incompleto, sem preparo técnico-científico e até psicológico, não condizente com o perfil exigido pela sociedade. E de onde vêm todos estes problemas?

De acordo com Nóvoa (1992), uma das formas de se compreender os problemas atuais relacionados com o processo de ensino-aprendizagem é procurar entender o processo histórico de profissionalização, pois daí se originaram algumas características que se mostram presentes ainda hoje no processo de trabalho dos profissionais do ensino superior.

Logo, o objetivo deste trabalho foi buscar as raízes históricas da problemática acima apontada, de forma não exaustiva, nos estudos desenvolvido na área de história da formação dos professores universitários no Brasil, relacionando-as com a situação atual do ensino nos cursos de graduação. O recorte utilizado preocupa-se com a formação nos bacharelados, ainda que não encontremos estudos específicos sobre esta modalidade da educação superior. Para isto, foi realizado um levantamento bibliográfico utilizando-se os seguintes unitermos: “história”, “formação”, “professores”, “ensino superior”.

Características da criação dos cursos superiores no Brasil

Segundo Schwartzman (1982), no Brasil, até o início da República, a produção

científica apresentou características muito precárias, com a criação de centros de estudos e escolas burocratizadas, os quais dependiam totalmente do Império, de onde provinham os recursos e as determinações referentes aos modelos intelectuais e institucionais, principalmente em São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e Bahia.

As atividades científicas não eram valorizadas e nem recebiam investimentos governamentais, o que se refletia nas ciências e na educação superior, principiantes no Brasil. O século 17 marcou o início da institucionalização da ciência europeia, culminando com a síntese newtoniana que estabeleceu um modelo intelectual a ser seguido, um paradigma que permitiu distinguir com clareza o que devia ou não ser entendido como ciência (Schwartzman, 1982).

Os trabalhos dos naturalistas destacaram-se no século 18, descrevendo e desenvolvendo sistemas de classificação de plantas, animais e fenômenos geológicos, quando, também, foram lançadas as bases iniciais das teorias evolucionistas e Lavoisier deu início à química moderna. Avançaram os estudos da matéria, da eletricidade, do magnetismo e dos fenômenos de calor e energia (Masetto, 2002).

Em Portugal, o jugo clerical da Contra-Reforma e da Inquisição isolava o País, impedindo-o de acompanhar a evolução da ciência. Somente com a Reforma Pombalina rompeu-se esse isolamento, mas não de modo suficiente para se estabelecer o início de uma comunidade científica como ocorrera em outros países (Schwartzman, 1982). Essa situação causou fortes repercussões no Brasil, colônia portuguesa.

No período colonial não existia ensino superior no Brasil, salvo para as carreiras eclesiásticas. Foi um período marcado por faculdades isoladas que se destinavam apenas à formação e à transmissão de conhecimento para alguns poucos privilegiados (Cavalcanti, 2004, p. 227). Nessa época, a escola era extremamente elitizada e sem foco no processo de ensino-aprendizagem (Masetto, 2002).

A instauração de uma universidade somente foi cogitada no período final desse ciclo, quando do término dos movimentos que causaram a reforma da monarquia e, logo depois, o início do processo de independência. Essa iniciativa partiu de José Bonifácio de Andrada e Silva (1763-1838),

saído da universidade pombalina no final do século 18 (Cavalcanti, 2004).

Com a República surgiram novas prioridades, novos pólos de crescimento e novas preocupações que se voltaram, principalmente, para a agricultura, a saúde pública e os recursos minerais.

A mudança do foco da pesquisa, que de acadêmica passou a ser mais aplicada, favoreceu a criação de institutos de pesquisa, como o Oswaldo Cruz. Entretanto, as transformações voltadas para uma formação técnico-profissional que atendessem às necessidades da nascente industrialização e ao crescimento da agricultura, ainda não permitiriam um equacionamento satisfatório do problema da implantação da ciência moderna no Brasil (Stepan, 1975; Cavalcanti, 2004).

Inicialmente, os temas eram discutidos pelos cientistas de acordo com os princípios da ciência europeia do século 19, resumindo-se à história natural taxonômica, à astronomia anterior à astrofísica, à medicina bacteriana, às geociências de tipo exploratório e descritivo, à química tradicional. O ensino não era direcionado para abrir novas fronteiras e para descobrimentos importantes (Schwartzman, 1982). Apenas eram repassados os conhecimentos descobertos no passado.

Todos os conhecimentos importantes provinham de pesquisadores estrangeiros que aqui se radicavam ou, em menor grau, de brasileiros formados no exterior. Tudo o que era relacionado com a ciência se firmou fora do sistema de educação superior, que não tinha nem lugar para a pesquisa científica. Somente em poucos lugares havia desenvolvimento das ciências, como no Observatório Nacional, no Instituto Agrônomo e no Instituto de Manguinhos (Schwartzman, 1982).

Na virada do século 20, havia no Brasil apenas uma instituição diretamente pertencente ao âmbito universitário, na qual se comprova a existência de espírito científico e gosto pela experimentação. Tal exceção, segundo Schwartzman (1982), era a Escola de Medicina da Bahia.

Na França, o sistema de educação superior foi reformado a partir do período napoleônico. Foram estabelecidos dois tipos de instituições: de um lado, as *écoles*, escolas especializadas para formação de uma elite técnica e administrativa; de outro, as *facultés*, estabelecimentos de ensino

para formação de professores ou profissionais liberais, sendo controladas e fiscalizadas pelo poder central (Fernandes, 2002).

A estrutura rígida do sistema napoleônico fez com que prevalecesse na ciência um espírito conservador, tal como ocorreu em vários outros aspectos da vida francesa. Sem dúvida, esse modelo inspirou a estrutura oficial de educação superior no Brasil, voltada para a profissionalização, o que supervalorizou as ciências exatas e tecnológicas em detrimento da filosofia, teologia e ciências humanas (Masetto, 2002).

Nas primeiras escolas do Brasil, os currículos eram seriados, com programas fechados e disciplinas destinadas a formar professores competentes em uma determinada área ou especialidade. Já vigorava o sistema de aprendizado no qual o docente deveria transmitir aquilo que sabia, para o aluno que nada conhecia. E o resultado da aprendizagem era avaliado pelo mesmo profissional, que dizia se o aluno estava apto ou não para exercer determinada profissão. Em caso positivo, o aluno recebia um diploma que certificava sua competência profissional. Caso contrário, repetia o curso (Masetto, 2002).

Na época, aprender era conseguir repetir o que o professor tinha ensinado e, quando a avaliação revelava um fracasso nesse sentido, a culpa era totalmente do aluno. Jamais era questionado se o professor era um bom profissional. Não existia discussão sobre sua formação e, conseqüentemente, sobre o seu preparo para o trabalho na docência.

Os cursos superiores procuravam profissionais que tinham sucesso em suas atividades profissionais, convidando-os a ensinarem seus alunos a serem tão bons quanto eles. Praticamente se exigia o bacharelado e as competências profissionais, pois “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar” (Masetto, 2002, p. 11).

Foi somente a partir da metade da década de 20 que os membros das associações brasileiras de educação e de ciência começaram a debater as funções da universidade, inclusive em relação ao seu papel na comunidade, apresentado na forma de projetos de extensão.

Na década de 30 foram realizadas mudanças importantes, impulsionadas pela reforma da Universidade do Rio de Janeiro, elaboração do Estatuto das Universidades Brasileiras (1933), assim como

a fundação das universidades de São Paulo (1934) e do Distrito Federal (1935). Todos esses fatores impulsionaram a produção intelectual no País, sendo vista como um foro privilegiado de transmissão e de produção de conhecimentos, bem como de ensino de ciência e de trabalho científico.

Expansão do ensino superior

Com a fundação dessas universidades houve um incentivo ao desenvolvimento das humanidades e, a partir da década de 70, a expansão do ensino superior processou-se de forma muito acelerada, fora dos grandes centros urbanos e com o predomínio da iniciativa privada que foi apoiada por grandes empresários (Schwartzman, 1991). No período de 1962-1973, o número de estudantes universitários pulou de 100 mil para 800 mil e os do ensino superior privado passou de 40 mil para 500 mil (Silva Junior, Sguissardi, 2001).

O ensino superior privado, segundo Silva Junior e Sguissardi (2001), expandiu-se, organizou-se e tornou-se hegemônico no nível administrativo, determinando muitas das medidas políticas e de legislação educacional nas esferas do Executivo e Legislativo. Por esta razão, esse ramo empresarial continua organizado e sólido, tanto na economia como na política brasileira.

Dados da Unesco demonstram que o número de professores universitários, entre 1950 e 1992, saltou de 25 mil para 1 milhão, ou seja, o aumento foi de 40 vezes. No entanto, são quase todos professores improvisados, sem preparo para desenvolver a função de pesquisador e sem formação pedagógica (Pimenta, Anastasiou, 2002).

Atualmente discute-se o processo de ensino-aprendizagem nos cursos de ensino superior da área da saúde e destaca-se a necessidade do retorno social, mas os docentes ainda não apresentam formação e recursos suficientes para atender à demanda de ensino, pesquisa e extensão.

Segundo Cunha (1982), hoje existem sete vezes mais estudantes e instituições de ensino no País do que na década de 30. Conseqüentemente, houve um crescimento do número de tarefas dos docentes, mas estes não apresentam mecanismos para darem conta desta demanda.

Cobra-se do processo de ensino-aprendizagem que exista enfoque nas áreas do conhecimento, do relacionamento afetivo-emocional, das habilidades, das atitudes e dos valores. Entretanto, como cobrar tais particularidades de um educador que não teve formação para o ensino? Como cobrar de um profissional que não foi preparado para mediar o processo de aprendizagem?

Rossit e Zuliani (2004) relatam que o sistema educacional brasileiro vem acumulando, ao longo de muitos anos, histórias de fracasso no processo de ensino-aprendizagem. Culturalmente, esta derrota é delegada às características inatas do aluno e às condições do ambiente, mas muito se deve à maneira como os educadores atuam, aos métodos que escolhem, às atitudes que adotam no cotidiano de trabalho e, também, à impossibilidade de utilização de métodos apropriados, capazes de oferecer um ensino que promova uma aprendizagem efetiva.

Coolahan (2002) afirma que na carreira do docente do ensino superior se interpõem inúmeros obstáculos, principalmente os de ordem didática e pedagógica, em virtude do contexto mundial, no qual a educação ainda necessita de muito mais investimentos.

O curso superior é o único que não requer uma formação específica para o magistério. O ensino fundamental e o médio exigem formação superior em pedagogia e/ou licenciatura; no entanto, para lecionar no curso superior basta ser graduado em qualquer especialidade. As instituições de ensino têm procurado mudanças, fazendo concursos públicos nos quais se exige mestrado e doutorado, mas ainda não oferecem preparação específica para o magistério superior (Cunha, 1985, 2004).

Não se exige formação pedagógica para ingressar na carreira docente, mas a maioria dos trabalhos que questionam o processo de ensino-aprendizagem é de docentes universitários. Exige-se experiência em docência, mas esta é avaliada usualmente pelo tempo já dedicado à função, ou seja, uma análise quantitativa e superficial.

Pede-se também graduação na área específica e titulação de especialista, mestre ou doutor, subentendendo-se que quem é formado sabe formar novos profissionais. Isto nos remete ao pensamento marcante de anos atrás, quando se acreditava que para ser um bom professor bastaria existir a vocação (Fernandes, 2002).

Cunha (2002, p. 83) afirma que a vocação é um assunto bastante complexo e que parece ser mais influenciada pelo ambiente social (e relações estabelecidas neste meio) do que por características naturais. Um ambiente bem preparado pode ajudar na formação de um bom docente. Mas será que as instituições propiciam um ambiente adequado para a capacitação do docente? E, quando capacitado, há condições para o desenvolvimento de uma prática de ensino apropriada, amparada por conhecimento, discussão e reflexão?

Nóvoa (1991) sugere que o aprendizado dos professores deva ser realizado na prática cotidiana e coletivamente, de forma a construir o elo entre ensino, pesquisa e extensão. Dessa forma, será construído o ensino pelos próprios professores e na perspectiva da produção de conhecimento, que será aplicado nestas duas vertentes, ou seja, pesquisa e extensão.

Infelizmente não é esta a realidade brasileira. O preparo adequado dos docentes ficou em segundo plano devido à grande demanda por esses profissionais e por interesses econômicos.

Avaliação da aprendizagem no ensino superior

Para Pimenta e Anastasiou (2002), geralmente não se exige formação pedagógica na docência do ensino superior porque, aparentemente, é suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que valoriza o docente universitário é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo. Deste ponto de vista, todo professor automaticamente é aquele que ensina, isto é, dispõe os conhecimentos aos alunos.

Na maioria das instituições de ensino superior, os profissionais são experientes, titulados em diversas áreas, desenvolvem pesquisas em áreas específicas, mas são totalmente despreparados para o ensino. Muitos não têm conhecimento científico do que seja e do que precisa o processo de ensino-aprendizagem (Wahrhaftig, Ferrazza, Raupp, 2001).

E essa situação é um problema do professor e/ou das instituições de ensino e governamentais. Deve-se lembrar que, como não há formação específica para professor universitário, a busca é individual, mediante cursos, congressos, pós-graduação, etc. Entretanto, o incentivo

(incluindo oferecimento de condições reais para o docente operacionalizar suas ações voltadas para o processo de ensino-aprendizagem, bem como a cobrança e a valorização do docente) deve partir também da instituição à qual ele está vinculado, assim como dos órgãos federais, como o Ministério da Educação (MEC), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Ressaltam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 39) que:

[...] as necessidades atuais apontam para uma formação mais voltada para um campo específico e pedagógico para o docente de curso superior, preparando-o para participar de processos curriculares, administrativos, gerenciais, políticos, financeiros, etc.

Sabe-se que o grau de qualificação é um fato-chave no fomento da qualidade em qualquer profissão – especialmente na educação que experimenta constante mudança. Entretanto, para Silva Junior e Sguissardi (2001), deve-se dar preferência à formação específica para o processo educacional, em primeiro plano.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2002), a legislação contempla esses aspectos falhos no ensino superior, apontando caminhos que amenizam estes problemas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e o Decreto nº 2.207/97, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, exigem preparação pedagógica para o exercício da docência no ensino superior. Detalhando, estabelecem que, no segundo ano de vigência, a instituição de ensino deve contar com 15% dos docentes com titulação *stricto sensu*, dos quais 5% devem ser doutores; no quinto ano os valores se modificam para 25%, dos quais 10% seriam doutores; e, no oitavo ano, essa proporção passa para 1/3, dos quais 15% seriam doutores. Entretanto, estes aspectos exigidos pela LDB garantem formação específica para o processo educacional?

Atualmente, a Lei nº 9.394/96 estabelece que a docência no ensino superior será preparada nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, mas a competência docente é mensurada pelos resultados dos alunos na avaliação (Pimenta,

Anastasiou, 2002). Essa estratégia do governo pode até ser uma forma de mensuração, mas, para o docente, esse tipo de resultado não lhe agrega valor, pois não serve de critério para, por exemplo, conceder um financiamento para ações/pesquisas relativas ao ensino.

A Lei nº 9.394/96 não concebe a docência como um processo de formação, mas sim como preparação titulada para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*. Por outro lado, há um aumento na oferta de *lato sensu* ou de disciplinas de Metodologia do Ensino Superior ou Didática do Ensino Superior para auxiliar na formação docente. Porém, ainda que tais disciplinas pudessem ajudar na resolução do problema, elas não são uma exigência da legislação (Pimenta, Anastasiou, 2002, p. 41).

Para Ramos-Cerqueira e Lima (2002), o profissional que ingressa na carreira docente encontra um caminho difícil. Ele depara-se com departamentos estruturados há muitos anos, com disciplinas já organizadas, métodos estabelecidos, rotinas implantadas e é colocado nas engrenagens de um processo de trabalho já existente. É comum o docente iniciar sua carreira sem o recebimento de orientação quanto a processos de planejamento e métodos de ensino ou de avaliação, orientação essa que lhe permitiria refletir sobre a própria práxis. Ele necessita atuar em sua disciplina, em seu departamento, o que o mantém isolado dos demais professores e, muitas vezes, distante da prática. Porém, precisa demonstrar que detém todo o conhecimento, transmitindo-o aos estudantes, como no modelo jesuítico, no qual os padres representavam o total poder no setor educacional.

Neste âmbito, acabam sendo realizadas experiências como a construção coletiva de projetos pedagógicos institucionais e de revisões metodológicas na direção de um processo dialético de construção do conhecimento, que se evidencia em atividades de ensino com pesquisa, ensino por projetos, etc. Nessa realidade, os professores e alunos assumem o papel de condutores do processo de fazer da universidade um espaço de construção de cidadania, de resolução das questões sociais, de formação profissional qualificada e atualizada (Galasso, 2002).

As raízes históricas dos problemas atuais estão sendo superadas em algumas instituições brasileiras. Entretanto, iniciativas como mudança curricular, adoção de metodologias de ensino-aprendizagem baseadas em problematização, integração de conteúdos e de docentes, inclusão do aluno na seleção de conteúdos e na busca de conhecimentos, descentralização do ensino, preparo didático-pedagógico dos docentes, discussões interdisciplinares de formas de avaliação docente/aluno, dentre outras, são reduzidas e localizadas e não chegam a mudar o quadro geral que este estudo tenta mostrar, mas servem como exemplos de caminhos promissores para a superação das marcas históricas.

Os docentes devem rever sua forma de organização pedagógica, realizada geralmente de forma isolada, sem vínculos com outros profissionais ou com diferentes instituições e áreas, sem apoio pedagógico que auxilie sua práxis. Oficinas didático-pedagógicas podem ajudar na melhoria da prática docente, mas esforços individuais e coletivos nessa busca devem ser incentivados.

São necessárias articulações entre os docentes para modificar normas e rotinas relacionadas com a seleção de profissionais da educação, sua avaliação profissional e promoção. Por que vincular a ascensão apenas à titulação e ao tempo de serviço? Por que não conceder aumento salarial ou de *status* com base na elaboração ou implantação de metas/ações voltadas para a melhoria de práticas pedagógicas que auxiliem o processo de ensino e aprendizagem?

Os profissionais do ensino superior devem possuir conhecimentos dos aspectos psicológicos relacionados com a formação, devendo preocupar-se não apenas com questões curriculares e pedagógicas, mas também com o modelo de relação professor-aluno, com aspectos psicológicos do comportamento de aprender (Gaillard, Krishna, Waast, 1997; OECD, 2000; Ramos-Cerqueira, Lima, 2002).

Os docentes do ensino superior precisam tomar consciência da responsabilidade pela formação de futuros profissionais, atuando ativamente por mudanças, cobrando das instituições de ensino o incentivo para participarem de cursos específicos da área de educação, mantendo relações contínuas com temas pedagógicos e educacionais, principalmente para os

que atuam em cursos não pertencentes à área da educação.

É importante destacar também as responsabilidades dos profissionais atuantes em órgãos governamentais municipais, estaduais e federais. Esses profissionais deveriam exercer ativamente o papel de incentivadores de mudanças, elaborando leis específicas, priorizando recursos para a capacitação e para incentivar a produção, destinando recursos à educação superior. Mesmo o papel dos reitores de universidade deveria ser ampliado, especialmente no caso das públicas, sendo permitida uma atuação mais decisiva junto ao Legislativo. Dessa forma, o peso de superar os equívocos da história no contexto atual do ensino superior não recairia apenas sobre o docente.

Conclusão

A situação escolar brasileira e os problemas que a agravam têm seus alicerces nas instituições de ensino superior, onde se formam os docentes, os planejadores e os administradores do sistema. Se não existir uma capacitação específica, além do diploma de bacharel e dos cursos de mestrado e doutorado, os docentes continuarão formando outros profissionais (e docentes) da mesma forma como foram ensinados.

O ensino na universidade constitui um processo de busca, de construção científica e de crítica do conhecimento produzido, inclusive de análise crítica do desempenho desse conhecimento na construção da sociedade. Por isso, as falhas na formação de professores para o ensino superior devem ser consideradas como um problema que necessita de profunda reflexão e de iniciativas para a mudança.

Todas as instituições de ensino superior devem preocupar-se com a qualidade dos resultados do seu ensino, que reproduzirá a importância da preparação política, científica e pedagógica de seus docentes e se traduzirá numa preparação mais condizente com as necessidades atuais dos discentes/futuros profissionais, em especial dos futuros docentes que irão se tornar os que planejam e administram o próprio sistema educacional.

Educadores e estudiosos que estiverem em qualquer posto, desde o da sua própria sala de aula ou no contexto de

ensino a distância, num colegiado da instituição acadêmica, num posto do governo municipal, estadual ou federal, num cargo legislativo, etc., devem promover discussões e potencializar mudanças no processo de trabalho dos docentes e na formação dos discentes do ensino superior, com vista a incluir a abordagem de elementos relevantes para o processo educacional, para se construir uma pedagogia diferenciada que valorize todos os protagonistas do processo, que privilegie a formação do cidadão e a construção de competências.

Todo o contexto histórico da formação da comunidade científica brasileira pode também mostrar seus reflexos na atuação profissional dos professores universitários, ainda com carências didáticas e metodológicas em seu trabalho. É importante que os educadores do ensino superior procurem compreender esta relação e ousem operacionalizar mudanças, unindo esforços para buscar soluções para problemas atuais encontrados na maioria das instituições do País, que podem ser fruto da história da formação de professores no Brasil.

Referências bibliográficas

BELEI, R. A. *Enfermagem e acidente com material biológico: aspectos teóricos da formação e opiniões de docentes e discentes*. 2003. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2003.

CAVALCANTI, V. R. S. Mudanças do ensino superior brasileiro e o novo perfil dos sujeitos educadores. *Revista de Educação Unisinos*, v. 8, n. 14, p. 223-242, 2004.

COOLAHAN, J. *Teacher education and the teaching career in era of lifelong learning*. Paris: OECD, 2002. (OECD Education Working Papers, EDU/WKP (2002) 2). Disponível em: <www.oecd.org/edu/workingpapers>.

CUNHA, L. A. *A universidade crítica: o ensino superior na República populista*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CUNHA, L. A. *A universidade temporã: o ensino superior da colônia à Era de Vargas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1985.

CUNHA, L. A. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. *Revista Educação e Sociedade*, v. 25, n. 88, p. 795-817, 2004.

CUNHA, M. I. O bom professor e sua prática. In: MASETTO, M. T. *Docência na Universidade*. Campinas: Papirus, 2002. p. 27-38.

FERNANDES, C. M. B. A formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, M. T. *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 2002. p. 95-112.

GAILLARD, J.; KRISHNA, V. V.; WAAST, R. *Scientific communities in the developing world*. Thousands Oaks, Califórnia: Sage Publications, 1997.

GALASSO, R. Informática na educação: perspectivas de inclusão. *Mundo da Saúde*, v. 26, n. 3, p.392, 2002.

GODOY, A. S. *Professor universitário da área agrônômica: o problema da formação pedagógica*. 1983. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1983.

MASETTO, M. T. *Docência na universidade*. Campinas: Papirus, 2002. p. 9-26.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica ao currículo: uma introdução. In: _____. *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 7-38.

NÓVOA, A (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. *Concepções e práticas de formação contínua de professores*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

OECD. *What works in innovation in education motivating students for lifelong learning*. Paris, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS JUNIOR, J. Os erros e as incongruências do ensino médico no Brasil. *Acta Oncológica Brasileira*, v. 12, n. 1, p. 35-45, 1992.

RAMOS-CERQUEIRA, A. T. A.; LIMA, M. C. P. A formação da identidade do médico: implicações para o ensino de graduação em medicina. *Interface: comunidade, saúde e educação*, v. 6, n.11, p. 107-116, 2002.

ROSSIT, R.; ZULIANI, G. Procedimentos de ensino na perspectiva da análise comportamental. In: ENCONTRO DA ABPMC, 13; ENCONTRO INTERNACIONAL DA ABA, 2. 2004, Campinas. *Anais....Campinas*, 2004.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GOMEZ, A. I. Compreender e transformar o ensino. In: _____. *O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática*. Porto Alegre, 2000. p. 119-148.

SCHWARTZMAN, S. *A space for science the development of the scientific community in Brazil*. University Park: Pennsylvania State University Press, 1991.

_____. A pesquisa científica no Brasil: matrizes culturais e institucionais. *Pesquisa Médica*, v. 1, p. 137-160, 1982.

_____. Brazil: opportunity and crisis in higher education. *Higher Education*, v. 17, n. 1, p. 99-119, 1988.

SENA, R. R. Novas tecnologias de ensino: desafio e potencialidade. *Olho Mágico*, v. 6, n. 21, p. 7-8, 2000.

SILVA JUNIOR; J. R.; SGUISSARDI, V. *Novas faces da educação superior no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

STEPAN, N. *Beginnings of Brazilian Science: Oswaldo Cruz Medical Research and Policy*, New York: Science History Publications, 1975.

WAHRHAFTIG, R.; FERRAZZA, A. M.; RAUPP, M. *Portas abertas para a educação superior*. Curitiba: Fundação Universidade Eletrônica do Paraná, 2001.

Renata Aparecida Belei, doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp/Campus de Marília-SP).
rabelei@yahoo.com.br;ccihurnp@uel.br.

Sandra Regina Gimenez-Paschoal, doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), é docente do curso de Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação

em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/
Campus de Marília-SP)
sandragp@marilia.unesp.br

Edinalva Neves Nascimento, doutoranda em Educação pela Universidade Estadu-
al Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp/Campus de Marília-SP).
ediquata@flash.tv.br; edinalva@marilia.unesp.br

Ana Clara Bortoleto Nery, doutora em Educação pela Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo (Feusp), é docente do curso de Pedagogia e do Programa de
Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Fi-
lho” (Unesp/Campus de Marília-SP).
anacnery@marilia.unesp.br

Recebido em 30 de janeiro de 2006.

Aprovado em 17 de novembro de 2006.

Teses e dissertações recebidas

São divulgadas as referências bibliográficas das teses recebidas pelo Cibec no período anterior ao lançamento do número subsequente da RBEP. Todo o acervo das teses indexadas poderá ser acessado diretamente no Cibec ou via Internet.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga. *Efeito-escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5ª série e o fim da 6ª série do ensino fundamental*: um estudo longitudinal em escolas públicas no município de Belo Horizonte – MG. 2006. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

Orientador: José Francisco Soares

Tem por objetivo medir o efeito-escola de sete estabelecimentos públicos de ensino localizados na mesma região da cidade de Belo Horizonte, que tem o perfil socioeconômico relativamente homogêneo. Este estudo tem contribuições metodológicas importantes para a investigação do efeito-escola em perspectiva longitudinal e para as pesquisas que fazem integração entre metodologias quantitativas e qualitativas.

BACHERT, Cristina Maria D'Antona. *Estratégias de biblioterapia de desenvolvimento aplicadas na orientação de problemas de disciplina*. 2006. 181 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação na área de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

Orientadora: Maria Helena Mourão Alves de Oliveira

Avalia o Programa de Desenvolvimento de Habilidades Sociais, estruturado para orientar alunos com problemas disciplinares. Seguindo o modelo proposto pela biblioterapia do desenvolvimento, utilizou textos, cenas de filmes e imagens para apresentar informações que enfatizem a necessidade de revisão e aprimoramento de habilidades nas esferas cognitiva, pessoal e social.

BEIRA, Cristiane Maria Lenzi. *Pais na creche: o que se ensina e o que se aprende*. 2006. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

Orientadora: Josiane M. de Freitas Tonelloto

Avaliação de um programa de participação de mães e pais em uma instituição educacional em benefício do desenvolvimento da criança, possibilitando a obtenção de efeitos positivos para a relação desenvolvimento-aprendizagem, caso viabilizasse a participação e colaboração da família na rotina das crianças na creche, bem como no acompanhamento das atividades desenvolvidas.

BELEZE, Bruna Carolina Mendes. *Distanciamentos e aproximações entre a pesquisa e a prática sobre formação*

continuada de professores de matemática. 2006. 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

Orientadora: Roseli Pacheco Schnetzler

Aborda a formação continuada de professores de matemática ao investigar distanciamentos e aproximações entre o que tem sido proposto pela pesquisa na área da educação matemática e opiniões de professores sobre programas de formação continuada.

CARDINALLI, Cristiane C. B. *Uma análise da configuração subjetiva do aluno com dificuldade de aprendizagem*. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

Orientador: Fernando Luís González Rey

Analisa a influência de aspectos subjetivos no processo de ensino-aprendizagem de crianças que apresentam dificuldades em conteúdos escolares. Considerando que a aprendizagem escolar não envolve apenas estruturas cognitivas, mas também é influenciada pelos aspectos afetivos, é importante estudar os elementos subjetivos que atuam nesse processo visando uma educação mais comprometida com a formação do indivíduo.

COMASSETTO, Ademar Valdir. *Proposta de um plano de ações para a superação docente dos professores da disciplina educação física do Cefetes*. 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

Orientador: Ademir Gebara

O estudo apresenta à Coordenadoria de Educação Física do Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo um plano de ações, com base nas opiniões dos professores de Educação Física, como subsídio para que o corpo docente dessa coordenadoria elabore um programa de formação continuada.

CORRER, Adilson Roberto. *A filosofia na Ratio Studiorum*. 2006. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

Orientador: José Maria de Paiva

Consiste numa pesquisa da disciplina Filosofia no plano pedagógico da Companhia de Jesus, a *Ratio Studiorum*, ensinada no início da formação educacional da cultura colonial brasileira, bem como em todo contexto do século 16, e com traços de influências ainda na atualidade.

DAROS, Sônia Cristina Pavanelli. *Oralidade: uma perspectiva de ensino*. 2006. 60 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

Orientadora: Maria Cecília Rafael Góes

Estuda a viabilidade dos estudos de oralidade em aulas de língua materna, sobretudo porque essa inclusão possibilita a observação da língua em pleno funcionamento, sendo indispensável a capacitação dos professores para o tratamento dessa matéria, tanto dos licenciados, através de cursos de formação continuada, quanto daqueles que tiveram a incorporação dessa área de estudos nos seus cursos de formação inicial.

DESUÓ, Naê Prada Rodrigues. *Novas tecnologias em tempos de capitalismo global: da atualidade da crítica de T. W. Adorno à técnica*. 2006. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, 2006.

Orientador: Bruno Pucci

Direciona-se para a compreensão do que Theodor W. Adorno, pensador alemão da Teoria Crítica da Sociedade, da Escola de Frankfurt, entende por técnica, do seu posicionamento ante ela, bem como para

a investigação sobre em que medida sua crítica à técnica permanece atual, tendo em vista as manifestações da tecnologia nos dias de hoje. Investiga até que ponto o diagnóstico adornoiano em relação à técnica se mostra pertinente no questionamento das novas tecnologias.

FERREIRA, Marcela Casacio. *Encontrando a criança adotiva: um passeio pelo imaginário coletivo de professores à luz da psicanálise*. 2006. 288 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas 2006.

Orientadora: Tânia Maria José Aiello-Vaisberg

A presente pesquisa insere-se num conjunto de pesquisas psicanalíticas sobre o imaginário social, focalizando a problemática da adoção.

FONSECA, Alice Barros. *Um olhar sobre a atuação do diretor de escola da rede estadual paulista a partir de sua percepção: o caso da Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba – SP*. 2006. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

Orientador: Cleiton de Oliveira

Enfoca alguns aspectos relacionados ao dia-a-dia do administrador escolar sob sua própria ótica, abordando os problemas e/ou dificuldades e as possibilidades existentes no desempenho de sua função. O objeto de estudo é diretor de escola de ensino fundamental e médio da rede pública de ensino do Estado de São Paulo que atua na Diretoria Regional de Ensino de Piracicaba.

FREITAS, Vilma da Conceição Gavarrão de. *A inclusão social do deficiente visual em Sorocaba*. 2006. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

Orientador: Júlio Romero Ferreira

Investiga a inclusão social do deficiente visual em Sorocaba, São Paulo, tendo como princípios norteadores que, na inclusão social, o acesso ao mundo do trabalho é importante e a educação é fundamental nessa conquista. Pautados nesses princípios, foi feito um levantamento de dados estatísticos referentes às matrículas dos alunos incluídos nas classes regulares e dos alunos matriculados na educação especial nas redes pública e privada de ensino.

GANDINI JÚNIOR, Antonio. *Apontamentos sobre as políticas públicas dirigidas à infância e à adolescência no Estado de São Paulo*. 2006. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

Orientador: Cleiton de Oliveira

Examina o sistema de atendimento do adolescente infrator no Estado de São Paulo, analisando a história das políticas públicas desenvolvidas, a legislação vigente de cada período e as propostas governamentais adotadas. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a revisão bibliográfica, a análise documental e o levantamento de dados oficiais sobre a situação do atendimento prestado ao adolescente infrator.

GOUVEIA, Juliana Amazonas. *Stress em escolares: percepção do professor e diferenças entre os gêneros*. 2006. 76 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

Orientadora: Marilda Emmanuel de Novaes Lipp

Investiga se há diferenças entre o nível de stress e a sintomatologia de meninos e meninas em idade escolar e se o professor é capaz de perceber sinais de stress presentes em seus alunos.

JORGE, Thelma Cerqueira. *Avaliação do processamento auditivo em pré-escolares*. 2006. 91 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

Orientadora: Josiane Maria de Freitas Tonelotto

A avaliação do processamento auditivo é um ganho no diagnóstico dos distúrbios da comunicação humana e na identificação de crianças de risco para distúrbios de aprendizagem. Os indivíduos com desordem do processamento auditivo tendem a apresentar manifestações comportamentais características, ocorrendo de forma isolada ou associada, quanto à comunicação oral e escrita, ao comportamento social, ao desempenho escolar e à audição.

JUSEVICIUS, Vanessa Cristina Cabrelon. *Subjetividade em sala de aula: a relação professor-aluno no ensino superior*. 2006. 127 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2006.

Orientador: Fernando Luis González Rey

Investiga a subjetividade presente em sala de aula do ensino superior, a partir de uma análise da relação professor-aluno, e as implicações decorrentes para o processo de construção do conhecimento. Encontra-se fundamentada nos princípios da epistemologia qualitativa e nos referenciais teóricos da subjetividade e da psicologia histórico-cultural.

MIYAZAKI, Márcia Harumi. *Ensinando e aprendendo gastronomia: percursos de formação de professores*. 2006. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

Orientadora: Sueli Mazzilli

A gastronomia como curso superior é uma área nova, ainda em expansão, e, por isso, há falta de professores titulados, especialmente para as disciplinas práticas, que ensinem as técnicas culinárias nos laboratórios de cozinha. Esse estudo tem por objetivo conhecer que saberes os professores de prática sem formação específica para docência mobilizam para ensinar. A investigação acontece no curso superior de tecnologia em gastronomia do Senac de Águas de São Pedro, interior de São Paulo.

MONTANHINI, Wagner. *Educação e cultura: a aprendizagem de ser vila de São Paulo do Campo (1563-1655)*. 2006. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

Orientador: José Maria de Paiva

É um estudo voltado para a história da formação da então Vila de São Paulo do Campo e que tem como questão principal a formação de uma cultura, atento às qualidades de cada ator social, às suas relações e comportamentos num contexto histórico único, observando a formação de redes de significados e de estruturas sociais, bem como a transferência de saber-ser de uma geração a outra.

OLIVEIRA, Lilian Sarat de. *Martha Watts: um olhar sobre o Brasil*. 2006. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

Orientador: Ademir Gebara

Analisa, mediante o conceito de representação, a imagem do nosso país construída por essa estrangeira, através de suas missivas, que nos trazem informações de temas variados, como religião, costumes, educação, escravidão, mulheres e, também, sobre a cidade de Piracicaba, lugar escolhido pela Igreja Metodista do sul dos Estados Unidos para a abertura do Colégio Metodista

conhecido até os nossos dias como Piracicabano, embrião da Universidade Metodista de Piracicaba.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá. *A Polissemia da noção de competência: uma análise do conteúdo do discurso do setor público sobre gestão, avaliação e certificação de competências*. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

Orientadora: Clarilza Prado de Sousa

Propõe-se desvelar sentidos, expectativas, imagens e atitudes associada à noção de competência, no âmbito das relações entre educação e trabalho. O estudo demonstra que, ao associar competência, empregabilidade e profissionalismo, o discurso subordina a educação e conceitos oriundos da psicologia educacional às demandas socioeconômicas dos novos modelos de articulação produtiva, além de compreender o sujeito de uma forma idealizada e não situada.

REIS, Edna dos. *Produção de textos no Cefet – ES: uma estratégia pedagógica*. 2006. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

Orientadora: Anna Maria Lunardi Padilha

Trata-se de uma estratégia pedagógica que privilegia o atendimento individualizado do aluno e a formação de leitores e autores de textos significativos e pessoais. Dá ênfase ao texto como cerne do trabalho pedagógico, pois, dessa forma, o aluno passa a ter condições de se

posicionar criticamente em relação à realidade que o cerca.

SIMONI, Rosa Franca Leone. *Memórias em movimento: a compreensão de ir sendo professora nos múltiplos fios da narrativa*. 2006. 120 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

Orientadora: Maria Cecília Carareto Ferreira

Esta pesquisa adotou como metodologia a história de vida de quatro professoras, com idades entre 34 e 60 anos, que trabalham em uma escola da rede particular da cidade de São Carlos. Compreende, mediante o estudo das memórias das professoras participantes da pesquisa, como cada uma se vê sendo professora, como se relaciona com o mundo objetivo, que vozes matizam seus textos, com que dialoga, enfim, como cada uma assume ser professora.

VARGAS, Moema Crisóstomo Guimarães. *Significações e sentidos produzidos sobre o lugar da direção no processo de formação docente na escola*. 2006. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

Orientadora: Maria Nazaré da Cruz

Relato de uma experiência escolar de formação de professores vivida em prática de diretoria de escola. O objetivo é entender como se dá as interlocuções entre professor/professor, professor/coordenador e professor/diretoria, em que condições elas são produzidas e como a situação social determina as mais diversas expressões manifestas.

Este índice refere-se às matérias do volume 87 (números 215, 216 e 217) da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Divide-se em três partes, de acordo como os diferentes pontos de acesso: Assuntos, Autores e Títulos.

Quanto ao Índice de Assuntos:

- os termos usados para indexação são extraídos do Thesaurus Brasileiro de Educação (Brased);
- cada palavra dos termos compostos abre uma entrada, por exemplo:
Avaliação do ensino superior
ensino superior, Avaliação do
superior, Avaliação do ensino

Quanto ao Índice de Autores:

- arrolados pelo último sobrenome;
- um traço é usado para substituir o nome quando há mais de uma entrada para o mesmo autor.

Quanto ao Índice de Títulos:

- os artigos que iniciam o título não são considerados;
- o título vem destacado em negrito;
- o subtítulo não tem destaque, vem impresso em claro.

Índice de assuntos

(Brased), Thesaurus Brasileiro da Educação

LO MONACO, Gaetano. O Thesaurus Brasileiro da Educação. RBEP, v. 87, n. 215, p. 81-86, jan./abr. 2006. Seção: Cibec.

ação, Lucro de

PEREIRA, Gilson R. de M.; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. Lucro de ação: um exame das condições de possibilidades de magistério oficial. RBEP, v. 87, n. 215, p. 9-18, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

adulta, Idade

RAPOSO, Denise Maria dos Santos Paulinelli. A qualidade de vida de estudantes que ingressam na universidade na meia-idade. RBEP, v. 87, n. 217, p. 370-381, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Aids/HIV

BELLINI, Marta; FRANSSON, Priscila Carozza. A metáfora guerra na comunicação das idéias de HIV/Aids em livros didáticos. RBEP, v. 87, n. 217, p. 327-338, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Aluno da escola pública

MAZZOTTI, Alda Judith. O "aluno da escola pública": o que dizem as professoras. RBEP, v. 87, n. 217, p. 349-359, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Argumentação de Arthur Ramos

SIRCILLI, Fabíola. A argumentação de Arthur Ramos a favor da psicanálise na educação. RBEP, v. 87, n. 216, p. 270-271, maio/ago. 2006. Seção: Notas de Pesquisa.

Arthur Ramos, Argumentação de

SIRCILLI, Fabíola. A argumentação de Arthur Ramos a favor da psicanálise na educação. RBEP, v. 87, n. 216, p. 270-271, maio/ago. 2006. Seção: Notas de Pesquisa.

Aspectos pedagógicos

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; MORTIMER, Eduardo Fleury. Perfil de professores do primeiro ciclo:

questões socioculturais e pedagógicas. RBEP, v. 87, n. 215, p. 29-43, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

Aspectos socioculturais

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; MORTIMER, Eduardo Fleury. Perfil de professores do primeiro ciclo: questões socioculturais e pedagógicas. RBEP, v. 87, n. 215, p. 29-43, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

Brasil

ABREU, Jayme. Uma política para a pesquisa educacional no Brasil. RBEP, v. 87, n. 215, p. 77-80, jan./abr. 2006. Seção: Segunda Edição.

Brasileiro da Educação (Brased), Thesaurus

LO MONACO, Gaetano. O Thesaurus Brasileiro da Educação. RBEP, v. 87, n. 215, p. 81-86, jan./abr. 2006. Seção: Cibec.

campo, Educação do

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia Paraense. RBEP, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Carisma

PEREIRA, Gilson R. de M.; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. Lucro de ação: um exame das condições de possibilidades de magistério oficial. RBEP, v. 87, n. 215, p. 9-18, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

Carreira do magistério

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? RBEP, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

ciclo, Primeiro

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; MORTIMER, Eduardo Fleury. Perfil de professores do primeiro ciclo: questões

socioculturais e pedagógicas. RBEP, v. 87, n. 215, p. 29-43, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

cidadania, Formação da

GONÇALVES, Maria Augusta Salin; PIOVESAN, Orene Maria. Processo de construção de normas na escola e formação para a cidadania. RBEP, v. 87, n. 216, p. 210-219, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Ciências humanas

RIBEIRO, Ormezinda Maria. E se Narciso conhecesse Alice? Conjeturas a respeito de um tema da educação. RBEP, v. 87, n. 215, p. 44-52, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

Comunidade

REIS, Edmerson dos Santos; BARROS, Edonilce da Rocha. A experiência de uma escola rural no contexto do projeto de desenvolvimento local de Massaroca, semi-árido baiano. RBEP, v. 87, n. 216, p. 236-248, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Concepções psicológicas de John Dewey

ANDRADE, Erica Natacha Fernandes de. Natureza humana e cultura: um estudo sobre as concepções psicológicas de John Dewey. RBEP, v. 87, n. 216, p. 267-269, maio/ago. 2006. Seção: Notas de Pesquisa.

Condições de trabalho

PEREIRA, Gilson R. de M.; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. Lucro de ação: um exame das condições de possibilidades de magistério oficial. RBEP, v. 87, n. 215, p. 9-18, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

Construção de normas

GONÇALVES, Maria Augusta Salin; PIOVESAN, Orene Maria. Processo de construção de normas na escola e formação para a cidadania. RBEP, v. 87, n. 216, p. 210-219, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

continuada, Formação

CANEN Ana; SANTOS, Angela Rocha dos. Construção e reconstrução multicultural de identidades docentes: pensando na formação continuada de coordenadores pedagógicos. RBEP, v. 87, n. 217, p. 339-348, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Cooperativismo educacional

ARAÚJO, Gerrá Leite Correia de; GOMES, Candido Alberto. Cooperativismo:

alternativa viável para a gestão escolar? Um estudo de caso. RBEP, v. 87, n. 217, p. 313-326, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Corpo docente

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? RBEP, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Cultura de massa

D'ANGELO, Martha. Filosofia e Educação em Walter Benjamin. RBEP, v. 87, n. 215, p. 68-75, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

cultura, Natureza humana e

ANDRADE, Erica Natacha Fernandes de. Natureza humana e cultura: um estudo sobre as concepções psicológicas de John Dewey. RBEP, v. 87, n. 216, p. 267-269, maio/ago. 2006. Seção: Notas de Pesquisa.

Custos educacionais

ARAÚJO, Gerrá Leite Correia de; GOMES, Candido Alberto. Cooperativismo: alternativa viável para a gestão escolar? Um estudo de caso. RBEP, v. 87, n. 217, p. 313-326, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Dádiva

PEREIRA, Gilson R. de M.; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. Lucro de ação: um exame das condições de possibilidades de magistério oficial. RBEP, v. 87, n. 215, p. 9-18, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

Definição piagetiana de número

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. A definição de número: uma hipótese sobre a hipótese de Piaget. RBEP, v. 87, n. 216, p. 135-144, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Delegação de poder

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Representações de professores sobre cotidiano escolar. RBEP, v. 87, n. 216, p. 198-209, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

democrática, Educação

MOGILKA, Maurício. A formação humana no horizonte da integralidade. RBEP, v. 87, n. 215, p. 53-67, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

SILVA, Cecília Maria Siqueira. A dimensão estética e democrática da

experiência: uma contribuição da filosofia deweyana para novas propostas educacionais. RBEP, v. 87, n. 217, p. 360-369, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Democratização da escola

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Representações de professores sobre cotidiano escolar. RBEP, v. 87, n. 216, p. 198-209, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Demografia

SOARES, Sergei. Aprendizado e seleção: uma análise da evolução educacional brasileira de acordo com uma perspectiva de ciclo de vida. RBEP, v. 87, n. 216, p. 145-177, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Descentralização

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Assistência financeira do FNDE/MEC a programas e projetos educacionais: formato e implicações. RBEP, v. 87, n. 215, p. 19-28, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

Desenvolvimento humano

RAPOSO, Denise Maria dos Santos Paulinelli. A qualidade de vida de estudantes que ingressam na universidade na meia-idade. RBEP, v. 87, n. 217, p. 370-381, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Desenvolvimento local

REIS, Edmerson dos Santos; BARROS, Edonilce da Rocha. A experiência de uma escola rural no contexto do projeto de desenvolvimento local de Massaroca, semi-árido baiano. RBEP, v. 87, n. 216, p. 236-248, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Dewey, Concepções psicológicas de John

ANDRADE, Erica Natacha Fernandes de. Natureza humana e cultura: um estudo sobre as concepções psicológicas de John Dewey. RBEP, v. 87, n. 216, p. 267-269, maio/ago. 2006. Seção: Notas de Pesquisa.

Diálogo

GONÇALVES, Maria Augusta Salin; PIOVESAN, Orene Maria. Processo de construção de normas na escola e formação para a cidadania. RBEP, v. 87, n. 216, p. 210-219, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

didáticos, Livros

BELLINI, Marta; FRANSSON, Priscila Carozza. A metáfora guerra na comunicação

das idéias de HIV/Aids em livros didáticos. RBEP, v. 87, n. 217, p. 327-338, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

distância, Educação a

BATISTA, Erlinda M.; GOBARA, Shirley T. As concepções de professores de um curso a distância sobre o papel do fórum on-line. RBEP, v. 87, n. 216, p. 249-261, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

docente, Corpo

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? RBEP, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

docente, Identidade

CANEN Ana; SANTOS, Angela Rocha dos. Construção e reconstrução multicultural de identidades docentes: pensando na formação continuada de coordenadores pedagógicos. RBEP, v. 87, n. 217, p. 339-348, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

docente, Profissão

PEREIRA, Gilson R. de M.; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. Lucro de ação: um exame das condições de possibilidades de magistério oficial. RBEP, v. 87, n. 215, p. 9-18, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

documentária, Linguagem

LO MONACO, Gaetano. O Thesaurus Brasileiro da Educação. RBEP, v. 87, n. 215, p. 81-86, jan./abr. 2006. Seção: Cibec.

Educação (Brased), Thesaurus Brasileiro da

LO MONACO, Gaetano. O Thesaurus Brasileiro da Educação. RBEP, v. 87, n. 215, p. 81-86, jan./abr. 2006. Seção: Cibec.

Educação a distância

BATISTA, Erlinda M.; GOBARA, Shirley T. As concepções de professores de um curso a distância sobre o papel do fórum on-line. RBEP, v. 87, n. 216, p. 249-261, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Educação democrática

MOGILKA, Maurício. A formação humana no horizonte da integralidade. RBEP, v. 87, n. 215, p. 53-67, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

SILVA, Cecília Maria Siqueira. A dimensão estética e democrática da experiência: uma

contribuição da filosofia deweyana para novas propostas educacionais. RBEP, v. 87, n. 217, p. 360-369, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Educação do campo

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia Paraense. RBEP, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Educação

RIBEIRO, Ormezinda Maria. E se Narciso conhecesse Alice? Conjeturas a respeito de um tema da educação. RBEP, v. 87, n. 215, p. 44-52, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

educação, Financiamento da

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Assistência financeira do FNDE/MEC a programas e projetos educacionais: formato e implicações. RBEP, v. 87, n. 215, p. 19-28, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

educação, História da

FERREIRA, Antônio Gomes Alves; GONDRA, José G. Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (séculos 17-19). RBEP, v. 87, n. 216, p. 119-134, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

educação, Psicanálise na

SIRCILLI, Fabíola. A argumentação de Arthur Ramos a favor da psicanálise na educação. RBEP, v. 87, n. 216, p. 270-271, maio/ago. 2006. Seção: Notas de Pesquisa.

educação, Sociologia da

PORTES, Écio Antônio. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. RBEP, v. 87, n. 216, p. 220-235, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

educacionais, Custos

ARAÚJO, Gerrá Leite Correia de; GOMES, Candido Alberto. Cooperativismo: alternativa viável para a gestão escolar? Um estudo de caso. RBEP, v. 87, n. 217, p. 313-326, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

educacionais, Teorias

RIBEIRO, Ormezinda Maria. E se Narciso conhecesse Alice? Conjeturas a respeito de

um tema da educação. RBEP, v. 87, n. 215, p. 44-52, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

educacional, Cooperativismo

ARAÚJO, Gerrá Leite Correia de; GOMES, Candido Alberto. Cooperativismo: alternativa viável para a gestão escolar? Um estudo de caso. RBEP, v. 87, n. 217, p. 313-326, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

educacional, Pesquisa

ABREU, Jayme. Uma política para a pesquisa educacional no Brasil. RBEP, v. 87, n. 215, p. 77-80, jan./abr. 2006. Seção: Segunda Edição.

educacional, Política

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia Paraense. RBEP, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Assistência financeira do FNDE/MEC a programas, as e projetos educacionais: formato e implicações. RBEP, v. 87, n. 215, p. 19-28, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

educacional, Sistema

SOARES, Sergei. Aprendizado e seleção: uma análise da evolução educacional brasileira de acordo com uma perspectiva de ciclo de vida. RBEP, v. 87, n. 216, p. 145-177, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

educativa, Prática

MOGILKA, Maurício. A formação humana no horizonte da integralidade. RBEP, v. 87, n. 215, p. 53-67, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

Ensino e pesquisa

D'ANGELO, Martha. Filosofia e Educação em Walter Benjamim. RBEP, v. 87, n. 215, p. 68-75, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

Ensino fundamental

ARAÚJO, Gerrá Leite Correia de; GOMES, Candido Alberto. Cooperativismo: alternativa viável para a gestão escolar? Um estudo de caso. RBEP, v. 87, n. 217, p. 313-326, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Ensino médio

ARAÚJO, Gerrá Leite Correia de; GOMES, Candido Alberto. Cooperativismo:

alternativa viável para a gestão escolar? Um estudo de caso. RBEP, v. 87, n. 217, p. 313-326, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Ensino superior

BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves; NERY, Ana Clara Bortoleto. Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais. RBEP, v. 87, n. 217, p. 401-410, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

PORTES, Écio Antônio. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. RBEP, v. 87, n. 216, p. 220-235, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

escola pública, Aluno da

MAZZOTTI, Alda Judith. O "aluno da escola pública": o que dizem as professoras. RBEP, v. 87, n. 217, p. 349-359, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Escola rural

REIS, Edmerson dos Santos; BARROS, Edonilce da Rocha. A experiência de uma escola rural no contexto do projeto de desenvolvimento local de Massaroca, semi-árido baiano. RBEP, v. 87, n. 216, p. 236-248, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

escola, Democratização da

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Representações de professores sobre cotidiano escolar. RBEP, v. 87, n. 216, p. 198-209, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

escola, Família e

MAZZOTTI, Alda Judith. O "aluno da escola pública": o que dizem as professoras. RBEP, v. 87, n. 217, p. 349-359, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

escolar, Fracasso

MAZZOTTI, Alda Judith. O "aluno da escola pública": o que dizem as professoras. RBEP, v. 87, n. 217, p. 349-359, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

escolar, Prática

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Representações de professores sobre cotidiano escolar. RBEP, v. 87, n. 216, p. 198-209, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

escolares, Trajetórias

PORTES, Écio Antônio. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. RBEP, v. 87, n. 216, p. 220-235, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Escolas multisseriadas

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia Paraense. RBEP, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

escrita, Práticas de leitura e

MAIMONI, Eulália H.; RIBEIRO, Ormezinda Maria. Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento. RBEP, v. 87, n. 217, p. 291-301, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

estética, Experiência

SILVA, Cecília Maria Siqueira. A dimensão estética e democrática da experiência: uma contribuição da filosofia deweyana para novas propostas educacionais. RBEP, v. 87, n. 217, p. 360-369, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Estudantes pobres

PORTES, Écio Antônio. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. RBEP, v. 87, n. 216, p. 220-235, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Estudo quantitativo

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; MORTIMER, Eduardo Fleury. Perfil de professores do primeiro ciclo: questões socioculturais e pedagógicas. RBEP, v. 87, n. 215, p. 29-43, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

Experiência estética

SILVA, Cecília Maria Siqueira. A dimensão estética e democrática da experiência: uma contribuição da filosofia deweyana para novas propostas educacionais. RBEP, v. 87, n. 217, p. 360-369, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

experiência, Reconstrução da

SILVA, Cecília Maria Siqueira. A dimensão estética e democrática da experiência: uma

contribuição da filosofia deweyana para novas propostas educacionais. RBEP, v. 87, n. 217, p. 360-369, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Família e escola

MAZZOTTI, Alda Judith. O "aluno da escola pública": o que dizem as professoras. RBEP, v. 87, n. 217, p. 349-359, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Família

MAIMONI, Eulália H.; RIBEIRO, Ormezinda Maria. Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento. RBEP, v. 87, n. 217, p. 291-301, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Figuras de retórica

BELLINI, Marta; FRANSSON, Priscila Carozza. A metáfora guerra na comunicação das idéias de HIV/Aids em livros didáticos. RBEP, v. 87, n. 217, p. 327-338, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

filosófica, Tradição

D'ANGELO, Martha. Filosofia e Educação em Walter Benjamim. RBEP, v. 87, n. 215, p. 68-75, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

Financiamento da educação

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Assistência financeira do FNDE/MEC a programas e projetos educacionais: formato e implicações. RBEP, v. 87, n. 215, p. 19-28, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

Formação continuada

CANEN, Ana; SANTOS, Angela Rocha dos. Construção e reconstrução multicultural de identidades docentes: pensando na formação continuada de coordenadores pedagógicos. RBEP, v. 87, n. 217, p. 339-348, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Formação da cidadania

GONÇALVES, Maria Augusta Salin; PIOVESAN, Orene Maria. Processo de construção de normas na escola e formação para a cidadania. RBEP, v. 87, n. 216, p. 210-219, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Formação de professores

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. RBEP, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Formação integral

MOGILKA, Maurício. A formação humana no horizonte da integralidade. RBEP, v. 87, n. 215, p. 53-67, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

Formação política

D'ANGELO, Martha. Filosofia e Educação em Walter Benjamim. RBEP, v. 87, n. 215, p. 68-75, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

Formação profissional

CAVALCANTE, Maria Marina Dias; FERREIRA, Eveline Andrade; CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. A prática educacional do pedagogo em espaços formais e não-formais. RBEP, v. 87, n. 216, p. 188-197, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Fórum on-line

BATISTA, Erlinda M.; GOBARA, Shirley T. As concepções de professores de um curso a distância sobre o papel do fórum on-line. RBEP, v. 87, n. 216, p. 249-261, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Fracasso escolar

MAZZOTTI, Alda Judith. O "aluno da escola pública": o que dizem as professoras. RBEP, v. 87, n. 217, p. 349-359, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

fundamental, Ensino

ARAÚJO, Gerrá Leite Correia de; GOMES, Candido Alberto. Cooperativismo: alternativa viável para a gestão escolar? Um estudo de caso. RBEP, v. 87, n. 217, p. 313-326, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Gestão participativa

ARAÚJO, Gerrá Leite Correia de; GOMES, Candido Alberto. Cooperativismo: alternativa viável para a gestão escolar? Um estudo de caso. RBEP, v. 87, n. 217, p. 313-326, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Higiene

FERREIRA, António Gomes Alves; GONDRA, José G. Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (séculos 17-19). RBEP, v. 87, n. 216, p. 119-134, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

História da educação

FERREIRA, António Gomes Alves; GONDRA, José G. Idades da vida, infância

e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (séculos 17-19). RBEP, v. 87, n. 216, p. 119-134, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

História da infância

FERREIRA, António Gomes Alves; GONDRA, José G. Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (séculos 17-19). RBEP, v. 87, n. 216, p. 119-134, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Histórico

BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves; NERY, Ana Clara Bortoleto. Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais. RBEP, v. 87, n. 217, p. 401-410, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

HIV/Aids

BELLINI, Marta; FRANSSON, Priscila Carozza. A metáfora guerra na comunicação das idéias de HIV/Aids em livros didáticos. RBEP, v. 87, n. 217, p. 327-338, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

humana e cultura, Natureza

ANDRADE, Erica Natacha Fernandes de. Natureza humana e cultura: um estudo sobre as concepções psicológicas de John Dewey. RBEP, v. 87, n. 216, p. 267-269, maio/ago. 2006. Seção: Notas de Pesquisa.

humanas, Ciências

RIBEIRO, Ormezinda Maria. E se Narciso conhecesse Alice? Conjeturas a respeito de um tema da educação. RBEP, v. 87, n. 215, p. 44-52, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

humanista, Pedagogia

MOGILKA, Maurício. A formação humana no horizonte da integralidade. RBEP, v. 87, n. 215, p. 53-67, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

humano, Desenvolvimento

RAPOSO, Denise Maria dos Santos Paulinelli. A qualidade de vida de estudantes que ingressam na universidade na meia-idade. RBEP, v. 87, n. 217, p. 370-381, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Idade adulta

RAPOSO, Denise Maria dos Santos Paulinelli. A qualidade de vida de

estudantes que ingressam na universidade na meia-idade. RBEP, v. 87, n. 217, p. 370-381, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Identidade docente

CANEN Ana; SANTOS, Angela Rocha dos. Construção e reconstrução multicultural de identidades docentes: pensando na formação continuada de coordenadores pedagógicos. RBEP, v. 87, n. 217, p. 339-348, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Identidade profissional

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? RBEP, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

infância, História da

FERREIRA, António Gomes Alves; GONDRA, José G. Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (séculos 17-19). RBEP, v. 87, n. 216, p. 119-134, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

iniciantes, Professores

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. RBEP, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

integral, Formação

MOGILKA, Maurício. A formação humana no horizonte da integralidade. RBEP, v. 87, n. 215, p. 53-67, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

Interação

BATISTA, Erlinda M.; GOBARA, Shirley T. As concepções de professores de um curso a distância sobre o papel do fórum on-line. RBEP, v. 87, n. 216, p. 249-261, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Intuicionismo

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. A definição de número: uma hipótese sobre a hipótese de Piaget. RBEP, v. 87, n. 216, p. 135-144, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

John Dewey, Concepções psicológicas de

ANDRADE, Erica Natacha Fernandes de. Natureza humana e cultura: um estudo sobre as concepções psicológicas de John Dewey. RBEP, v. 87, n. 216, p. 267-269, maio/ago. 2006. Seção: Notas de Pesquisa.

leitura e escrita, Práticas de

MAIMONI, Eulália H.; RIBEIRO, Ormezinda Maria. Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento. RBEP, v. 87, n. 217, p. 291-301, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Letramento

MAIMONI, Eulália H.; RIBEIRO, Ormezinda Maria. Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento. RBEP, v. 87, n. 217, p. 291-301, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Linguagem documentária

LO MONACO, Gaetano. O Thesaurus Brasileiro da Educação. RBEP, v. 87, n. 215, p. 81-86, jan./abr. 2006. Seção: Cibec.

Livros didáticos

BELLINI, Marta; FRANSSON, Priscila Carozza. A metáfora guerra na comunicação das idéias de HIV/Aids em livros didáticos. RBEP, v. 87, n. 217, p. 327-338, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

local, Desenvolvimento

EIS, Edmerson dos Santos; BARROS, Edonilce da Rocha. A experiência de uma escola rural no contexto do projeto de desenvolvimento local de Massaroca, semi-árido baiano. RBEP, v. 87, n. 216, p. 236-248, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Logicismo

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. A definição de número: uma hipótese sobre a hipótese de Piaget. RBEP, v. 87, n. 216, p. 135-144, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Lucro de ação

PEREIRA, Gilson R. de M.; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. Lucro de ação: um exame das condições de possibilidades de magistério oficial. RBEP, v. 87, n. 215, p. 9-18, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

magistério, Carreira do

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? RBEP, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

massa, Cultura de

D'ANGELO, Martha. Filosofia e Educação em Walter Benjamim. RBEP, v. 87, n. 215, p. 68-75, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

médio, Ensino

ARAÚJO, Gerrá Leite Correia de; GOMES, Candido Alberto. Cooperativismo: alternativa viável para a gestão escolar? Um estudo de caso. RBEP, v. 87, n. 217, p. 313-326, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Metáforas

BELLINI, Marta; FRANSSON, Priscila Carozza. A metáfora guerra na comunicação das idéias de HIV/Aids em livros didáticos. RBEP, v. 87, n. 217, p. 327-338, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Movimentos sociais

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia Paraense. RBEP, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

mudança, Resistência à

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Representações de professores sobre cotidiano escolar. RBEP, v. 87, n. 216, p. 198-209, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Multiculturalismo

CANEN Ana; SANTOS, Angela Rocha dos. Construção e reconstrução multicultural de identidades docentes: pensando na formação continuada de coordenadores pedagógicos. RBEP, v. 87, n. 217, p. 339-348, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

multisseriadas, Escolas

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia Paraense. RBEP, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Natureza humana e cultura

ANDRADE, Erica Natacha Fernandes de. Natureza humana e cultura: um estudo sobre as concepções psicológicas de John Dewey. RBEP, v. 87, n. 216, p. 267-269, maio/ago. 2006. Seção: Notas de Pesquisa.

normas, Construção de

GONÇALVES, Maria Augusta Salin; PIOVESAN, Orene Maria. Processo de construção de normas na escola e formação para a cidadania. RBEP, v. 87, n.

216, p. 210-219, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

número, Definição piagetiana de

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. A definição de número: uma hipótese sobre a hipótese de Piaget. RBEP, v. 87, n. 216, p. 135-144, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

on-line, Fórum

BATISTA, Erlinda M.; GOBARA, Shirley T. As concepções de professores de um curso a distância sobre o papel do fórum on-line. RBEP, v. 87, n. 216, p. 249-261, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Participação social

SILVA, Cecília Maria Siqueira. A dimensão estética e democrática da experiência: uma contribuição da filosofia deweyana para novas propostas educacionais. RBEP, v. 87, n. 217, p. 360-369, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

participativa, Gestão

ARAÚJO, Gerrá Leite Correia de; GOMES, Candido Alberto. Cooperativismo: alternativa viável para a gestão escolar? Um estudo de caso. RBEP, v. 87, n. 217, p. 313-326, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Pedagogia

CAVALCANTE, Maria Marina Dias; FERREIRA, Eveline Andrade; CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. A prática educacional do pedagogo em espaços formais e não-formais. RBEP, v. 87, n. 216, p. 188-197, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Pedagogia humanista

MOGILKA, Maurício. A formação humana no horizonte da integralidade. RBEP, v. 87, n. 215, p. 53-67, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

pedagógica, Práxis

ABREU, Jayme. Uma política para a pesquisa educacional no Brasil. RBEP, v. 87, n. 215, p. 77-80, jan./abr. 2006. Seção: Segunda Edição.

pedagógicos, Aspectos

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; MORTIMER, Eduardo Fleury. Perfil de professores do primeiro ciclo: questões socioculturais e pedagógicas. RBEP, v. 87, n. 215, p. 29-43, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

RBEP, v. 87, n. 215, p. 29-43, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

Pedagogo

CAVALCANTE, Maria Marina Dias; FERREIRA, Eveline Andrade; CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. A prática educacional do pedagogo em espaços formais e não-formais. RBEP, v. 87, n. 216, p. 188-197, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Perfil de professores

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; MORTIMER, Eduardo Fleury. Perfil de professores do primeiro ciclo: questões socioculturais e pedagógicas. RBEP, v. 87, n. 215, p. 29-43, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

Pesquisa educacional

ABREU, Jayme. Uma política para a pesquisa educacional no Brasil. RBEP, v. 87, n. 215, p. 77-80, jan./abr. 2006. Seção: Segunda Edição.

pesquisa, Ensino e

D'ANGELO, Martha. Filosofia e Educação em Walter Benjamin. RBEP, v. 87, n. 215, p. 68-75, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

Pesquisa-ação

CANEN, Ana; SANTOS, Angela Rocha dos. Construção e reconstrução multicultural de identidades docentes: pensando na formação continuada de coordenadores pedagógicos. RBEP, v. 87, n. 217, p. 339-348, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

piagetiana de número, Definição

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. A definição de número: uma hipótese sobre a hipótese de Piaget. RBEP, v. 87, n. 216, p. 135-144, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

pobres, Estudantes

PORTES, Écio Antônio. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. RBEP, v. 87, n. 216, p. 220-235, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

poder, Delegação de

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Representações de professores sobre cotidiano escolar. RBEP, v. 87, n. 216, p. 198-209, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Política educacional

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia Paraense. RBEP, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Assistência financeira do FNDE/MEC a programas, as e projetos educacionais: formato e implicações. RBEP, v. 87, n. 215, p. 19-28, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

política, Formação

D'ANGELO, Martha. Filosofia e Educação em Walter Benjamin. RBEP, v. 87, n. 215, p. 68-75, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

Prática educativa

MOGILKA, Maurício. A formação humana no horizonte da integralidade. RBEP, v. 87, n. 215, p. 53-67, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

Prática escolar

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Representações de professores sobre cotidiano escolar. RBEP, v. 87, n. 216, p. 198-209, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Práticas de leitura e escrita

MAIMONI, Eulália H.; RIBEIRO, Ormezinda Maria. Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento. RBEP, v. 87, n. 217, p. 291-301, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Práxis pedagógica

ABREU, Jayme. Uma política para a pesquisa educacional no Brasil. RBEP, v. 87, n. 215, p. 77-80, jan./abr. 2006. Seção: Segunda Edição.

Primeiro ciclo

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; MORTIMER, Eduardo Fleury. Perfil de professores do primeiro ciclo: questões socioculturais e pedagógicas. RBEP, v. 87, n. 215, p. 29-43, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

Professores iniciantes

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. RBEP, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

professores, Formação de

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. RBEP, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

professores, Perfil de

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; MORTIMER, Eduardo Fleury. Perfil de professores do primeiro ciclo: questões socioculturais e pedagógicas. RBEP, v. 87, n. 215, p. 29-43, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

Profissão docente

PEREIRA, Gilson R. de M.; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. Lucro de ação: um exame das condições de possibilidades de magistério oficial. RBEP, v. 87, n. 215, p. 9-18, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

profissional, Formação

CAVALCANTE, Maria Marina Dias; FERREIRA, Eveline Andrade; CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. A prática educacional do pedagogo em espaços formais e não-formais. RBEP, v. 87, n. 216, p. 188-197, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

profissional, Identidade

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? RBEP, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Profissionalização

BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves; NERY, Ana Clara Bortoleto. Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais. RBEP, v. 87, n. 217, p. 401-410, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Psicanálise na educação

SIRCILLI, Fabíola. A argumentação de Arthur Ramos a favor da psicanálise na educação. RBEP, v. 87, n. 216, p. 270-271, maio/ago. 2006. Seção: Notas de Pesquisa.

psicológicas de John Dewey, Concepções

ANDRADE, Erica Natacha Fernandes de. Natureza humana e cultura: um estudo sobre as concepções psicológicas de John Dewey. RBEP, v. 87, n. 216, p. 267-269, maio/ago. 2006. Seção: Notas de Pesquisa.

pública, Aluno da escola

MAZZOTTI, Alda Judith. O "aluno da escola pública": o que dizem as professoras. RBEP, v. 87, n. 217, p. 349-359, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Qualidade de vida

RAPOSO, Denise Maria dos Santos Paulinelli. A qualidade de vida de estudantes que ingressam na universidade na meia-idade. RBEP, v. 87, n. 217, p. 370-381, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

quantitativo, Estudo

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; MORTIMER, Eduardo Fleury. Perfil de professores do primeiro ciclo: questões socioculturais e pedagógicas. RBEP, v. 87, n. 215, p. 29-43, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

Ramos, Argumentação de Arthur

SIRCILLI, Fabíola. A argumentação de Arthur Ramos a favor da psicanálise na educação. RBEP, v. 87, n. 216, p. 270-271, maio/ago. 2006. Seção: Notas de Pesquisa.

Reconstrução da experiência

SILVA, Cecília Maria Siqueira. A dimensão estética e democrática da experiência: uma contribuição da filosofia deweyana para novas propostas educacionais. RBEP, v. 87, n. 217, p. 360-369, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Repetência

SOARES, Sergei. Aprendizado e seleção: uma análise da evolução educacional brasileira de acordo com uma perspectiva de ciclo de vida. RBEP, v. 87, n. 216, p. 145-177, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Representações sociais

MAZZOTTI, Alda Judith. O "aluno da escola pública": o que dizem as professoras. RBEP, v. 87, n. 217, p. 349-359, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Resistência à mudança

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Representações de professores sobre cotidiano escolar. RBEP, v. 87, n. 216, p. 198-209, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

retórica, Figuras de

BELLINI, Marta; FRANSSON, Priscila Carozza. A metáfora guerra na comunicação das idéias de HIV/Aids em livros

didáticos. RBEP, v. 87, n. 217, p. 327-338, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

rural, Escola

REIS, Edmerson dos Santos; BARROS, Edonilce da Rocha. A experiência de uma escola rural no contexto do projeto de desenvolvimento local de Massaroca, semi-árido baiano. RBEP, v. 87, n. 216, p. 236-248, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Salário-educação

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Assistência financeira do FNDE/MEC a programas, as e projetos educacionais: formato e implicações. RBEP, v. 87, n. 215, p. 19-28, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

Seleção

SOARES, Sergei. Aprendizado e seleção: uma análise da evolução educacional brasileira de acordo com uma perspectiva de ciclo de vida. RBEP, v. 87, n. 216, p. 145-177, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Sistema educacional

SOARES, Sergei. Aprendizado e seleção: uma análise da evolução educacional brasileira de acordo com uma perspectiva de ciclo de vida. RBEP, v. 87, n. 216, p. 145-177, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

sociais, Movimentos

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia Paraense. RBEP, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

sociais, Representações

MAZZOTTI, Alda Judith. O "aluno da escola pública": o que dizem as professoras. RBEP, v. 87, n. 217, p. 349-359, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

social, Participação

SILVA, Cecília Maria Siqueira. A dimensão estética e democrática da experiência: uma contribuição da filosofia deweyana para novas propostas educacionais. RBEP, v. 87, n. 217, p. 360-369, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

socioculturais, Aspectos

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; MORTIMER, Eduardo Fleury. Perfil de professores do primeiro ciclo: questões

socioculturais e pedagógicas. RBEP, v. 87, n. 215, p. 29-43, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

Sociologia da educação

PORTES, Écio Antônio. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. RBEP, v. 87, n. 216, p. 220-235, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Subjetividade

MOGILKA, Maurício. A formação humana no horizonte da integralidade. RBEP, v. 87, n. 215, p. 53-67, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

superior, Ensino

BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves; NERY, Ana Clara Bortoleto. Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais. RBEP, v. 87, n. 217, p. 401-410, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

PORTES, Écio Antônio. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. RBEP, v. 87, n. 216, p. 220-235, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Teorias educacionais

RIBEIRO, Ormezinda Maria. E se Narciso conhecesse Alice? Conjeturas a respeito de um tema da educação. RBEP, v. 87, n. 215, p. 44-52, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

Terminologia

LO MONACO, Gaetano. O Thesaurus Brasileiro da Educação. RBEP, v. 87, n. 215, p. 81-86, jan./abr. 2006. Seção: Cibec.

Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased)

LO MONACO, Gaetano. O Thesaurus Brasileiro da Educação. RBEP, v. 87, n. 215, p. 81-86, jan./abr. 2006. Seção: Cibec.

trabalho, Condições de

PEREIRA, Gilson R. de M.; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. Lucro de ação: um exame das condições de possibilidades de magistério oficial. RBEP, v. 87, n. 215, p. 9-18, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

Tradição filosófica

D'ANGELO, Martha. Filosofia e Educação em Walter Benjamim. RBEP, v. 87, n. 215, p. 68-75, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

Trajelórias escolares

PORTES, Écio Antônio. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. RBEP, v. 87, n. 216, p. 220-235, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

vida, Qualidade de

RAPOSO, Denise Maria dos Santos Paulinelli. A qualidade de vida de estudantes que ingressam na universidade na meia-idade. RBEP, v. 87, n. 217, p. 370-381, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Índice de Autores

ABREU, Jayme. Uma política para a pesquisa educacional no Brasil. RBEP, v. 87, n. 215, p. 77-80, jan./abr. 2006. Seção: Segunda Edição.

ANDRADE, Erica Natacha Fernandes de. Natureza humana e cultura: um estudo sobre as concepções psicológicas de John Dewey. RBEP, v. 87, n. 216, p. 267-269, maio/ago. 2006. Seção: Notas de Pesquisa.

ANDRADE, Maria da Conceição Lima de; PEREIRA, Gilson R. de M. Lucro de ação: um exame das condições de possibilidades de magistério oficial. RBEP, v. 87, n. 215, p. 9-18, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

ARAÚJO, Gerrá Leite Correia de; GOMES, Candido Alberto. Cooperativismo: alternativa viável para a gestão escolar? Um estudo de caso. RBEP, v. 87, n. 217, p. 313-326, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

BARROS, Edonilce da Rocha; REIS, Edmerson dos Santos. A experiência de uma escola rural no contexto do projeto de desenvolvimento local de Massaroca, semi-árido baiano. RBEP, v. 87, n. 216, p. 236-248, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

BATISTA, Erlinda M.; GOBARA, Shirley T. As concepções de professores de um curso a distância sobre o papel do fórum on-line. RBEP, v. 87, n. 216, p. 249-261, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves; NERY, Ana Clara Bortoleto. Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais. RBEP, v. 87, n. 217, p. 401-410, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

BELLINI, Marta; FRANSSON, Priscila Carozza. A metáfora guerra na comunicação das idéias de HIV/Aids em livros didáticos. RBEP, v. 87, n. 217, p. 327-338, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

CANEN, Ana; SANTOS, Angela Rochados. Construção e reconstrução multicultural de identidades docentes: pensando na formação continuada de coordenadores pedagógicos. RBEP, v. 87, n. 217, p. 339-348, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre; FERREIRA, Eveline Andrade; CAVALCANTE, Maria Marina Dias. A prática educacional do pedagogo em espaços formais e não-formais. RBEP, v. 87, n. 216, p. 188-197, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias; FERREIRA, Eveline Andrade; CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. A prática educacional do pedagogo em espaços formais e não-formais. RBEP, v. 87, n. 216, p. 188-197, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

D'ANGELO, Martha. Filosofia e Educação em Walter Benjamin. RBEP, v. 87, n. 215, p. 68-75, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

FERREIRA, António Gomes Alves; GONDRA, José G. Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (século 17-19). RBEP, v. 87, n. 216, p. 119-134, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

FERREIRA, Eveline Andrade; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. A prática educacional do pedagogo em espaços formais e não-formais. RBEP, v. 87, n. 216, p. 188-197, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

FRANSSON, Priscila Carozza; BELLINI, Marta. A metáfora guerra na comunicação das idéias de HIV/Aids em livros didáticos. RBEP, v. 87, n. 217, p. 327-338, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; BELEI, Renata Aparecida; NASCIMENTO, Edinalva Neves; NERY, Ana Clara Bortoleto.

- Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais. RBEP, v. 87, n. 217, p. 401-410, set./dez. 2006. Seção: Estudos.
- GOBARA, Shirley T.; BATISTA, Erlinda M. As concepções de professores de um curso a distância sobre o papel do fórum on-line. RBEP, v. 87, n. 216, p. 249-261, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.
- GOMES, Candido Alberto; ARAÚJO, Gerrá Leite Correia de. Cooperativismo: alternativa viável para a gestão escolar? Um estudo de caso. RBEP, v. 87, n. 217, p. 313-326, set./dez. 2006. Seção: Estudos.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin; PIOVESAN, Orene Maria. Processo de construção de normas na escola e formação para a cidadania. RBEP, v. 87, n. 216, p. 210-219, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.
- GONDRA, José G. FERREIRA, António Gomes Alves. Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil (século 17-19). RBEP, v. 87, n. 216, p. 119-134, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.
- HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia Paraense. RBEP, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006. Seção: Estudos.
- LO MONACO, Gaetano. O Thesaurus Brasileiro da Educação. RBEP, v. 87, n. 215, p. 81-86, jan./abr. 2006. Seção: Cibec.
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; MORTIMER, Eduardo Fleury. Perfil de professores do primeiro ciclo: questões socioculturais e pedagógicas. RBEP, v. 87, n. 215, p. 29-43, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.
- MAIMONI, Eulália H.; RIBEIRO, Ormezinda Maria. Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento. RBEP, v. 87, n. 217, p. 291-301, set./dez. 2006. Seção: Estudos.
- MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Representações de professores sobre cotidiano escolar. RBEP, v. 87, n. 216, p. 198-209, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.
- MAZZOTTI, Alda Judith. O "aluno da escola pública": o que dizem as professoras. RBEP, v. 87, n. 217, p. 349-359, set./dez. 2006. Seção: Estudos.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; NONO, Maévi Anabel. Processos de formação de professoras iniciantes. RBEP, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006. Seção: Estudos.
- MOGILKA, Maurício. A formação humana no horizonte da integralidade. RBEP, v. 87, n. 215, p. 53-67, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.
- MORTIMER, Eduardo Fleury; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Perfil de professores do primeiro ciclo: questões socioculturais e pedagógicas. RBEP, v. 87, n. 215, p. 29-43, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.
- NASCIMENTO, Edinalva Neves; BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NERY, Ana Clara Bortoleto. Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais. RBEP, v. 87, n. 217, p. 401-410, set./dez. 2006. Seção: Estudos.
- NERY, Ana Clara Bortoleto; BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves. Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas, problemas atuais. RBEP, v. 87, n. 217, p. 401-410, set./dez. 2006. Seção: Estudos.
- NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. A definição de número: uma hipótese sobre a hipótese de Piaget. RBEP, v. 87, n. 216, p. 135-144, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.
- NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. RBEP, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006. Seção: Estudos.
- PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Assistência financeira do FNDE/MEC a

- programas e projetos educacionais: formato e implicações. RBEP, v. 87, n. 215, p. 19-28, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.
- PEREIRA, Gilson R. de M.; ANDRADE, Maria da Conceição Lima de. Lucro de ação: um exame das condições de possibilidades de magistério oficial. RBEP, v. 87, n. 215, p. 9-18, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.
- PIOVESAN, Orene Maria; GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Processo de construção de normas na escola e formação para a cidadania. RBEP, v. 87, n. 216, p. 210-219, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.
- PORTES, Écio Antônio. Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG. RBEP, v. 87, n. 216, p. 220-235, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.
- RAPOSO, Denise Maria dos Santos Paulinelli. A qualidade de vida de estudantes que ingressam na uni-versidade na meia-idade. RBEP, v. 87, n. 217, p. 370-381, set./dez. 2006. Seção: Estudos.
- REIS, Edmerson dos Santos; BARROS, Edonilce da Rocha. A experiência de uma escola rural no contexto do projeto de desenvolvimento local de Massaroca, semi-árido baiano. RBEP, v. 87, n. 216, p. 236-248, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.
- RIBEIRO, Ormezinda Maria. E se Narciso conhecesse Alice? Conjeturas a respeito de um tema da educação. RBEP, v. 87, n. 215, p. 44-52, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.
- RIBEIRO, Ormezinda Maria; MAIMONI, Eulália H. Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento. RBEP, v. 87, n. 217, p. 291-301, set./dez. 2006. Seção: Estudos.
- SANTOS, Angela Rocha dos; CANEN, Ana. Construção e reconstrução multicultural de identidades docentes: pensando na formação continuada de coordenadores pedagógicos. RBEP, v. 87, n. 217, p. 339-348, set./dez. 2006. Seção: Estudos.
- SILVA, Cecília Maria Siqueira. A dimensão estética e democrática da experiência: uma contribuição da filosofia deweyana para novas propostas educacionais. RBEP, v. 87, n. 217, p. 360-369, set./dez. 2006. Seção: Estudos.
- SIRCILLI, Fabíola. A argumentação de Arthur Ramos a favor da psicanálise na educação. RBEP, v. 87, n. 216, p. 270-271, maio/ago. 2006. Seção: Notas de Pesquisa.
- SOARES, Sergei. Aprendizado e seleção: uma análise da evolução educacional brasileira de acordo com uma perspectiva de ciclo de vida. RBEP, v. 87, n. 216, p. 145-177, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.
- VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? RBEP, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Índice de títulos

Algumas dimensões culturais da trajetória de estudantes pobres no ensino superior público: o caso da UFMG.

PORTES, Écio Antônio. RBEP, v. 87, n. 216, p. 220-235, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

"aluno da escola pública": o que dizem as professoras, **O.**

MAZZOTTI, Alda Judith. RBEP, v. 87, n. 217, p. 349-359, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Aprendizado e seleção: uma análise da evolução educacional brasileira de acordo com uma perspectiva de ciclo de vida.

SOARES, Sergei. RBEP, v. 87, n. 216, p. 145-177, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

argumentação de Arthur Ramos a favor da psicanálise na educação, A.

SIRCILLI, Fabíola. RBEP, v. 87, n. 216, p. 270-271, jan./abr. 2006. Seção: Notas de pesquisa.

Assistência financeira do FNDE/MEC a programas e projetos educacionais: formato e implicações.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. RBEP, v. 87, n. 215, p. 19-28, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada?

VALLE, Ione Ribeiro. RBEP, v. 87, n. 216, p. 178-187, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

concepções de professores de um curso a distância sobre o papel do fórum *on-line*, As.

BATISTA, Erlinda M.; GOBARA, Shirley T. RBEP, v. 87, n. 216, p. 249-261, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Construção e reconstrução multicultural de identidades docentes: pensando na formação continuada de coordenadores pedagógicos.

CANEN, Ana; SANTOS, Angela Rocha dos. RBEP, v. 87, n. 217, p. 339-348, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Cooperativismo: alternativa viável para a gestão escolar? Um estudo de caso.

ARAÚJO, Gerrá Leite Correia de; GOMES, Candido Alberto. RBEP, v. 87, n. 217, p. 313-326, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

definição de número: uma hipótese sobre a hipótese de Piaget, **A.**

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius. RBEP, v. 87, n. 216, p. 135-144, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

dimensão estética e democrática da experiência: uma contribuição da filosofia deweyana para novas propostas educacionais, **A.**

SILVA, Cecília Maria Siqueira. RBEP, v. 87, n. 217, p. 360-369, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

E se Narciso conhecesse Alice? Conjeturas a respeito de um tema da educação.

RIBEIRO, Ormezinda Maria. RBEP, v. 87, n. 215, p. 44-52, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

experiência de uma escola rural no contexto do projeto de desenvolvimento local de Massaroca, semi-árido baiano, A.

REIS, Edmerson dos santos; BARROS, Edonilce da Rocha. RBEP, v. 87, n. 216, p. 236-248, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento.

MAIMONI, Eulália H.; RIBEIRO, Ormezinda Maria. RBEP, v. 87, n. 217, p. 291-301, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Filosofia e Educação em Walter Benjamin.

D'ANGELO, Martha. RBEP, v. 87, n. 215, p. 68-75, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

formação humana no horizonte da integralidade, A.

MOGILKA, Maurício. RBEP, v. 87, n. 215, p. 53-67, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

Idades da vida, infância e a racionalidade médico-higiênica em Portugal e no Brasil séculos 17-19.

FERREIRA, António Gomes Alves; GONDRA, José G. RBEP, v. 87, n. 216, p. 119-134, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Lucro de ação: um exame das condições de possibilidades de magistério oficial.

PEREIRA, Gilson R. de M.; ANDRADE, Maria da Conceição RBEP, v. 87, n. 215, p. 9-18, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

metáfora guerra na comunicação das idéias de HIV/Aids em livros didáticos, A.

BELLINI, Marta; FRANSSON, Priscila Carozza. RBEP, v. 87, n. 217, p. 327-338, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação:

pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia Paraense.

HAGE, Salomão Mufarrej. RBEP, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Natureza humana e cultura: um estudo sobre as concepções psicológicas de John Dewey.

ANDRADE, Erica Natacha Fernandes de. RBEP, v. 87, n. 216, p. 267-269, jan./abr. 2006. Seção: Notas de Pesquisa.

Perfil de professores do primeiro ciclo: questões socioculturais e pedagógicas.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; MORTIMER, Eduardo Fleury. RBEP, v. 87, n. 215, p. 29-43, jan./abr. 2006. Seção: Estudos.

política para a pesquisa educacional no Brasil, Uma.

ABREU, Jayme. RBEP, v. 87, n. 215, p. 77-80, jan./abr. 2006. Seção: Segunda Edição.

prática educacional do pedagogo em espaços formais e não-formais, A.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias; FERREIRA, Eveline Andrade; CARNEIRO, Isabel Magda Said Pierre. RBEP, v. 87, n. 216, p. 188-197, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Processo de construção de normas na escola e formação para a cidadania.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin; PIOVESAN, Orene Maria. RBEP, v. 87, n. 216, p. 210-219, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Processos de formação de professoras iniciantes.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. RBEP, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Profissionalização dos professores universitários: raízes históricas,

problemas atuais.

BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina; NASCIMENTO, Edinalva Neves; NERY, Ana Clara Bortoleto. RBEP, v. 87, n. 217, p. 401-410, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

qualidade de vida de estudantes que ingressam na universidade na meia-idade, A.

RAPOSO, Denise Maria dos Santos Paulinelli. RBEP, v. 87, n. 217, p. 370-381, set./dez. 2006. Seção: Estudos.

Representações de professores sobre cotidiano escolar.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. RBEP, v. 87, n. 216, p. 198-209, maio/ago. 2006. Seção: Estudos.

Thesaurus Brasileiro da Educação, O.

LO MONACO, Gaetano. RBEP, v. 87, n. 215, p. 81-86, jan./abr. 2006. Seção: Cibec.

Agradecimentos

Os números 215, 216 e 217 da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), correspondentes ao volume 87, não teriam sido publicados sem a relevante colaboração dos seguintes pareceristas *ad hoc*:

Alcina Maria
Alípio Casali
Álvaro Moreira Hipólito
Ana Shirley de França Moraes
Anamaria Gonçalves B. de Freitas
Ana Canen
Ana Waleska Mendonça
Andrea Puppín
Anna Chrystina Mignot
Antonio Davi Cattani
Antonio Joaquim Severino
Antonio Fernando S. Guerra
Beatriz Fétizon
Candido Gomes
Carlota Boto
Carmen Campoy Scriptori
Cássia Ferri
Célia Linhares
Celso Favaretto
Celso dos Santos Vasconcellos
Cipriano Luckesi
Cláudia Barcelos Abreu
Cláudia de Oliveira Fernandes
Danilo Streck
Denise de Freitas
Dermeval Saviani
Diana Vidal
Elcia Esnarriaga de Arruda
Elcie Masini
Eliane Giachetto Saravali
Fernando Becker
Gilson Pereira
Heloisa Luck
Helenise Sangoi Antunes
Henrique Breuckmann
Ilma Passos de Alencastro Veiga
Ione Ribeiro Valle
Iria Brzezinski
Ivana Maria Ibiapina
José Carlos Libaneo
José Gonçalves Gondra
Júlio Groppa
Leda Scheibe

Leila Mury Bergmann
Leziany Daniel
Libânia Xavier
Lúcia Regina Vilarinho
Luzia Marta Bellini
Marcus Vinicius da Cunha
Maria Amélia Azevedo
Maria do Carmo de Lacerda Peixoto
Maria do Rosário Silveira Porto
Maria Emília Engers
Maria Rita Aprile
Marilda Aparecida Behrens
Marli Eliza Dalmazo Afonso de André
Marta Bellini
Marta Maria de Araújo
Myriam Krasilchik
Neise Deluiz
Nicholas Davies
Nídia Pontuschka
Olinda Evangelista
Paulino José Orso
Paulo Padilha
Pedro Jacobi
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva
Romualdo de Oliveira
Rubens Barbosa de Camargo
Selma Garrido Pimenta
Sérgio Eduardo Castanho
Silk Weber
Silvia Elizabeth Moraes
Telma Pileggi Vinha
Vera Candau
Vitor Paro
Wojciech Andrzej Kulesza
Zacarias Jaegger Gama

APRESENTAÇÃO

Criada em 1944, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) tem periodicidade quadrimestral. Publica artigos inéditos de natureza técnico-científica, resultantes de estudos e pesquisas que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional e que possam oferecer subsídios às decisões políticas na área. Seu público leitor é formado por professores, pesquisadores e alunos de graduação e pós-graduação, técnicos e gestores da área de educação.

A RBEP compõe-se das seguintes seções:

""Estudos" – Publica artigos inéditos, resultantes de estudos, pesquisas, debates e experiências relacionadas à educação e áreas afins.

"Cibec" – Publica os resumos das teses e dissertações recebidas pelo do Centro de Informações e Biblioteca em Educação (Cibec).

"Notas de Pesquisa" – Comunica os resultados, mesmo parciais, de pesquisas em andamento ou recém-concluídas sobre temas educacionais.

"Resenhas" – Analisa criticamente os lançamentos recentes na área.

A RBEP acha-se aberta a sugestões e à indicação de trabalhos e contribuições que façam avançar o conhecimento e estimulem a reflexão sobre a educação.

NORMAS EDITORIAIS

Os artigos poderão ser redigidos em português ou espanhol.

Os artigos encaminhados são submetidos à aprovação de, pelo menos, três especialistas reconhecidos nos temas abordados. De acordo com os pareceres emitidos, o artigo será programado para publicação ou devolvido ao autor, para ajustes ou reformulação e posterior envio, quando será novamente avaliado. A aprovação final dos artigos é de responsabilidade do Comitê Editorial da RBEP.

A aceitação do artigo implica automaticamente a cessação dos direitos autorais relativos ao trabalho.

A publicação de qualquer matéria está subordinada à prévia aprovação do Inep e ao

atendimento das condições especificadas nas Normas para Apresentação de Originais, que se encontram a seguir.

O setor de revisão reserva-se o direito de efetuar alterações nos originais, respeitados o estilo e as opiniões dos autores, com vistas a manter a homogeneidade e a qualidade da revista.

Os autores receberão três exemplares pelo trabalho publicado na revista.

As colaborações deverão ser enviadas para o seguinte endereço:

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC)

Coordenação-Geral de Linha Editorial e Publicações

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo 1, Sala 418

CEP 70047-900 – Brasília-DF – Brasil

Fones: (61) 2104-8438 e (61) 2104-8042

Fax: (61) 2104-9441

editoria@inep.gov.br

rbep@inep.gov.br

NORMAS PARA A APRESENTAÇÃO DE ORIGINAIS

Com vistas a facilitar o tratamento e a disseminação dos trabalhos enviados para publicação nos periódicos do Inep, apresentamos algumas normas técnicas para o estabelecimento de padrões de estilo e apresentação dos textos.

Mídia

Os originais deverão ser encaminhados em papel formato A-4 (3 cópias) e em disquete ou CD, ou ainda mediante correio eletrônico, em arquivo formato Word. Os originais deverão ser digitados em espaço 2, com a extensão máxima de 40 laudas de 1.4000 caracteres, com espaço, cada lauda.

Ilustrações

As ilustrações deverão ser limitadas à compreensão do texto e poderão ser enviadas em papel, desde que possuam nitidez, ou em

meio magnético com 300 dpi de resolução (não serão aceitas cópias xerox ou fax). As ilustrações devem vir acompanhadas das fontes e de título que permita compreender o significado dos dados reunidos e somente serão aceitas se em condições de fácil reprodução.

Título

O título do artigo deve ser breve, específico e descritivo, contendo as palavras representativas do seu conteúdo, e vir no idioma original e em inglês.

Resumos

Os artigos enviados para a RBEP deverão ser acompanhados, obrigatoriamente, de resumos em português e inglês, com 10 linhas no máximo.

Palavras-chave

Os artigos enviados à RBEP devem conter palavras-chave, referentes ao seu conteúdo, escolhidas em vocabulário livre ou controlado.

Citações

As citações no texto, até três linhas, devem vir entre aspas e acompanhadas por uma chamada entre parênteses para o autor, o ano e o número da página da publicação.

As citações destacadas com recuo devem vir sem aspas, em corpo 10 e em fonte normal.

A referência bibliográfica completa da citação virá em lista única ao final do artigo. A exatidão e a adequação das citações e referências a trabalhos consultados e mencionados no texto são de responsabilidade do autor.

Notas

As notas de rodapé devem ser evitadas. Quando necessárias, que tenham a finalidade de: indicações bibliográficas; observações complementares; realizar remissões internas e externas; introduzir uma citação de reforço e fornecer a tradução de um texto. As indicações das fontes deverão ser feitas nos textos.

Referências bibliográficas

As referências bibliográficas devem constituir uma lista única no final do artigo, em ordem alfabética por sobrenome de autor; devem ser completas e elaboradas de acordo com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) - NBR 6.023.

Quando se tratar de obra consultada *online*, é necessário indicar o endereço eletrônico e a data quando foi acessada; se a obra estiver em suporte eletrônico (DVD, CD-ROM), essa

informação também deve constar após a sua identificação.

• Livros (um autor)

FLORIANI, José Valdir. *Professor e pesquisador: exemplificação apoiada na Matemática*. 2. ed. Blumenau: Furb, 2000. 142 p. (Programa Publicações de Apoio à Formação Inicial e Continuada de Professores).

• Livros (dois autores)

DAMIÃO, Regina Toledo; HENRIQUES, Antonio. *Curso de direito jurídico*. São Paulo: Atlas, 1995.

• Capítulos de livro

REGO, L. L. B. O desenvolvimento cognitivo e a prontidão para a alfabetização. In: CARRARO, T. N. (Org.). *Aprender pensando*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1991. p. 31-40.

• Artigos de periódico

GOROVITZ, Matheus. Da educação do juízo de gosto. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 79, n. 193, p. 86-94, set./dez. 1998.

• Teses e dissertações

ARAÚJO, U. A. M. *Máscaras inteiriças tukúna*. 1985. 102 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, 1986.

• Artigos de jornal com autor identificado

LEAL, L. N. MP fiscaliza com autonomia total. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, p. 3, 25 abr. 1999.

• Artigos de jornal sem identificação de autor

ARRANJO tributário. *Diário do Nordeste Online*, Fortaleza, 27 nov. 1998. Disponível em: <http://www.diariodonordeste.com.br>. Acesso em: 28 nov. 1998.

• Decretos, Leis

BRASIL. Lei nº 9.887, de 7 de dezembro de 1999. Altera a legislação tributária federal. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 8 dez. 1999. Disponível em: http://www.in.gov.br/mp_leis/leis_texto.asp?ld=LEI%209887. Acesso em: 22 dez. 1999.

- *Constituição Federal*

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 9, de 9 de novembro de 1995. *Lex: legislação federal e marginália*, São Paulo, v. 59, p. 1996, out./dez. 1995.

- *Trabalhos publicados em Anais de Congresso*

GUNCHO, M. R. A educação a distância e a biblioteca universitária. In: SEMINÁRIO DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 10., 1998. Fortaleza. *Anais...* Fortaleza: Tec Treina, 1998. 1 CD-ROM.

Siglas

As siglas devem vir acompanhadas do nome por extenso.

Ex.: Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec).

Destaques

O uso de negrito deve ficar restrito aos títulos e intertítulos; o de itálico, apenas para destacar conceitos ou grifar palavras em língua estrangeira.

Reedição

Textos para reedição deverão ser apresentados na forma originalmente publicada, de modo a assegurar a indicação da fonte primitiva. No caso de tradução, anexar cópia da folha de rosto da publicação original.

Currículo

Devem constar do trabalho informações quanto à titulação acadêmica do autor e respectiva instituição; atividades que desempenha; instituição a que está vinculado; endereços residencial, profissional e eletrônico completos.

Somente serão aceitos os trabalhos que preencherem as condições acima

Esta obra foi impressa em Brasília,
em dezembro de 2006.
Capa impressa em papel cartão supremo 250g
e miolo em papel *off-set* 90g.
Texto composto em ZapfEllipt BT corpo 10.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)